



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Ejes Transversales en los Planes de Estudio de la Universidad de Costa Rica

Ambiente y Gestión Integral del Riesgo
Condición de Discapacidad
Equidad de Género



Contenido

Contenido

Presentación	3
TRANSVERSALIZACIÓN, EJES TRANSVERSALES Y TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULUM	4
1. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN	5
2. MARCO POLÍTICO NORMATIVO	7
3. MARCO DE GESTIÓN – de las acciones	10
4. MARCO DE GESTIÓN – de los procedimientos	11
Bibliografía	12
Eje Transversal 1	14
Ambiente y Gestión Integral del Riesgo (GIR)	15
Bibliografía	44
Eje Transversal 2	47
Incorporación del tema de Discapacidad como eje transversal en los Planes de Estudio	48
Bibliografía	70
Anexos	71
Eje Transversal 3	77
Equidad de Género para la transversalización en los Planes de Estudio	78
Bibliografía	102
Anexos	105

Presentación

Este documento representa el esfuerzo emprendido en el año 2017 por el equipo de currículo del Departamento de Investigación y Evaluación Académica del Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica para recolectar y sistematizar información relativa a la transversalización, a los ejes transversales y a las metodologías apropiadas para la implementación de los ejes transversales en el currículo universitario. Además, se contó – conforme se visualiza en cada Eje Transversal; con la participación de personas expertas en cada uno de los ejes transversales.

Para su lectura, este documento fue dividido en cuatro secciones:

En la primera sección se desarrolla la noción de transversalización y específicamente se estudian los ejes transversales que se consideran necesarios de ser implementados en el currículo de la Universidad de Costa Rica. Este trabajo fue desarrollado por las asesoras Ana Lucía Calderón Saravia y Gabriela Murillo Sancho.

En la segunda sección se presenta el Eje Transversal: Ambiente y Gestión Integral del Riesgo. En este equipo participaron las asesoras: Ana Eugenia Castillo Guillén, Mariela Jenkins Barquero y María de los Ángeles Quirós Quirós.

En la tercera sección, la asesora Lorlly Balladares López desarrolló el Eje Transversal: Condición de Discapacidad y;

En la cuarta sección, se desarrolla el Eje Transversal: Equidad de Género. El equipo de trabajo de este eje estuvo conformado por las asesoras María Teresa Gutiérrez Troyo y María Beatriz Quesada Calderón.

Esta propuesta fue socializada y retroalimentada por el equipo del Programa de Desarrollo Curricular (PDC), compuesto por:

Lorlly Balladares López
Mariela Jenkins Barquero
Ana Lucía Calderón Saravia
Ana Eugenia Castillo Guillén
Nancy Fajardo Juárez
Alejandro García Vargas
Lilliana Guevara Cárdenas

María Teresa Guitiérrez Troyo
Rosa María Mora Zúñiga
Daniela Odio Vargas
Beatriz Quesada Calderón
María de los Ángeles Quirós Quirós
Alejandra Sánchez Vindas
Noily Porras Espinoza

Además fue revisada por la M.Ev.Ed. Marta Picado Mesén, Directora del Centro de Evaluación Académica y la Dra. Adriana Sancho Simoneau, Jefa del Departamento de Investigación y Evaluación Académica (DIEA).

TRANSVERSALIZACIÓN, EJES TRANSVERSALES Y TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO

En esta sección del documento se presentan algunos elementos básicos sobre el tema de transversalización, ejes transversales y transversalización del currículum, como una contribución del Centro de Evaluación Académica (CEA) y el equipo que asesora los procesos de diseño y desarrollo curricular de las carreras de la Universidad de Costa Rica, para orientar la discusión en los procesos de revisión, actualización y creación de las carreras, así como brindar una guía para la implementación de temas transversales en los planes de estudio.

Se considera oportuno incluir aquí la definición de currículum de Alicia de Alba, quien lo define como una síntesis de elementos culturales, dentro de los cuales se incluyen conocimientos, valores, costumbres, creencias, entre otros, que conforman lo que la autora denomina una propuesta político educativa en la que participan grupos, sectores y actores sociales diversos y heterogéneos, que la conciben y la impulsan, incluso cuando sus intereses y posturas pueden resultar opuestas y contradictorias, y algunas ideas y aspectos pueden colocarse en una posición de dominio con respecto a otras, lo que genera conflicto y oposición por parte de quienes no logran imponer sus planteamientos. (de Alba, 1995). Entonces, "...Desde ya debemos señalar que concebimos la elaboración de currículum como un proceso de negociación de saberes e intenciones entre distintos actores sociales" (Magendzo, 1998, p. 195).

Desde esta síntesis de elementos culturales y de disputas simbólicas que es el currículum, se debe pensar también en la introducción de temas que transmitan los valores y la visión de mundo de la Universidad de Costa Rica y de las propias carreras. Para ello, en los siguientes apartados se presentan algunos elementos que pueden ser de utilidad, tanto a nivel conceptual como normativo y metodológico, para la inclusión de temas transversales en el diseño curricular de cualquier profesión o disciplina, que son afines a la visión humanista de nuestra alma mater.

1. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN

Aspectos teórico conceptuales

Para una mejor comprensión de lo se entiende por cada uno de los conceptos necesarios para trabajar los temas transversales, a continuación se presentan las propuestas de algunos (as) autores (as).

1.1. El concepto de transversalización

Murillo (2017) señala que la transversalización:

- Se refiere a un proceso de gestión que atraviesa e integra; implica planear, organizar, dirigir y monitorear.
- Integra o entreteje cuatro marcos esenciales: 1. Marco de fundamentación y marco jurídico normativo; 2. Marco de gestión sobre el qué se hará y Marco de gestión sobre el cómo se hará.

La transversalización implica diseñar estrategias para incluir e integrar temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares (Muñoz de la Calle, 1997, p. 161).

1.2. Ejes transversales

Los ejes transversales son conceptos e instrumentos de carácter global e interdisciplinario que están insertos en todo el currículum académico, pertinentes para todas las áreas del conocimiento, disciplinas y carreras, permiten formar a la población estudiantil en valores éticos y morales así como en principios humanistas, lo que redundará en una educación integral e integrada con la realidad (Magendzo, 1998).

Estos ejes:

- Son una estrategia para atender la diversidad
- Permiten promover el desarrollo integral de la población estudiantil
- Permiten la orientación humanista del plan de estudios

Los ejes transversales atraviesan el currículum académico en forma longitudinal y horizontal, al mismo tiempo que articulan a su alrededor los temas de las diferentes áreas de formación y contribuyen a la formación de una cultura que desarrolle personas conscientes y proactivas de sus responsabilidades individuales y como miembros de la socie-

1. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN

dad (Ferrini, 1997). Estos ejes permiten identificar amenazas, reducir la vulnerabilidad, prevenir y mitigar el riesgo, aportar al desarrollo y acercar el currículum académico a la vida cotidiana y a la realidad cultural, económica, política y social del país y del mundo.

Según Ferrini (1997), un valor transversal emerge y se inserta en los espacios del tejido curricular – socialmente construido por la unidad académica; cuando se disimula bajo todas las dimensiones de los contenidos y evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integridad de la persona:

- Sentimientos, afectividad, creatividad;
- Problemática social: violencia, ausencia de ética, discriminación y desigualdades, consumismo, etc.

Desde una perspectiva humanista, los ejes transversales deberían considerarse desde un enfoque de derechos humanos, entendidos como aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna, que son independientes de factores particulares como el estatus, sexo, orientación sexual, etnia o nacionalidad; y son independientes o no dependen exclusivamente del ordenamiento jurídico vigente .

Como se verá en el siguiente apartado, los ejes transversales están estrechamente relacionados con el concepto de transversalidad del currículum.

1.3. Transversalidad del currículum

La transversalidad del currículum “...es un concepto que surge con las reformas educativas para “atravesar el currículum” desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica del componente educativo” (Redón Pantoja, 2007, p. 2).

En el ámbito educativo la transversalidad se refiere “... a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros (as) estudiantes, permean todo el currículum, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y acciones del plan de estudios”. (Velázquez Sarria, 2009, p. 36)

1. MARCO DE FUNDAMENTACIÓN

La transversalización del curriculum es una respuesta a esa intencionalidad transformadora del currículum, que llevará a procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales en todas las áreas del conocimiento, interdisciplinarios y actuantes como dinamizadores de la realidad que al ser sistemática, es impactada y atravesada por valores educativos orientadores de la potenciación de la persona. (Ferrini, 1997, pp. 4-6).

Entonces para aclarar, no se trata de cursos específicos que traten sobre los ejes transversales, aunque pueden incluirse cursos sobre temáticas afines, sino que se trata de temas que deben estar presentes en todos los cursos y en la gestión integral de la carrera. Para definir los ejes o temas transversales, se debe revisar la normativa institucional, que sirve de marco jurídico que oriente la toma de decisiones en torno a la selección de los temas que deben transversalizar el curriculum.

2. MARCO POLÍTICO NORMATIVO

En la Universidad de Costa Rica hay distintas herramientas político normativas para apoyar la selección e implementación de ejes transversales:

2.1. ESTATUTO ORGÁNICO

El Estatuto Orgánico es el reglamento que define los objetivos, organización y visión humanista de nuestra Universidad. En el Artículo 4 están definidos los principios orientadores que sustentan esta visión:

- Derecho a la educación superior
- Excelencia académica e igualdad de oportunidades
- Libertad de cátedra
- Respeto a la libertad de etnias y culturas
- Respeto a las personas y a la libre expresión
- Compromiso con el medio ambiente
- Acción universitaria planificada
- Derecho a la resolución alternativa de conflictos

2. MARCO POLÍTICO NORMATIVO

2.2. POLÍTICAS 2016-2020

Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020 “Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad” Aprobadas por el Consejo Universitario en la sesión N.º 5884 del 20 de marzo de 2015

Las siguientes políticas están relacionadas con los principios orientadores, coherentes con la visión humanista:

- 1.1.6: Modelo de formación humanista
- 7.3.2: Indicadores de igualdad de género
- 7.4.4: Inclusión de la dimensión ambiental en docencia, investigación y acción social
- 7.3.6: Programas de prevención de riesgo

2.3. LEY 7600

A nivel nacional también hay legislación que define un eje transversal que debe ser incluido no solo en los planes de estudio, en la organización y gestión curricular, sino que también compromete a toda la institución a tomar medidas para su cumplimiento y llevar a la práctica acciones para la atención y la inclusión de personas con discapacidad. Se trata de la Ley 7600 que en su Artículo 63 señala:

ART. 63 del reglamento: Planes de estudio: deben incorporar contenidos generales y específicos sobre discapacidad.

2.4. PRONUNCIAMIENTOS DE RECTORÍA

Otro instrumento de carácter legal y normativo para la selección y la implementación de ejes transversales en el diseño curricular son los pronunciamientos emitidos por la Rectoría, que comprometen a la institución a llevar a cabo acciones para incluir estos temas en el ámbito académico y a desarrollar acciones que permitan trabajar en torno a esas temáticas y realizar actividades que permitan ponerlas en práctica.

Estas son:

- Pronunciamiento en Defensa de la Paz
Acuerdo firme de la sesión 4777, artículo 2, celebrada el martes 25 de febrero de 2003
- UCR, un espacio libre de toda discriminación y de respeto a la diferencia
Aprobado en la sesión No. 5554 del 30 de junio de 2011

2. MARCO POLÍTICO NORMATIVO

- Pronunciamiento a propósito del Día Internacional contra la Homofobia, Lesbofobia y Transfobia
Acuerdo firme de la sesión extraordinaria N.º 5989, del lunes 16 de mayo de 2016
- Pronunciamiento contra la violencia y a favor de la vida, el diálogo y la paz
Aprobado en la sesión N.º 6064, artículo 6, del martes 14 de marzo de 2017

2.5. Resoluciones de la VICERRECTORÍA DE DOCENCIA:

Las resoluciones emitidas por la Vicerrectoría de Docencia son los únicos instrumentos normativos que señalan explícitamente el tema de ejes transversales y define cuáles son: discapacidad y protección al medio ambiente. Ambas temáticas fueron establecidas mediante las siguientes resoluciones:

VD-C-11-2006: sobre la inclusión del tema de discapacidad como un eje transversal de los planes de estudio

VD-C-19-2006: información sobre lo cumplido en relación con ambiente

VD-C-04-2011: referencia a la 11-2006

VD-R-9142-2014: refuerza la idea de la incorporación del tema de discapacidad como un eje transversal de los planes de estudio.

En esta sección del documento se presentan algunos elementos básicos sobre el tema de transversalización, ejes transversales y transversalización del curriculum, como una contribución del Centro de Evaluación Académica (CEA) y el equipo que asesora los procesos de diseño y desarrollo curricular de las carreras de la Universidad de Costa Rica, para orientar la discusión en los procesos de revisión, actualización y creación de las carreras, así como brindar una guía para la implementación de temas transversales en los planes de estudio.

Se considera oportuno incluir aquí la definición de curriculum de Alicia de Alba, quien lo define como una síntesis de elementos culturales, dentro de los cuales se incluyen conocimientos, valores, costumbres, creencias, entre otros, que conforman lo que la autora denomina una propuesta político educativa en la que participan grupos, sectores y actores sociales diversos y heterogéneos, que la conciben y la impulsan, incluso cuando sus intereses y posturas pueden resultar opuestas y contradictorias, y algunas ideas y aspectos pueden colocarse en una posición de dominio con respecto a otras, lo que genera conflicto y oposición por parte de quienes no logran imponer sus planteamientos. (de Alba, 1995). Entonces, "...Desde ya debemos señalar que concebimos la elaboración

2. MARCO POLÍTICO NORMATIVO

de curriculum como un proceso de negociación de saberes e intenciones entre distintos actores sociales” (Magendzo, 1998, p. 195).

Desde esta síntesis de elementos culturales y de disputas simbólicas que es el curriculum, se debe pensar también en la introducción de temas que transmitan los valores y la visión de mundo de la Universidad de Costa Rica y de las propias carreras. Para ello, en los siguientes apartados se presentan algunos elementos que pueden ser de utilidad, tanto a nivel conceptual como normativo y metodológico, para la inclusión de temas transversales en el diseño curricular de cualquier profesión o disciplina, que son afines a la visión humanista de nuestra alma mater.

3. MARCO DE GESTIÓN – de las acciones

Luego de esclarecer tanto los conceptos teóricos sobre transversalidad, transversalización, ejes transversales y transversalidad del curriculum, así como el marco normativo de la Universidad, ¿qué se puede hacer para seleccionar los ejes transversales en los procesos de diseño curricular y actualización de carreras? Se propone considerar los siguientes aspectos:

- El tema de discapacidad está normado a nivel nacional y hay una estrategia institucional para la inclusión y la accesibilidad de personas discapacitadas, y se cuenta con el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), dependencia de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil que sensibiliza e instruye al personal docente para realizar las adecuaciones que las y los estudiantes necesiten, además se encargan de la coordinación entre docentes y estudiantes para establecer conjuntamente cómo se solventarán en los cursos los requerimientos de la población estudiantil con discapacidad. Adicionalmente y en concordancia con esto, la Vicerrectoría de Docencia ha emitido tres resoluciones para la incorporación de la atención a la discapacidad como un eje transversal en los planes de estudio.
- A partir de los principios orientadores del Estatuto Orgánico se pueden definir ejes o temáticas transversales para toda la Universidad, coherentes con la formación y el carácter humanista de la institución. En el 2004 la Vicerrectoría de Docencia aprobó un proyecto para establecer los ejes transversales que debían incluirse en los procesos de

3. MARCO DE GESTIÓN – de las acciones

formación y de diseño curricular de las carreras universitarias. Este acto puede ser considerado un punto de partida para la oficialización de estos temas o ejes transversales.

- Adicionalmente se pueden definir ejes o temáticas transversales por área universitaria, a saber ciencias de salud, artes y letras, ciencias básicas, ciencias sociales, ingenierías y ciencias agronómicas.
- De igual forma, las unidades académicas, el Centro de Evaluación Académica y otras dependencias, como la Vicerrectoría de Docencia, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y sus Centros de Asesoría Estudiantil, así como centros e institutos de investigación, entre otros, pueden sugerir normativa orientada a definir ejes o temas transversales coherentes con la visión humanista de la Universidad y los saberes, actitudes, habilidades, destrezas y valores que esta visión implica.

4. MARCO DE GESTIÓN – de los procedimientos

Finalmente, ¿cómo proceder para incluir los ejes o temas transversales en los procesos de diseño curricular? Se proponen tres posibles acciones:

- Establecer el proceso de gestión: por ejemplo, con la asesoría del Centro de Evaluación Académica o/y otras dependencias universitarias o especialistas de la comunidad académica; apoyándose en los marcos teórico conceptual, político normativo y de gestión sobre las acciones a tomar, seleccionar los ejes a incorporar, definir estrategias para la inclusión de los ejes en todo el plan de estudios, que involucren a la comunidad educativa (personal docente, estudiantes y personal administrativo).
- Diseñar procesos de gestión por área universitaria, coordinando entre las distintas unidades académicas que pertenecen al área para desarrollar estrategias y procesos conjuntos y realizar estrategias como las propuestas en el punto anterior.
- Definir procesos de gestión por Unidad Académica o carrera considerando las estrategias propuestas en los puntos anteriores.

Bibliografía

Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos (COPREDEH) (s.f.) Manual para la transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad. Ciudad de Guatemala, Guatemala, C.A.

Ferrini, Rita (1997). La transversalidad del currículum. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 11, julio-diciembre, 1997, pp. 1-9 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México

Iniciativa Solidaria (s.f.) Derechos Humanos. Consultado en: <http://www.iniciativasolidaria.org/recursos/derechos-humanos> el 20 de agosto de 2017.

Magendzo, Abraham (s.f.). Los derechos humanos. Un objetivo transversal del currículum. (1998) El currículum escolar y los objetivos transversales. PENSAMIENTO EDUCATIVO. Vol. 22 - 1998

Muñoz de Lacalle, Aracelli (1997). Los temas transversales del currículo educativo Actual. Revista Complutense de Educación, vol. 8, No. 2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

Ocampo Hernández, Christian Propuesta para la implementación de la transversalidad de los diseños curriculares en la UNED. Revista Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación Académica. Volumen 4, Número 2 Noviembre 2013 Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.

Redón Pantoja, Silvia (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/2 – 10 de junio de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Reyábal, María Victoria y Sanz, Ana Isabel (1995). "La transversalidad y la educación Integral. Los ejes transversales, aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española.

Tejeda Díaz, Rafael (2016). Las competencias transversales en la formación de profesionales. Didasc@lia: Didáctica y Educación. Vol. VII. Año 2016. Número 6, Edición Especial

Tencio Blanco, Carolina (2013). La transversalidad: una oportunidad para fortalecer el currículo en la educación superior desde la gestión institucional. Revista Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación Académica. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Bibliografía

Velásquez Sarria, Jairo Andrés (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 29-44. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

Adicionalmente se contó con insumos elaborados, no publicados, por la Máster Gabriela Murillo Sancho en el Posgrado en Salud Pública durante el 2017.

Eje Transversal 1

Departamento de Investigación y Evaluación Académica
DIEA-CEA-UCR

Eje Transversal

Ambiente y Gestión Integral del Riesgo (GIR)

Diciembre, 2017

Ana Eugenia Castillo Guillén
Mariela Jenkins Barquero
María de los Ángeles Quirós Quirós

Ambiente y Gestión Integral del Riesgo (GIR)

Introducción

Los cambios sociales, económicos, culturales, científicos, ambientales y tecnológicos, propios del mundo contemporáneo han exigido al currículo universitario aportar más que conocimientos e información; también, surge la necesidad de propiciar el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas que se enfoquen en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las sociedades. No obstante, surge la interrogante de cómo lograr el balance entre estos elementos.

En el sistema educativo universitario existe una dificultad real de incorporar nuevas asignaturas o contenidos relacionados con los temas emergentes de relevancia social, pues se corre el riesgo de saturar las mallas curriculares. Una alternativa frente a estas limitaciones es la transversalidad, la cual se entiende como una

estrategia curricular, en el ámbito universitario debe establecer puentes de unión entre el saber académico (Aprender a aprender) y el saber vital o vulgar (Aprender a vivir). Esta estrategia docente comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligada a la práctica social en que se genera. Desde una orientación crítica la ciencia tiene por objeto conocer la verdad como problemática, como dialéctica en la que los actores sociales enfrentan intereses e ideologías e interaccionan en sus contextos con perspectivas culturales diversas. Por estos motivos, el conjunto de decisiones curriculares que hay que tomar debieran establecerse tras periodos de discusión y reflexión colectiva, lo que implica entrar en procesos de mediana y larga duración... (Fernández y Velasco, 2003, p. 385)

Desde la anterior perspectiva, se evidencia que un proceso reflexivo de la propuesta curricular favorece las oportunidades de incorporar la transversalidad en el diseño, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. Esto porque se piensa en un abordaje de forma integral y significativa; cuyo objetivo es propiciar una mejor calidad de vida individual y social.

La temática que se aborda específicamente, en este estudio, es la transversalización de los ejes: ambiente y gestión integral del riesgo. Lo anterior pensado en una propuesta de trabajo para implementar, en un proceso de asesoría, con las diferentes unidades académicas de la Universidad de Costa Rica. Por ende, resulta necesario justificar la importancia de los temas a desarrollar, como se describe a continuación.

De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo (2015), como consecuencia de los desastres, en los últimos 10 años, más de 700.000 personas han perdido la vida, más de 1,4 millones han sufrido heridas y alrededor de 23 millones se han quedado sin hogar. Los anteriores datos se traducen en que más de 1.500 millones de personas se han visto perjudicadas por los desastres en diversas formas. Lamentablemente, las personas en situaciones de vulnerabilidad son las que presentan más afectaciones de manera desproporcionada.

De acuerdo con lo anterior, los desastres han generado un impacto negativo en los ámbitos económico, social, sanitario, cultural y ambiental a corto, medio y largo plazo. Estos fenómenos recurrentes afectan las comunidades, las familias y las pequeñas y medianas empresas. Contribuyen a un elevado porcentaje de pérdidas económicas, pero también afectan el orden social y la estabilidad psicológica de las personas.

Según la Política Nacional de Gestión del Riesgo 2016-2030, citando al Informe de Evaluación Global sobre la Reducción del Riesgo de Desastres (GAR), en Costa Rica los dieciséis eventos naturales asociados a fenómenos hidrometeorológicos y geotectónicos ocurrieron entre el 2005-2011; las pérdidas estimadas para este periodo por dichos eventos ascienden a 1,130.39 millones de dólares. Además, el 52,7% de la población costarricense reside en el Gran Área Metropolitana (GAM); por ende, el 47,3% lo hace en zonas rurales, en donde, las inundaciones más intensas- escala regional- ocurren por lo menos, dos veces al año.

Aunado a lo anterior, un sismo de magnitud considerable sucede, en promedio, cada 4 años; mientras que, las sequías y la actividad volcánica se han vuelto un tema de permanente suceso. Para el año 2015, los pronósticos de pérdidas que sufriría el país por amenazas múltiples, como inundaciones, terremotos, vientos ciclónicos y tormentas, rondaba los 280 millones de dólares y se prevé que de mantenerse la tendencia de pronóstico de los eventos naturales, para el año 2030 se habrían duplicado y para el 2050 se multiplicará por ocho el número de actividades desastrosas.

Los datos expuestos dejan en evidencia que, Costa Rica es un país con factores de riesgos naturales que disparan las posibilidades de emergencias. Y si a ello se suma la actividad humana, se agravan los porcentajes y genera nuevos factores de amenaza con las deficientes prácticas ambientales, la carencia de mantenimiento a la infraestructura vial y la falta de planificación en el desarrollo habitacional y poblacional. Esto solo por referirse a tres aspectos, que dejan al descubierto la urgente necesidad de actuar de inmediato y la creciente demanda de incluir la Gestión Integral de Riesgo de Desastres (GIRD) y la conciencia ambiental en las discusiones académicas de la Universidad de Costa Rica.

La gestión integral del riesgo se encuentra directamente relacionada con el eje ambiental, ya que muchos de los fenómenos naturales actuales, se deben a ineficientes prácticas ambientales o más bien, a la inexistencia de dichas prácticas.

La forma de utilizar los recursos naturales y relacionarnos con el ambiente, nos ha llevado a la problemática o crisis ambiental que tanto se pregona. La problemática ambiental ha provocado un interés cada vez más creciente de los diferentes sectores, para lograr un uso racional de los recursos naturales y promover el desarrollo sostenible. Uno de los sectores al que se le ha reconocido un papel protagónico en esta lucha es la educación. En la Conferencia Mundial de Río sobre el Medio Ambiente celebrada en el año 1992, la educación aparece constantemente considerada indispensable para modificar las actitudes y los valores de las personas. (Castro, 1994, p. 49)

Según lo anterior, es necesario incurrir en prácticas educativas que sensibilicen a la población sobre cómo actuar con una adecuada conducta ambiental. Entendiéndose la educación ambiental como: “un proceso permanente de perfeccionamiento de las personas en su interacción con el medio y con otras personas durante toda la vida, y se da tanto dentro del sistema educativo como fuera de él”. (Castro, 1994, p 50). Por lo tanto, es fundamental el aporte que se logre desarrollar desde la Universidad y específicamente desde las unidades académicas para generar conocimiento, desarrollar la conciencia de las personas y facilitar la creación de una cultura de educación ambiental y prevención de desastres, como se pretende implementar en la siguiente propuesta metodológica.

II. Objetivos

Objetivo General:

Elaborar una metodología que permita la transversalización de los ejes ambiente y gestión integral del riesgo, en la gestión curricular de las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos:

Recopilar normativa referente al eje de ambiente y la gestión integral del riesgo existente en la Universidad de Costa Rica.

Identificar los conceptos teóricos relacionados al eje de ambiente y gestión integral del riesgo que fundamente la propuesta metodológica planteada para las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica.

Proponer una metodología que permita la transversalización de los ejes ambiente y gestión integral del riesgo, en el desarrollo curricular de las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica.

III. Contextualización del eje ambiental y gestión integral del riesgo en Costa Rica Ambiente en Costa Rica

Según el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018), Costa Rica se ha caracterizado por la ausencia de una visión integral de los recursos ambientales y la presencia de una gestión desarticulada. Debido a esto se han generado fuertes impactos en el paisaje, los recursos naturales y la calidad del ambiente humano. Algunas de las amenazas en cuanto a la biodiversidad, el recurso hídrico, son:

- **Amenazas a la biodiversidad:** la deforestación, la sobreexplotación en actividades agrícolas y el uso de recursos, el avance de la frontera agrícola y la contaminación de aguas, la introducción de especies exóticas, cacería y extracción ilegal.
- **Recurso hídrico:** disponibilidad del agua; están en aumento la demanda y la extracción, en estrecha relación con la pérdida de vegetación y de cobertura forestal y los procesos de cambio climático.
- **Riesgo ambiental:** escasa cobertura de redes de alcantarillado sanitario, unido al uso de agroquímicos, fertilizantes nitrogenados y a la utilización de tanques sépticos para evacuar excretas en las áreas de recarga y de reproducción de aguas subterráneas. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018), es prioritario aumentar el área de cobertura de bosques y fortalecer el programa de pago por servicios ambientales ; con el fin de, mantener su sostenibilidad a largo plazo, tanto para los campesinos y propietarios que se favorecen de este pago, como para el Estado y su política de conservación de la biodiversidad. Las anteriores iniciativas son herramientas que se espera brinden aportes para minimizar los efectos del cambio climático.

Para poder consolidar el sistema de áreas de conservación de Costa Rica, el Estado costarricense aún debe comprar 82.000 hectáreas pertenecientes a propietarios privados que quedaron incluidos dentro de los parques nacionales y las reservas biológicas.

La condición a futuro de la zona guanacasteca es compleja, debido a la disminución de las precipitaciones y al aumento de temperatura, en comparación con los cambios en el resto del país. Esta condición obliga a que las políticas para el manejo del recurso hídrico tengan que tomarse con brevedad y ser muy claras para atender las necesidades de la región. La prioridad en este caso es clara: agua para consumo humano. Integrar acciones de monitoreo e investigación de agua subterránea y compartir la información y la eficiencia en el aprovechamiento de este recurso es un desafío. (PND, 2017, p. 473).

Pese a lo anterior, en el país hay una escasez de información hidrometeorológica e hi-

drogeológica, poca investigación científica, dirigida a las fuentes de agua subterránea; por lo que esto, representa una limitante para la provincia de Guanacaste, ya que, es una zona estacionalmente seca, el agua es clave para la producción. Por lo que hay grandes efectos económicos, sociales y ambientales ligados a la distribución, acceso y uso del mencionado líquido. Por esta razón, existen grandes preocupaciones por parte de algunos sectores de usuarios, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, respecto a la disponibilidad del recurso hídrico y la demanda que sufre.

Gestión Integral del Riesgo en Costa Rica

En el Plan Nacional de Desarrollo se evidencia la necesidad de incorporar la adaptación al cambio climático; ligado a la gestión integral del riesgo en la planificación institucional del Estado, como una medida urgente, especialmente en los sectores más vulnerables al cambio climático como los ecosistemas, la infraestructura y demás sectores: vivienda, zonas costeras, pesca, biodiversidad, recurso hídrico y energía.

Dentro de las Políticas Nacionales de Gestión del Riesgo 2016- 2030, la Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias, propone como ejes temáticos la educación, la gestión del conocimiento y la innovación. Además, se plantea como objetivo estratégico promover el desarrollo del conocimiento, la innovación y la educación sobre las causas y alternativas de gestión integral de riesgo; con el fin de, propiciar adecuadas prácticas que promuevan la transformación en las pautas culturales de la población costarricense.

Para lograr lo anterior, se considera que el rol de la educación es fundamental. Esta si se enfoca en tres líneas principales: fomento de cultura resiliente, desarrollo de competencias y conciencia -actitud proactiva-. Por lo tanto, se torna necesario educar en función de búsquedas alternativas de gestión, actitudes y valores que transformen la dinámica social en torno a las causas del riesgos y sobre cómo enfrentar sus efectos.

En consecuencia, existen políticas y planes nacionales con estrategias idóneas, para educar y transformar conductas en favor del ambiente y la gestión integral del riesgo; sin embargo, pareciera que existe un desligue entre lo estipulado y la praxis. Es en este sentido que las universidades públicas tienen la responsabilidad social de hacer este ligue, como parte de la función primordial de educar y formar para la vida.

IV. Marco Conceptual

A continuación, se realiza un recorrido conceptual por las principales definiciones que sustentan el presente estudio. Primero se define el eje ambiental desde diferentes perspectivas; segundo el concepto de gestión integral del riesgo se define y caracteriza según distintas posturas teóricas. Por último, se contextualiza el significado de transversalización enfocado en el marco de la Universidad de Costa Rica.

4.1 Eje Ambiente

De acuerdo con la UNESCO en el artículo Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible: debatiendo las vertientes de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005), en los años 70 se marca el comienzo de la preocupación por la problemática ambiental en todas sus formas. Se sientan las bases para el nacimiento de una nueva forma de concebir la relación del ser humano con el planeta; de esta manera, se empieza a imponer tal temática en las agendas de los debates nacionales.

Específicamente, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo o mejor conocida como Cumbre de la Tierra de Estocolmo, marcó un hito en materia ambiental porque se inició con un programa mundial para enfrentar los problemas ambientales. Después de esta Conferencia se han realizado muchas otras como la Cumbre de Río de Janeiro en 1992, la Cumbre de la Tierra de Johannesburgo en el 2002 donde se acordó promover el desarrollo sostenible y la Cumbre Río +20 en el 2012.

Según el contexto anterior, se torna preciso definir el concepto de ambiente. Uno de los principales ejes que enmarca el presente trabajo. Desde una perspectiva biológica, se precisa como “el conjunto de factores y elementos del medio y sus interacciones que afectan a una determinada especie durante su vida, constituye el ambiente de esa especie” (Fournier, 2003, p.5).

Como es evidente, el autor no se refiere al medio ambiente, pues se considera una redundancia porque medio y ambiente son en su esencia sinónimos. Además, el diccionario de la Real Academia Española define ambiente, en la tercera acepción del término, como “circunstancias que rodean a las personas o cosas” y medio como “conjunto de circunstancias o condiciones físicas y químicas exteriores a un ser vivo y que influyen en el desarrollo y en las actividades fisiológicas.” (Fournier, 1993, p.5)

De acuerdo con García en su artículo Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible (2007), el concepto de educación ambiental se ha ido modificando, debido a que en un principio la atención se centró en cuestiones como la conservación de los recursos naturales; así como, de los elementos físico-naturales que constituyen la base del medio: la protección de la flora y la fauna. Paulatinamente se han incorporado a este concepto, las dimensiones tecnológicas, socioculturales, políticas y económicas, las cuales son fundamentales para entender las relaciones de la humanidad con su ambiente y así poder gestionar los recursos.

A nivel país, mediante la Ley Orgánica del Ambiente N°7554, se ha definido al ambiente como “el sistema constituido por los diferentes elementos naturales que lo integran y sus interacciones e interrelaciones con el ser humano”. Cabe rescatar que la definición planteada rescata la figura del ser humano, como elemento de relación con la naturaleza.

No obstante, la Universidad de Costa Rica plantea una definición más integradora del concepto de ambiente, y en el Reglamento para la Organización y Funcionamiento de la Gestión Ambiental, lo define como un

Sistema que integra todos los elementos geológicos (roca y minerales), sistema atmosférico, hídrico (agua superficial y subterránea), edafológico (suelos), bióticos (organismos vivos) y paisaje. Considerando las interacciones entre estos elementos y los seres humanos, así como los aspectos socioeconómicos y culturales propios de las actividades antrópicas. (UCR, 2016, p.3)

Por consiguiente, el más pertinente para esta investigación; pues, hace referencia a un sistema que integra diferentes elementos como los geológicos, atmosféricos y se relacionan de manera recíproca con las diferentes actividades de los seres humanos.

4.2. Eje de gestión integral del riesgo

Acercarse a la gestión integral del riesgo requiere la comprensión de lo que es el riesgo como tal, esto porque el término ha pasado de ser abordado únicamente desde las ciencias naturales a considerar otros elementos que colocan en el escenario de la gestión, a las ciencias sociales. Al respecto, Araya, Arias y Cerdas (2002), afirman que desde el paradigma convencional “los desastres son considerados como sinónimo de fenómenos naturales o eventos de gran magnitud, cuyo carácter impredecible ubica a los seres humanos como víctimas sin responsabilidad en su génesis y carentes de capacidad de respuesta ante sus efectos” (p.72).

Esta concepción convencional del riesgo ha sido cuestionada pues omite la responsabilidad del ser humano sobre el riesgo, y como respuesta a esta carencia surge el paradigma alternativo que, de manera más amplia considera que las condiciones políticas, económicas e ideológicas son factores que influyen en la generación de los desastres.

Lavell (citado en Araya et. al., 2002), afirma que este paradigma, impulsado en la década de los 90, propone que “un desastre representa el punto culminante, la crisis desatada por un proceso continuo de desajuste del ser humano, de sus formas de asentamiento, construcción, producción y convivencia con el medio ambiente natural. En consecuencia representa una manifestación del inadecuado manejo del medio ambiente y de la ausencia de principios duraderos de sustentabilidad”. (p.74).

Según el Centro Humboldt 2004, a esta nueva concepción de riesgo lo caracterizan los siguientes aspectos:

- Dinámico y Cambiante: Interacción de Amenazas y Vulnerabilidad.
- Diferenciado.
- Tiene Carácter Social: interacción continua y permanente entre seres humanos y su entorno.

En esta definición alternativa sobre riesgo, que visibiliza la participación del ser humano en la creación de condiciones de riesgo, intervienen otros dos elementos que, conjugados entre sí, generan el desastre; como lo son las amenazas y la vulnerabilidad.

De manera particular, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012), define la vulnerabilidad como la posibilidad de que una población sufra daños o pérdidas humanas, de infraestructura, plantaciones, entre otros, por una amenaza de origen humano o de la naturaleza. Por su parte, UNICEF (citada por Araya et.al., 2002), afirman que la vulnerabilidad es entendida como “las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (p. 74).

Según Araya et al., (2002), se identifican ocho tipos de condiciones que conforman la vulnerabilidad, en estas condiciones se consideran no solo situaciones naturales sino que también potencializadas por el ser humano:

- Condiciones ecológicas: vinculadas por la degradación del ambiente.
- Condiciones físicas: determinadas por la ubicación de los asentamientos humanos en zonas propensas de multiamenazas.
- Condiciones económicas: relacionadas con el modelo de desarrollo imperante que repercute en las condiciones de pobreza de las poblaciones.
- Condiciones ideológicas: hace alusión a la concepción de mundo, valores, normas, costumbres y tradiciones que tenemos como sociedad y de cómo estas inciden en la forma en como nos relacionamos con el medio ambiente y la forma en como abordamos los desastres.
- Condiciones educativas: relativo al abordaje que se le da al desastre desde las instituciones de educación y de cómo se desarrollan o no, acciones que permitan prevenir, mitigar y enfrentar las amenazas.
- Condiciones políticas: capacidad o limitaciones de un espacio o localidad “para problematizar las situaciones que la afectan y definir ante éstas alternativas de solución”

Araya et al., (2002) pág. 77.

- **Condiciones organizativas:** condiciones organizacionales que enfrentan las personas de una localidad para constituirse y trabajar en pro de la prevención y mitigación de las multiamenazas.
- **Condiciones institucionales:** comprenden la forma, capacidad y limitaciones de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para el tratamiento de los desastres. Contempla aspectos presupuestarios y el adecuado manejo de los mismos.

Finalmente, un tercer elemento que conforma la triada del riesgo es la amenaza; comprendida como la probabilidad de que un fenómeno de origen natural o humano, se produzca en un determinado tiempo y región, no adaptada para afrontarlo sin traumatismos. (Araya, 2002, pág. 74)

Dentro de esta categoría, la Red de Gestión de Riesgo de Desastre (RED) identifica tres tipos de amenazas:

- **Amenazas naturales:** atinentes a la dinámica propia del planeta. En las que, el ser humano no está en capacidad de evitarlas. Tales como huracanes, incendios espontáneos, erupciones.
- **Amenazas socionaturales:** fenómenos de la naturaleza en los que media la acción del ser humano. Dentro de esta categoría se enlistan las sequías, inundaciones o deslizamientos provocados por la deforestación.
- **Amenazas antrópicas:** la acción del ser humano sobre ciertos elementos de la naturaleza provoca la amenaza. Por ejemplo, contaminación, depósitos de combustible.

En el siguiente esquema se gráfica los elementos que, descritos anteriormente, conforman el riesgo.

Cuadro 1. Elementos que generan riesgo

Fuente: Coordinadora Nacional para la Reducción de Desastres (CONRED).



$$\text{Riesgo} = \text{Amenaza} + \text{Vulnerabilidad}$$

Hablar de riesgo implica la necesidad de colocar en discusión la gestión integral del riesgo, que según Zilbert (citado en Araya et al., 2002), es “la capacidad de los actores sociales de desarrollar y conducir una propuesta de intervención consciente, concertada y planificada, para prevenir, mitigar o reducir el riesgo existente y así encaminar a la localidad hacia su desarrollo sostenible.

Por su parte, Centro Humboldt 2004, sostiene que la gestión integral del riesgo es un proceso social de puesta en contacto y un diálogo permanente evaluativo de los cambios progresivos tanto del riesgo como de los instrumentos de aseguramiento social frente al daño probable. De estas conceptualizaciones se construye, por tanto, que la gestión integral del riesgo es un proceso participativo que conlleva planificación, que genera como resultado esperado la disminución de las condiciones de riesgo de desastre.

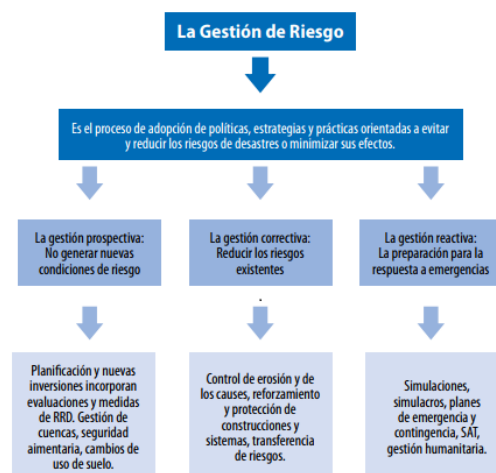
Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Chile, (2012), la gestión integral del riesgo implica la complementariedad de capacidades y recursos locales, regionales y nacionales y está íntimamente ligada a la búsqueda del desarrollo sostenible. Es el conjunto de decisiones administrativas, de organización y conocimientos operacionales para implementar políticas y estrategias con el fin de reducir el impacto de amenazas naturales y desastres ambientales y tecnológicos.

Así las cosas, se plantean tres posibles formas de abordar la gestión. Estas son:

- **Prospectiva:** Involucra abordar medidas y acciones en la planificación del desarrollo para evitar que se generen nuevas condiciones de riesgo.
- **Correctiva:** Se refiere a la adopción de medidas y acciones de manera anticipada para reducir los riesgos ya existentes.
- **Reactiva:** implica la preparación y respuestas a emergencias.

Cuadro 2. Gestión del riesgo, conceptualización y formas de abordaje

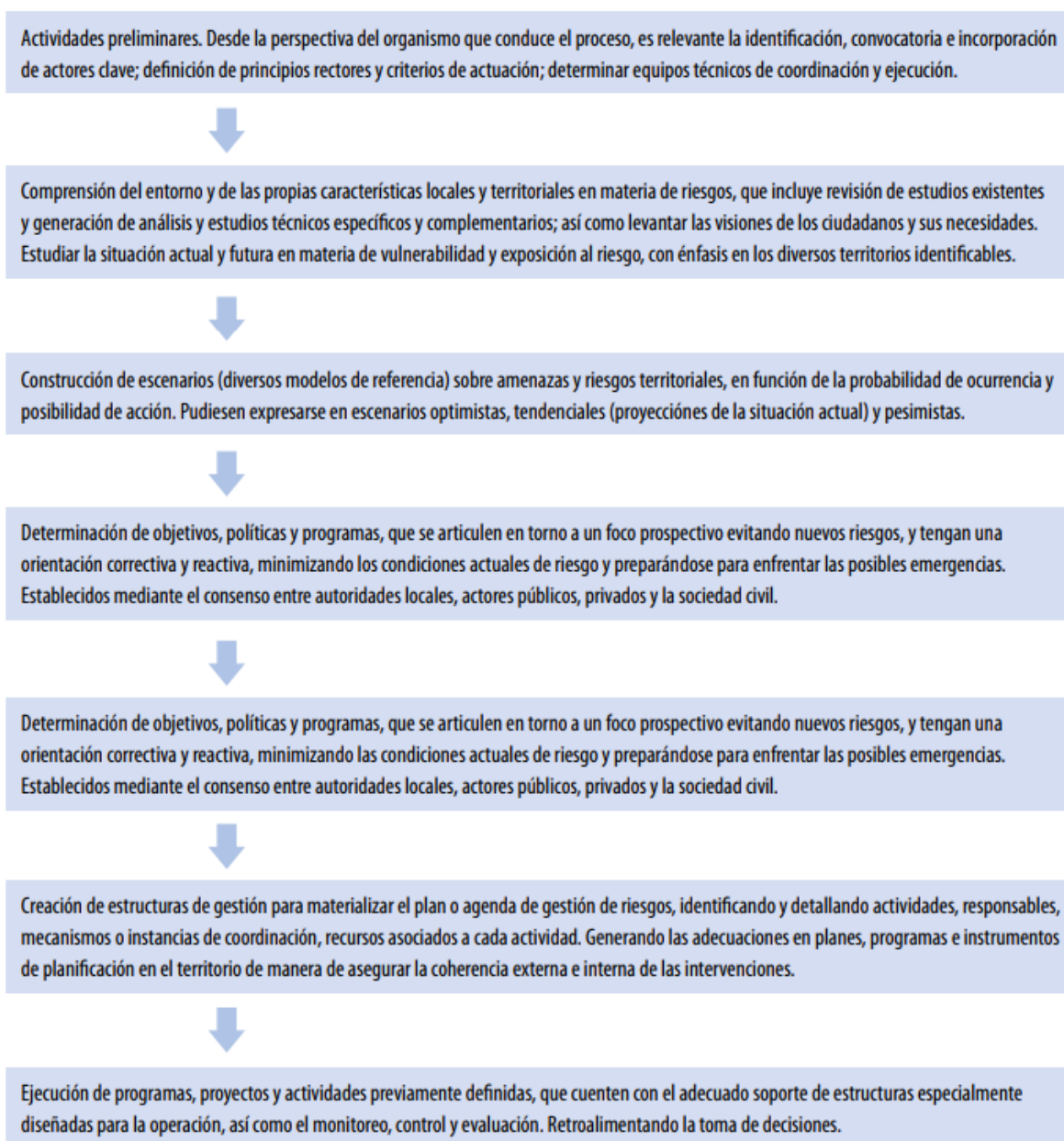
Fuente: PDRS-GTZ/DGPM-MEF (2009) en Chuquisengo, 2011,



Para el proceso de Gestión integral del riesgo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), propone la siguiente estructura:

Cuadro 3. Principales etapas de la Gestión integral del Riesgo

Fuente: PDRS-GTZ/DGPM-MEF (2009) en Chuquisengo, 2011, citado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Chile, 2012



4.3. Transversalización

La Universidad de Costa Rica participa en la Comisión Interuniversitaria de Educación Ambiental (CIEA) del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), en donde se ha ido trabajando la transversalización de la dimensión ambiental, desde las cuatro universidades estatales. Empezando por la transversalización, según Palos (citado en Hernández, 2012), “la transversalización es un proceso que recorre el currículo con contenidos que están presentes en todo el proceso educativo. Dichos contenidos son culturalmente relevantes y necesarios para la vida y la convivencia, ya que responden a problemas sociales y contribuyen a formar, de manera especial, el modelo de ciudadanía que demanda la sociedad” (p.12).

Particularmente, la transversalización de la Educación Ambiental constituye un “encuentro entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, como eje de articulación interdisciplinaria”. Por lo que Palos (citado en Hernández et al, 2012), considera que la educación ambiental “permite construir conocimientos, desarrollar habilidades para la reflexión y el pensamiento crítico, así como un sistema de principios éticos respetuosos con el ambiente para llegar a desarrollar un modelo humanístico”.(p.12.). Por tanto, para la presente investigación, se considera, como una de las aristas de la Educación Ambiental, la gestión de integral del riesgo.

Resulta necesario definir el concepto de Educación Ambiental, en el Congreso Internacional de Educación Ambiental, efectuado en Moscú en 1987, se concibe el término como “un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente” (Macedo y Salgado, 2007, p.32.)

Educación Ambiental como proceso, según García (2007) promueve la formación de una conciencia ambiental en los seres humanos que les permita convivir con el entorno, preservarlo, y transformarlo en función de sus necesidades, sin comprometer con ello la posibilidad de las generaciones futuras.

Según Hernández et al (2012), como proceso, la Educación Ambiental lleva a la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y un código de comportamiento moral, por medio de un proceso de sensibilización, concienciación, apropiación y empoderamiento, para comprender y asumir la responsabilidad con el ambiente (p.12.)

Por otro lado, en el año 2005 inició la “Década de la educación para el desarrollo soste-

nible”, la que pretende hacer un nuevo llamado con urgencia para que la educación de calidad para todos posibilite un mundo más justo y más equitativo para todos y todas. (Macedo y Salgado, 2007).

De acuerdo con la UNESCO (2005), se necesita una educación que pueda contribuir en la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de construir un futuro posible y sostenible, a esto se le ha llamado educación para el desarrollo sostenible. El desarrollo sostenible está íntimamente ligado a las ciencias naturales, biológicas, económicas y políticas, pero además es una cuestión de cultura ya que está basado en los valores fundamentales de todo ser humano y en la manera como percibimos las relaciones entre nosotros, con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza.

V. Marco normativo institucional

En el siguiente apartado se describe la documentación legal relacionada con el eje ambiental; además, se plantea los diferentes reglamentos y normas sobre la gestión integral del riesgo. Lo anterior, se desarrolla desde los esfuerzos instituciones que están ligados a cada temática. Por último, se presenta un compendio de iniciativas nacionales de las temáticas mencionadas.

5.1. Marco Normativo-Institucional Eje Ambiente

5.1.1. Normativa de la Universidad de Costa Rica

En el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, en el artículo 4, inciso f, se establece el Compromiso con el medio ambiente, que busca fomentar “el mejoramiento de la relación ser humano ambiente y el conocimiento, el respeto, la conservación y el uso sostenible de los recursos ambientales, así como una mejor calidad del ambiente (p.01)”. Según las Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020 Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad, aprobadas en sesión extraordinaria 5884, artículo único, del 20 de marzo del 2015, publicadas en La Gaceta, en el eje 7: Gestión Universitaria, punto 7.4.; se establece el Compromiso con la sostenibilidad ambiental, como se describe a continuación:

[...] Fortalecerá, en la comunidad universitaria y nacional, una cultura ambiental mediante un enfoque de gestión ambiental integral que contribuya con el mejoramiento de la calidad de vida en el país.

[...] Fomentará la inclusión de la dimensión ambiental en las actividades de docencia, investigación y acción social en un marco de Inter-, multi- y transdisciplinariedad, impulsando, además, alianzas estratégicas, tanto entre las diferentes instancias universitarias, como entre estas y los diversos sectores del país, para fomentar iniciativas que contribuyan con la sostenibilidad ambiental de los espacios universitarios y su entorno.

[...] Desarrollará e implementará un plan estratégico institucional de gestión ambiental integral, al cual se le otorgarán los recursos necesarios, apoyado en un sistema de información, para mantener la carbono neutralidad, y fomentar el desarrollo y uso de tecnologías y materiales amigables con el ambiente, entre otras, a fin de prevenir, reducir y mitigar el impacto ambiental derivado del quehacer universitario, para garantizar la eficiencia en el uso de los recursos institucionales, y mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria. (UCR, 2015, p7)

Además, mediante la Resolución R-122-2016, se publica el Reglamento para la organización y funcionamiento de la gestión ambiental en la Universidad de Costa Rica, donde se menciona la función de los enlaces ambientales en el artículo 20 que dice:

Son funcionarios docentes o administrativos de las diferentes unidades de la Institución, que fungen como enlace de la unidad con la UGA, con la competencia funcional otorgada por la dirección o jefatura para realizar acciones en materia ambiental vinculadas al quehacer o razón de ser de la unidad dentro de la que ejercen. Realizan las gestiones establecidas según el plan operativo de su unidad relacionados con la gestión ambiental, bajo la coordinación de su jefatura inmediata y articulan lo respectivo con la UGA, quien brindará su apoyo y asesoría. (Resolución R-122-2016, 2016, p.7)

Como parte de las acciones que se han ido considerando dentro del eje ambiental, la Vicerrectoría de Docencia emitió la Resolución VD-R-9446-2016 sobre Programas de cursos y su disponibilidad vía web y correo electrónico, donde se solicita a las Direcciones de escuelas y sedes regionales, y a las Decanaturas de facultades no divididas en escuelas, lo siguiente:

- Solicitar los programas de los cursos a su personal docente, de modo digital.
- Crear y desarrollar una Plataforma de Programas de dichos cursos en sus respectivas páginas web, para su disponibilidad y descarga, a partir del Primer Ciclo Lectivo del 2017.
- El personal docente podrá enviar el Programa de curso a los estudiantes vía correo electrónico [...] (VD-R-9446-2016, 2016, p.2)

De esta manera, se evidencian prácticas que la Universidad de Costa Rica ha implementado con la temática ambiental. Como se menciona en las anteriores normas, resoluciones y políticas, la Universidad realiza un esfuerzo en emplear estas prácticas en el quehacer investigativo, acción social y la docencia; temáticas pilares de la institución.

5.2. Marco normativo-institucional Eje Gestión Integral del Riesgo

5.2.1. Normativa de la Universidad de Costa Rica

La normativa a nivel institucional de la Universidad de Costa Rica sobre gestión integral del riesgo, solamente se evidencia en las Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020 Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad, aprobadas en sesión extraordinaria 5884, artículo único, emitida el 20 de marzo del 2015, publicada en La Gaceta Universitaria 13-2015, del 05 de junio del 2015); en el eje 7: Gestión Universitaria, punto 7.3.; se establece el Bienestar y vida universitaria, específicamente el punto 7.3.6. menciona que “fomentará una cultura de gestión integral del riesgo, que fortalezca las acciones orientadas a reducir las vulnerabilidades y la atención de emergencias, desde una perspectiva integral, de manera que se asegure la protección de la vida de las personas de la comunidad universitaria y de los bienes institucionales”. (UCR, 2015, p 7)

De acuerdo con Rodríguez (2017), coordinador del Programa Gestión del Riesgo y Reducción de los Desastres de la Vicerrectoría de Administración, la normativa institucional de gestión integral del riesgo es muy escasa. Menciona que la institución no ha tenido interés en el tema y la labor del Programa se ha enfocado en capacitar a los funcionarios para la atención de emergencias, a través de los Comités de Gestión del Riesgo y Atención de Emergencias (COGRAE's).

5.3. Iniciativas nacionales en materia ambiental

En este apartado se mencionan los principales acontecimientos y políticas que surgen en torno al tema ambiental, a nivel nacional, como se muestra en seguida.

- Ley Orgánica del Ambiente N°7554

A raíz de la Cumbre de la Tierra efectuada en Río de Janeiro en el año de 1992 y los compromisos adquiridos por los países participantes en esta, el sistema jurídico ambiental costarricense experimentó un crecimiento exponencial mediante la puesta en vigencia de nuevas leyes, decretos y reglamentos. Una de las leyes que se promulgó en el año 1995 fue la Ley Orgánica del Ambiente N°7554; en el artículo 1 se presenta el objetivo que es, “dotar, a los costarricenses y al Estado, de los instrumentos necesarios para conseguir un ambiente sano y ecológicamente equilibrado (p.1)”.

El inciso c, del artículo 2 destaca que,

El Estado velará por la utilización racional de los elementos ambientales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de vida de los habitantes del territorio nacional. Asimismo, está obligado a propiciar un desarrollo económico y ambientalmente sostenible, entendido como el desarrollo que satisface las necesidades humanas básicas, sin comprometer las opciones de las generaciones futuras (p.1).

El capítulo III de la mencionada ley, se titula Educación e Investigación Ambiental, en donde se especifica que el fin de la educación ambiental es,

La educación ambiental relacionará los problemas del ambiente con las preocupaciones locales y la política nacional de desarrollo; además, incorporará el

enfoque interdisciplinario y la cooperación como principales fórmulas de solución, destinadas a promover la conservación y el uso sostenible de los recursos naturales (p.5).

En este sentido, se muestra cómo la educación y el ambiente están consideradas en la política nacional. Sin embargo, este ejercicio se deben realizar de manera conjunta, colaborativa y de forma responsable, en función de propiciar adecuadas prácticas amigables con el ambiente.

- **Ministerio de Ambiente y Energía (MINAE) y políticas que lo amparan**
De acuerdo con la página oficial del MINAE, en 1980 se crea el Ministerio de Energía y Minas (MEM), dos años después, se crea el Ministerio de Industrias, Energía y Minas (MIEM). En 1988 el MIEM se transforma en Ministerio de Recursos Naturales, Energía y Minas (MIRENEM), incorporándose competencias en materia de bosques, flora y fauna silvestre, áreas silvestres protegidas y meteorología.

Además, en el año 1988, mediante la Ley Orgánica del Ambiente N° 7554, se le asignan nuevas competencias en materia ambiental, denominándose en adelante MINAE. También, se han sumado otros ámbitos de competencia en materia de recursos hídricos, hidrocarburos, género, educación ambiental, participación ciudadana, biodiversidad, humedales, cambio climático, implementación conjunta, conservación y uso racional de la energía, y calidad ambiental.

El Ministerio de Ambiente y Energía efectúa su labor en cuatro áreas de acción, que son: Agenda Verde, Agenda Azul, Agenda Café y Agenda Energética. Seguidamente, se describen cada una de las áreas de acción con algunas de las políticas que se han divulgado recientemente.

Agenda Verde

El Viceministerio de Ambiente está enfocada en la Agenda Verde, el cual se encarga específicamente del fortalecimiento de los procesos, programas y proyectos en materia de conservación y uso sostenible de la biodiversidad terrestre, también, posee participación activa en la agenda marina. Dentro de las políticas que se han promulgado en este viceministerio se encuentran:

- **Política Nacional de Biodiversidad 2015-2030.**
- **Políticas para las Áreas Silvestres Protegidas del Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC) de Costa Rica 2011-2015.**

Agenda Azul

El Viceministerio de Aguas y Mares es el encargado de organizar y potenciar la adecuada respuesta del gobierno frente a estos problemas, liderando la protección y la gestión sostenible de los recursos marino-costeros del país.

Agenda Café

Los temas de la Agenda Café son atendidos por el Viceministerio de Ambiente, el cual

busca impulsar la evaluación, medición y seguimiento, mediante mecanismos y regulaciones que aseguren que las actividades, obras y proyectos, se enmarcan en una visión de desarrollo sostenible.

Para poder llevar a cabo sus tareas, el viceministerio cuenta con cuatro instancias que son: la Secretaría Técnica Nacional Ambiental (SETENA), Dirección de Gestión Ambiental de Calidad (DIGECA), Dirección de Cambio Climático (DCC) y Dirección de Geología y Minas.

A continuación, se mencionan dos de las políticas que se han implementado en la agenda:

- Plan Nacional de Implementación del Convenio de Estocolmo para la Gestión de contaminantes orgánicos persistentes (COP) en Costa Rica, 2015.
- Reglamento de control de sustancias agotadoras de la capa de ozono.

Agenda Energética

El Viceministerio de Energía atiende los temas de la agenda energética, con esta se busca realizar un uso más racional y eficiente de los recursos energéticos, reduciendo la dependencia a los mercados internacionales y preparar al país para hacerle frente a dos retos críticos: el cambio climático y el agotamiento del petróleo. Para lograr cumplir las tareas cuenta con tres instancias a su cargo: Dirección Sectorial de Energía, Dirección General de Hidrocarburos y Dirección General de Transporte y Comercialización de Combustibles.

Particularmente, en el sector energía está el VII Plan Nacional de Energía 2015-2030, que está inspirado en el Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018.

- Consejo Nacional de Rectores

En el Consejo Nacional de Rectores existe la Comisión Interuniversitaria de Educación Ambiental (CIEA), la cual tiene más de 15 años de creada y es la instancia encargada de promover la Educación Ambiental, como una Dimensión en el quehacer universitario estatal costarricense. Entre sus acciones, ha impulsado el desarrollo del eje ambiental hacia fines específicos en relación con la gestión de una cultura ambiental universitaria. (Hernández y García, 2009)

Como parte de los compromisos con el ambiente, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) declaró el 2016: Año de las Universidades Públicas por la Madre Tierra. Se expresa en el punto III que, “Son las universidades estatales las instituciones líderes que pueden y deben contribuir a la transformación de la sociedad para el bienestar social y la sustentabilidad ecológica; todo ello mediante su quehacer a través de la docencia, la investigación, la extensión o acción social y la producción, dirigidas prioritariamente a los sectores sociales menos favorecidos” (CONARE, 2016).

En dicha declaratoria se acuerda “Comunicar a OPES (Oficina de Planificación de la Edu-

cación Superior) para que, a través de las Comisiones de Vicerrectores, se desarrollen diferentes acciones en pro de una cultura de cuidado de la Tierra y de los seres humanos”(-CONARE, 2016).

5.4. Iniciativas nacionales en materia de gestión integral del riesgo

En este apartado se mencionan los principales acontecimientos y políticas que se han dado en torno al tema de la gestión integral del riesgo, a nivel nacional.

A nivel internacional

un avance significativo en la problematización de los desastres lo constituye la declaración por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales (DIRDN), que rige a partir de 1990 hasta 1999 y promulga “un enfoque integral y multisectorial al problema del manejo de los desastres, integrando medidas para definir las políticas y criterios de planificación con obras de prevención, mitigación y preparativos, en las cuales es muy importante involucrar a todos los sectores de la sociedad, iniciando con las propias comunidades expuestas al riesgo” (Araya et al, 2002, p.91)

Según Araya et al (2002), algunos de los principales alcances del DIRDN desde la perspectiva de los actores sociales involucrados en su desarrollo se encuentran, la inclusión del tema de la prevención de desastres y la reducción de la vulnerabilidad dentro de la agenda de organizaciones locales, nacionales e internacionales; el establecimiento de redes de contacto y trabajo multisectorial y el aumento en el apoyo del tema y en la concientización pública para mejorar la implementación de políticas orientadas a la reducción de desastres y al fomento de una cultura de prevención ante los desastres y reducción del riesgo.

En el contexto nacional se han establecido políticas en el tema de gestión de desastres, mediante el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002, donde se definen dos estrategias para el abordaje de los desastres:

1. Se plantea el fomento de una política de Estado fortalecida legal, técnica, científica y financieramente, que propicie la gestión necesaria para disminuir las condiciones de la vulnerabilidad global ante los desastres, para lo que a su vez se establece:

- Promover que autoridades a nivel cantonal pongan en práctica planes piloto de prevención y atención de desastres.
- Fortalecer la estructura sectorial, regional y local para la prevención, mitigación y preparación.
- Incorporar en los planes de estudio de las instituciones educativas la temática de la gestión del riesgo.
- Promover pautas de conducta preventivas a la población en general por medio del aporte de investigaciones.

-
- Incorporar a todos los sectores de la actividad nacional en procesos de coordinación y organización orientados a mejorar la capacidad de respuesta ante situaciones críticas de desastre, lo que se pretende alcanzar al:
 - Actualizar y poner en práctica el Plan Nacional de Emergencias.
 - Rearticular los sectores técnicos necesarios para la evaluación, seguimiento, pronóstico y preparación ante eventos disparadores de crisis por desastre.
 - Protocolizar el manejo de emergencias con el fin de ubicar el quehacer de las instituciones.
 - Promover la organización y la planificación regional y local para desastres por medio de los comités de emergencia, bajo una perspectiva descentralizada y autogestionaria.
 - Mejorar y aumentar los instrumentos de enlace, monitoreo y comunicaciones a nivel nacional, que permita la coordinación entre las instituciones de respuesta y los comités de emergencia.
 - Identificar y promover programas de capacitación, desarrollados en los diversos sectores del país, donde sea provechosa la incorporación del componente de los desastres

En el plano institucional, de acuerdo con la página de la Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias (CNE), esta comisión es la institución pública rectora en lo referente a la coordinación de las labores preventivas de situaciones de riesgo inminente, de mitigación y de respuesta a situaciones de emergencia. Es un órgano de desconcentración máxima adscrito a la Presidencia de la República, con personería jurídica instrumental para el manejo y la administración de su presupuesto y para la inversión de sus recursos, con patrimonio y presupuesto propio.

Desde el 2006, el país cuenta con la Ley Nacional de Emergencias y Prevención del Riesgo N°8488 que supera una serie de vacíos de legislaciones anteriores que limitaban el accionar de la institución. Esta nueva Ley, define la política nacional, delimita y crea el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo, explica la prevención como una responsabilidad de todo el Estado y cambia las competencias de la CNE a un rol de rectoría en cuanto a los preparativos de emergencia y la prevención.

Por su parte, las universidades públicas, por medio de CONARE, trabajan en conjunto a través de la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social de CONARE, donde participan las cuatro universidades estatales del país. Para realizar su trabajo, la comisión creó siete sub-comisiones dirigidas a contribuir de forma colectiva al mejoramiento de la calidad de vida, dentro de las cuales se encuentra la sub-comisión de Gestión del Riesgo ante Desastres.

Desde otros espacios organizativos, la Universidad de Costa Rica cuenta con dos programas que realizan esfuerzos en materia de gestión integral del riesgo.

A continuación, una breve mención de estos:

- Programa Gestión del Riesgo y Reducción de los Desastres (PGRRD): instancia conformada en 1988, y adscrita a la Vicerrectoría de Administración, está conformada por un equipo multidisciplinario que tiene como objetivo “Conducir la gestión del riesgo en desastres en la Universidad de Costa Rica, maximizando las capacidades individuales, colectivas e institucionales, hacia el logro de una cultura de prevención y participación activas”.

- Programa de Información Científica y Tecnológica para prevenir y mitigar desastres (PREVENTEC): declarado programa de interés nacional, PREVENTEC es la instancia universitaria encargada de recopilar y procesar información tecnológica y satelital para prevenir y mitigar el impacto de los desastres mediante el estudio a fondo de los procesos dinámicos de amenazas y riesgos, como inundaciones, deslizamientos, erupciones, entre otras, que afectan Costa Rica.

VI. Propuesta Metodología

Para el abordaje del tema ambiental y la gestión integral del riesgo como ejes transversales en las propuestas curriculares en la Universidad de Costa Rica. Se plantearon cinco etapas o fases que a continuación se detallan:

6.1. Diagnóstico

La persona asesora en desarrollo curricular busca identificar qué acciones a nivel macro y micro se realizan o han realizado dentro de la Unidad Académica; con el fin de, conocer cuáles contribuyen a una mejor utilización de los recursos ambientales y a una gestión integral del riesgo. Al respecto, se planea iniciar con un proceso de reflexión que permita identificar esas acciones puntuales desarrolladas en cada Escuela.

A continuación, se propone la siguiente lista de preguntas generadoras, como actividad inicial para la reflexión colectiva:

Ambiente		Acciones que se realizan en la Unidad Académica
Ambito	Pregunta para la reflexión	
Energía	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se hace un uso racional de la energía en la oficina? • ¿Qué estrategias se utilizan para lograrlo? • ¿Se apagan las computadoras durante el período de descanso o almuerzo? • ¿Se apagan las luces que no se utilizan? 	
Agua	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se consume agua de forma responsable? • ¿Qué estrategias se utilizan para lograrlo? 	
Huella Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se realizan prácticas que promuevan una cultura amigable con el ambiente? • ¿Cuenta 1 Unidad Académica con el Galardón Ambiental? • ¿Se visualiza desde la Unidad Académica la participación del proceso de otorgamiento del Galardón Ambiental? 	
Organización administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de la Unidad Académica, ¿se cuenta con una Comisión de gestión Ambiental? • ¿Está la Comisión activa y capacitada? 	

Gestión Integral del Riesgo		Acciones que se realizan en la Unidad Académica
Ambito	Pregunta para la reflexión	
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha identificado algún tipo de riesgo en la infraestructura de la Unidad Académica? • ¿Se han realizando cambios en la infraestructura de la Unidad académica que pueda implicar algún riesgo? • ¿El mobiliario de la Unidad Académica, tiene una ubicación idónea para la evacuación de las personas? • ¿Los laboratorios y otros espacios donde se guardan materiales inflamables o peligrosos, tienen algún protocolo de seguridad? • ¿Se tienen identificadas rutas de evacuación, zonas libres y zonas de seguridad con señalización fácilmente identificable? • ¿Posee la Unidad Académica una estructura resistente a los sismos? 	
Organización administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuenta la Unidad Académica con una comisión de gestión integral del riesgo? • ¿Está la Comisión activa y capacitada? • ¿Posee la Unidad Académica un plan de Gestión Integral del Riesgo y atención de desastres? • ¿Cuentan en la Unidad Académica con protocolos de primeros auxilios y sus funcionarios los conocen? • ¿Poseen planes de evacuación? • ¿Se hace participe al estudiantado en los proyectos que tiene la Unidad Académica en temas de gestión integral del riesgo y ambientales? 	

Fuente: Elaborado con base en la Guía Metodológica para la elaboración participativa del Plan de Gestión de Riesgo de Desastre en instituciones educativas. Perú, 2015

6.2. Sensibilización

Una segunda etapa es la sensibilización. Comprendida y planteada como el proceso que permite despertar un sentimiento de interés frente a una causa o suceso. De esta forma, se asume esta etapa como el espacio mediante el cual se da una constante estimulación con respecto a un tema, con el fin de tener una respuesta positiva y consciente a la exposición continua de esta temática.

A partir del diagnóstico previo, se implementa la etapa de sensibilización; este es un trabajo conjunto -entre la persona especializada en el tema y la UA- a través de la exposición de casos de éxito, relacionados en la gestión integral del riesgo y ambiente. Espacios en los que se pueda reflexionar en la asesoría curricular, con los siguientes ejemplos de preguntas generadoras.

- ¿Por qué es necesaria la gestión integral del riesgo y ambiente en la Educación superior Universitaria, específicamente para la Escuela?
- ¿Por qué es importante la visibilización de la gestión integral del riesgo y ambiente en el currículo?
- ¿Cuáles podrían ser los beneficios obtenidos por la Unidad Académica con la inclusión de la gestión integral del riesgo y ambiente en el currículo?
- ¿Qué retos se asumen?
- ¿Tienen o conocen experiencias sobre la integración de la gestión integral del riesgo y ambiente como ejes transversales curriculares?

6.3. Exposición teórico -conceptual

En esta etapa se ofrecen orientaciones conceptuales y metodológicas para valorar la inclusión de la gestión integral del riesgo y Ambiente al plan de estudios. Específicamente se valoraría, a partir del conocimiento consciente de los esfuerzos que se impulsan desde la Unidad Académica en Gestión Integral del Riesgo y Ambiente y del dominio teórico –conceptual de estas temáticas, identificar qué puede y qué no puede realizar en estos temas la UA.

6.4. Apropiación:

Conlleva las acciones puntuales que se puedan realizar desde la Unidad Académica para la incorporación de la Gestión Integral del Riesgo y Ambiente al currículo. La siguiente propuesta se conceptualiza a partir de tres objetivos específicos abordados desde

la Teoría del Modelo Ambiental Positivo, desarrollada por Katherine Emmons en 1991, quién es educadora ambiental y propone que, para lograr una educación en gestión ambiental positiva, se debe trabajar en cuatro niveles, elementos o dimensiones; estos son:

- Actitudes y sensibilización.
- Habilidades.
- Conocimientos.
- Apropiación o pertenencia.

Indicador	Caracterización	Criterio de medición	Método e instrumento de verificación
Nivel de sensibilización	Por medio de información especializada.	Recibe información en la asesoría: taller de sensibilización. Consulta artículos. Conoce la normativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de la asesoría. • Lista de asistencia en la asesoría.
Nivel de Exposición teórico - conceptual	Por medio de orientaciones conceptuales.	Recibe información, por medio de talleres con información teórico-conceptual, con especialistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de la acciones • Lista de asistencia a talleres.
Nivel de apropiación	Por medio de información especializada que propicie la formación de valores y actitudes.	Identifica la importancia del ambiente en la vida cotidiana y en el desempeño profesional. Identifica comportamientos ambientales perjudiciales al ambiente. Promueve comportamientos a favor del ambiente en su vida cotidiana y en su quehacer profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de acciones.
Nivel de empoderamiento	Se actúa en forma consciente, informada y comprometida a favor del ambiente.	Participa, planifica y evalúa acciones ambientales en su vida cotidiana y en su quehacer profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Documento plan de estudios.

Fuente: Elaborado con base en García Fallas, Jacqueline, Rojas Hernández, Lidia, Benavides Benavides, Ana Cristina y Rojas Nuñez, Ana Patricia. Esta información tiene un uso restringido y confidencial, porque no ha sido publicada.

Con respecto a la incorporación del eje ambiental y la gestión integral del riesgo, en el documento plan de estudios, se propone la siguiente metodología:

<p>Construcción de los marcos referenciales</p>	<p>Durante este proceso se reflexiona alrededor de tres preguntas: ¿qué debe saber? ¿qué debe saber hacer? ¿cómo debe ser?</p> <p>En este marco se propone incorporar a estas preguntas el enfoque de gestión integral del riesgo y ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué debe saber un (a) profesional sensible a gestión del riesgo y ambiente?• ¿Qué debe saber hacer un (a) profesional sensible a gestión del riesgo y ambiente?• ¿Cómo debe ser este profesional?: Qué valores y actitudes deben caracterizarlo (a). <p>Práctica emergentes: conceptualizadas como actividades que han surgido de manera reciente y se han insertado en la práctica profesional.</p> <p>De este modo, se propone reflexionar sobre cuáles prácticas ambientales y de gestión integral de riesgo se han establecido, en determinada área del conocimiento.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Se realizan prácticas que promuevan una cultura amigable con el ambiente?• ¿Cuenta la Unidad Académica con el Galardón Ambiental?• Dentro de la Unidad Académica, ¿se cuenta con una Comisión de gestión ambiental?• ¿Se visualiza desde la Unidad Académica la participación del proceso para el otorgamiento del Galardón Ambiental?• ¿Cuenta la Unidad Académica con una comisión de gestión integral del riesgo?• ¿Está la Comisión activa y capacitada?• ¿Posee la Unidad Académica un plan de Gestión del riesgo y atención de desastres?• ¿Poseen planes de evacuación?• ¿Cuentan en la Unidad Académica con protocolos de primeros auxilios?• ¿Se hace partícipe al estudiantado de los proyectos que tiene la Unidad Académica en temas de gestión integral del riesgo y ambientales?
--	--

Etapa	Abordaje
<p>Perfil de egreso</p>	<p>Esta etapa es la previa a la selección y organización de contenidos. De este modo, se busca identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debe saber el o la estudiante al concluir el plan de estudios? <p>Definir qué conocimientos debe tener el o la profesional con relación a la gestión integral del riesgo y ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debe saber hacer el o la estudiante al concluir el plan de estudios? <p>Definir qué habilidades debe tener el o la profesional con relación a la gestión integral del riesgo y ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo debe ser el o la estudiante al concluir el plan de estudios? <p>Definir qué actitudes y valores éticos debe tener el área de conocimiento, en relación con, la gestión integral del riesgo y ambiente.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los insumos aportados en el documento “Orientaciones para los procesos de diseño curricular

VII. Experiencias exitosas

La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito

Según el artículo “La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito”, publicado por la Universidad Nacional de Costa Rica, Ambiente es la temática que más se ha logrado transversalizar en la educación superior costarricense.

Para el caso de esta casa de enseñanzas superior, se procedió a realizar una investigación con el objetivo de identificar qué favorecería o limitaría la transversalización de ambiente en los planes de estudios.

Al respecto, se identificaron 3 barreras que no limitaban la transversalización de ambiente; estas son:

- **Barreras actitudinales:** creencias de las y los docentes de que otras demandas son más importantes en la distribución de su tiempo, que incluir ejes transversales.
- **Barreras conceptuales:** idea errónea de los alcances y objetivos de la educación ambiental o de la incorporación de los ejes transversales.
- **Barreras de control:** vinculada a la falta de oportunidad, habilidad, recursos para incorporar los ejes transversales en su quehacer.

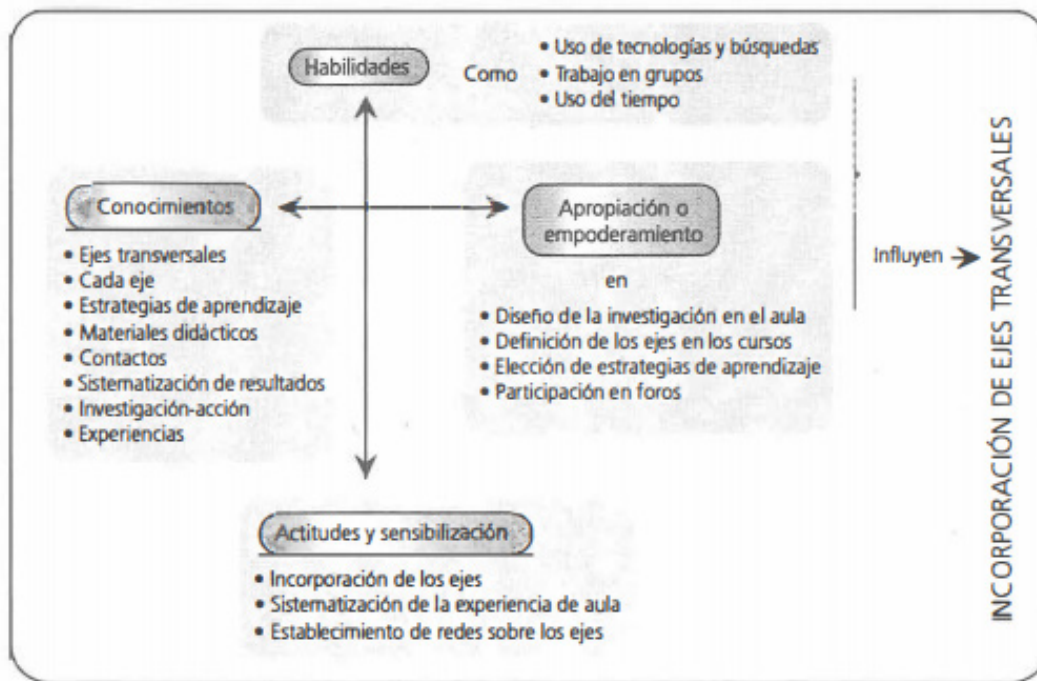
Los resultados obtenidos fueron utilizados por la Comisión Interuniversitaria de Educación Ambiental de Costa Rica, para la inclusión de Ambiente como dimensión de planes de formación de docentes de Preescolar y de Primero y Segundo Ciclo de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional (UNA) y de la Universidad de Costa Rica (UCR).

a. Proceso de acompañamiento

Se integró un “equipo conductor” para la transversalización de los ejes definidos y se realizaron las siguientes actividades:

- **Buscar un modelo que tuviera las variables bien definidas para el acompañamiento a las y los docentes.**
- **Se decidió trabajar con el “Modelo de Acción Ambiental Positiva” de Emmons desarrollado en 1997, que propone 4 variables para trabajar: empoderamiento, conocimientos, habilidades y actitudes. Con este modelo, se orientó la predicción para identificar “las barreras” más fuertes del personal docente de la UNA.**

En el siguiente cuadro, se detallan los temas-elementos identificados por cada una de las 4 variables mencionadas con anterioridad (empoderamiento, conocimientos, habilidades y actitudes) para ser trabajados a nivel de docentes:



Fuente: Universidad Nacional. La incorporación de ejes transversales en la Educación Superior: El marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito, 2007.

b. Niveles de acompañamiento:

- **Docentes**

Se generaron proyectos de investigación –acción con docentes voluntarios y voluntarias en los cuales se estudiaron las estrategias de estrategia-aprendizaje utilizadas por las y los docentes participantes en sus cursos y cómo se podría incorporar los ejes en esos cursos.

Se les entregó materia con información sobre: descripción de la estrategia de enseñanza-aprendizaje y modo de empleo, lecturas sobre el eje transversal y experiencias anteriores, si había.

- En otros casos, el acompañamiento a las y los docentes incluyó:
- Visitas al aula para observar al estudiantado.
- Envío de listas de revistas virtuales, artículos en educación.
- En los últimos talleres que se realizaron en unidades académicas, se entregó al director o directora in kit para el trabajo grupal con docentes.

-
- **Unidades Académicas:**
 - Se realizaron talleres de inducción, esto con el objetivo de hacer una descripción del proyecto de transversalización y generar la reflexión entre las y los docentes.
 - Se generaron redes de trabajo entre docentes.

Este trabajo también se realizó en las Sedes Regionales de la UNA.

Propuesta para la implementación de la transversalidad de los diseños curriculares en la UNED

a. El proceso de investigación y los resultados:

En la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED), en el año 2012, se llevó a cabo una investigación en los diseños curriculares de los cursos de Geografía de Costa Rica y Geografía Turística de Costa Rica; ambas de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Esto con el fin de determinar la transversalidad de la diversidad cultural y la multiculturalidad.

Al respecto, se emplearon listas de cotejo y entrevistas en profundidad. Los resultados de la aplicación de estos instrumentos revelaron que se da una mención implícita sobre la transversalidad de la diversidad cultural y la multiculturalidad pero no carecen de una profundización que permita “la comprensión de los rasgos distintivos de la diversidad, del conjunto de las interacciones y convergencias que se presentan entre los distintos grupos y personas que integran el colectivo social, como lo hacen otros enfoques como la “Multiculturalidad o multiculturalismo” y la “Interculturalidad o interculturalismo”, (Ocampo, 2013, p. 271)

b. La propuesta desarrollada para la transversalización de los diseños de curso:

La propuesta contempla acciones en dos vías:

- **Epistemológico (conceptual):**

Asumir un viraje humanístico en concepciones de la educación a distancia.

Comprender las implicaciones pedagógicas de la transversalidad curricular.

Considerar como referente al sistema de valores institucionales.

Conceptualizar adecuadamente todos los ejes transversales de la UNED en el diseño curricular.

- **Metodológico (procedimientos de incorporación):**

Seleccionar objetivos de aprendizaje y contenidos a transversalizar.

Transversalizar los objetivos y contenidos seleccionados.

Transversalizar las experiencias de aprendizaje.

Elegir recursos, materiales y espacios idóneos para la transversalidad.

Adoptar estrategias y criterios de evaluación que propicien la transversalidad.

En el siguiente cuadro, se ejemplifica la propuesta desarrollada por la UNED para la transversalización:

Fuente: Universidad Estatal a Distancia (UNED), 2013.

Ejemplo de propuesta para la incorporación de la transversalidad de los diseños de curso en la UNED

Paso 1: Conceptualización del eje diversidad cultural y multiculturalidad				
Diversidad cultural y multiculturalidad				
Es la consideración de las diferencias y la tolerancia hacia éstas; la práctica del respeto activo cobra un especial interés en Costa Rica que se conforma como un país multiétnico y pluricultural; tanto históricamente como de manera contemporánea, con una considerable afluencia de extranjeros con etnias, costumbres y visiones de mundo diversas y diferentes a la del costarricense. El profesional en turismo no puede permanecer ajeno a estos principios, de igual manera que son de relevancia para los futuros profesionales en el Manejo de los Recursos Naturales. Por ello en las temáticas que se tratan en este curso, es un eje vital importancia en tanto que las que el respeto a la diversidad cultural impregna el campo de trabajo de estos futuros profesionales y de todo ser humano en general.				
Paso 2: Selección de Objetivos y contenidos para la transversalización				
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		DESCRIPCIÓN GENERAL DE CONTENIDOS		
4. Estudiar las características del espacio geográfico costarricense, para la comprensión de la relación e impacto que el turismo genera en el medio geográfico.		A. El medio físico: un país de contrastes 1. Caracterización del relieve nacional 2. Caracterización climatológica. 3. La vegetación: riqueza y diversidad. B. El medio geográfico y el turismo nacional 1. La Población: características 2. Actividades relacionadas con el turismo		
Paso 3: Transversalización de elementos curriculares del diseño				
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN GENERAL DE CONTENIDOS	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
4. Estudiar las características <u>físicas y culturales</u> del espacio geográfico costarricense, para la comprensión de la relación e impacto que el turismo genera en el medio geográfico.	A. El medio físico: un país de contrastes 1. Caracterización <u>física y cultural</u> del relieve nacional 2. Caracterización climatológica. 3. La vegetación: riqueza y diversidad. B. El medio geográfico y el turismo nacional 1. La Población: características <u>culturales</u> 2. Actividades relacionadas con el turismo	El /la estudiante: Lee unidad didáctica. Elabora mapa conceptual de las características físicas y <u>culturales</u> del espacio costarricense. Resuelve ejercicios de autorregulación de la Unidad Didáctica sobre el tema.	Unidad didáctica. Videoconferencias Lecturas complementarias sobre la <u>diversidad cultural</u> de Costa Rica colocadas en página web de la Cátedra.	Manifiesta claridad en el conocimiento <u>físico y cultural</u> del espacio geográfico costarricense. Expresa con claridad la relación medio geográfico costarricense-desarrollo de actividades turísticas.

Bibliografía

Araya, M., Arias, C. & Cerdas, L. (2002). "Si no unimos lo que tenemos, nadie va a hacerlo...Gestión local para la reducción del riesgo ante los desastres en Cachí, Paraíso, Cartago". Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1995) Ley Orgánica del Ambiente. No.7554. Recuperado de:http://www.oas.org/dsd/fida/laws/legislation/costa_rica/costa_rica_7554.pdf.

Coordinadora Nacional para la

Reducción de Desastres. (2015). Manual de Gestión para la reducción del riesgo a los desastres en los procesos de desarrollo municipal. Secretaría Ejecutiva de la CONRED.

Castro, A.(1994) Educación para el desarrollo sostenible: un cambio de actitud . Revista Educación, N° 18. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/12679/11933>.

Centro HUMBOLDT. (2004). El ABC de la gestión de riesgos. Oficinas de Centro HUMBOLDT: autor.

CNE. (2015).Política Nacional de Gestión del Riesgo 2016-2030. San José, C.R. Recuperado de: https://www.cne.go.cr/Documentos/planificacion/POLITICA_NACIONAL_DE_GESTION_DEL_RIESGO.pdf.

CNE. (2017). Comisión Nacional de Atención de Emergencias y Prevención de Riesgos. Recuperado del sitio web: <https://www.cne.go.cr/index.php/informacinstitucional-menuprincipal-91/iquienes-somos-menuprincipal-104>.

Fernández, J. y Velasco, N. (2003). La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente. Revista Complutense de Educación, N° 14. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCE-D0303220379A/16395>.

Fournier, L (2003). Recursos Naturales. San José, Costa Rica:UNED.

García, A. (2007). Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible. Revista Futuros, N° 12. Recuperado del sitio web:http://ftp.murciaeduca.es/programas_educativos/Nuevo1/RECesenred/historiaeducacionambiental.pdf.

Hernández R., L. y García F., J. (2009). Hacia la construcción de una cultura ambiental universitaria. 15 años de labor de la CIEA. CONARE. San José, Costa Rica.

Hernández, L., Rojas, P. y García, J. (2012). Percepción sobre la dimensión ambiental en el ámbito personal y laboral: aplicación y valoración de un pre test. Revista Biocenosis Vol. 26 (1-2) 2012.

Bibliografía

International Resources Group (2009). Guía para transversalizar el eje ambiental en las carreras del nivel de Educación Superior de Honduras. Honduras: autor.

Macedo & Salgado. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Resucperado del sitio web: <http://www.educalidadparatodos.org.ve/web/wp-content/uploads/Educa-ci%C3%B3n-ambiental-y-desarrollo-sostenible-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>.

Ministerio de Educaicón, Perú. (2015). Guía Metodológica para la elaboración participativa del Plan de Gestión de Riesgo de Desastre en instituciones educativas. Recuperado de :<http://www.minedu.gob.pe/fenomeno-el-nino/pdf/guia-plan-de-gestion-de-riesgo-2015.pdf>.

MIDEPLAN. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018. Recuperado del sitio web:<https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cd1da1b4-868b-4f6f-bdf8-b2dee0525b76/PND%202015-2018%20Alberto%20Ca%C3%B1as%20Escalante%20WEB.pdf>.

Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo (2015). Marco Sendai para la Reducción del riesgo de desastres 2015-2030. Ginebra, Suiza. Recuperado de: https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf.

Universidad de Costa Rica. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Publicado en La Gaceta Oficial No. 56 del 22 de marzo de 1974. Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (2015). Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020. “Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad”. Publicado en La Gaceta Oficial No. 13.del 05 de junio de 2015. Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (2016). Resolución R-122-2016: Reglamento para la organización y funcionamiento de la gestión ambiental en la Universidad de Costa Rica. Publicado en “La Gaceta No. 14 del 21 de julio de 2016. Costa Rica.

Ocampo, C. (noviembre, 2013). Propuesta para la implementación de la transversalidad de los diseños curriculares en la UNED. Revista Calidad en la Educación Superior, 4 (2). 256-287.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). Conceptos Generales sobre la Gestión del Riesgo de Desastres y Concepto del País. Experiencias y Herramientas de aplicación a nivel regional y local. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Chile.

Bibliografía

Universidad Nacional de Costa Rica (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito. Heredia.

UNESCO (2005). Educación para todos, educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: Debatido las vertientes de la Década de la Educación para el desarrollo sostenible. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162179s.pdf>.

Rodríguez, J. (2017). Entrevista telefónica. Coordinador del Programa de Gestión de Riesgo y Reducción de los Desastres. 27 de setiembre del 2017.

Eje Transversal 2

Centro de Evaluación Académica
Departamento de Desarrollo Curricular

Eje transversal
Condición de discapacidad

Elaborado por:
Licda. Lorlly Balladares López
Asesora Curricular, Centro de Evaluación Curricular

Diciembre, 2017

Incorporación del tema de Discapacidad como eje transversal en los Planes de Estudio

I. Presentación

En la actualidad la sociedad costarricense cuenta con un marco legal en materia de discapacidad que respalda diversas acciones que tienen por objetivo la validación de derechos en áreas como empleo, educación, salud, transporte, entre otras. Dentro de este esfuerzo la Universidad de Costa Rica ha desarrollado, no solamente apoyos indispensables para las personas con discapacidad en la educación superior, si no una visión y razón de ser que respalda el trabajo continuo en la validación de derechos de esta población.

Como parte de la búsqueda constante de cumplir con este objetivo la Universidad de Costa Rica establece desde el Estatuto Orgánico, que:

“ARTÍCULO 5: Para el cumplimiento de los fines y los principios orientadores del quehacer de la Universidad de Costa Rica, se establecen los siguientes propósitos:

b) Buscar, de manera permanente y libre, la verdad, la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia.

c) Formar profesionales en todos los campos del saber, que integren una cultura humanística con su formación especial o profesional.

d) Contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense y de la comunidad internacional.

e) Formar personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las humanidades, las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense. f) Impulsar y desarrollar, con pertinencia y alto nivel, la docencia, la investigación y la acción social.” (Estatuto Orgánico, UCR)

Ademas la Ley 7600 “Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad” establece la responsabilidad a nivel nacional que poseen las universidades públicas con la población con discapacidad, esto desde la tarea de garantizar el acceso a la educación superior, y brindar los apoyos necesarios para el desarrollo educativo equitativo.

De aquí que se identifica la importancia de que las carreras universitarias sean reflejo de una formación que incorpore eje transversales fundamentales, como lo es discapacidad, para garantizar un quehacer profesional humanista, respetando la diversidad y los derechos.

Por ello, a continuación se presenta una propuesta metodológica para la incorporación

de la discapacidad como eje transversal en los Planes de Estudios. Esto desde dos enfoques importantes:

1. La sensibilización de las asesoras y asesores curriculares del Centro de Evaluación Académica, con el objetivo de que reconozcan la importancia del trabajo de transversalización, y puedan transmitirlo de esta forma en los procesos de actualización de planes de estudios o creación de carreras.

2. Transversalización de los planes de estudios a partir del trabajo realizado por las comisiones de docencia en los diferentes marcos que componen la revisión curricular.

II. Justificación

Según Cascante y Contreras (2007), los derechos se cimientan en el principio de dignidad humana, es decir, expresan el valor intrínseco de las personas como miembros de la especie humana, independientemente de las diferencias entre ellas. Por tal motivo se supone al individuo como un fin y nunca como un medio, o sea, su no instrumentalización. Con base en esta percepción del ser social a partir de los derechos humanos es que se fundamenta la inclusión, construcción y ejecución de procesos formativos que contemple las particularidades de las personas en condición de discapacidad.

Esto va mas allá de trabajar con las personas con discapacidad, ya que es importante que a nivel general las diferentes poblaciones se capaciten con tal de integrar de manera efectiva este tema en las distintas áreas de desarrollo y validación de derechos.

Es por ello, que las distintas carreras universitarias deben considerar de manera transversal cómo responden a las particularidades de la población con discapacidad, y además de cómo se realizan aportes desde el saber profesional para el desarrollo y bienestar de las condiciones de la población.

En la actualidad la Universidad de Costa Rica desarrolla importantes esfuerzos en esta materia como lo es el CASED:

“... unidad operativa responsable de promover los apoyos necesarios para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades a la población estudiantil con discapacidad, implementando proyectos, servicios de apoyo, información y capacitación dirigidos a la comunidad universitaria.

Estos servicios son ofrecidos por un equipo interdisciplinario en coordinación con ins-

tancias intra y extrauniversitarias.” (CASED, 2017)

Con el CASED se ejecutan diversos apoyos mediante redes importantes como lo son el Sistema de Bibliotecas Accesibles, adecuaciones y apoyos para la realización del examen de admisión, material tecnológico educativo, asistentes, profesionales en orientación, apoyo a los docentes para la atención de un estudiante con discapacidad, entre otros.

Así mismo se desarrollan programas como lo es PROIN para personas con discapacidad cognitiva, y NEXOS que es una proyección televisiva. Cada uno desde sus áreas buscan realizar un aporte a la sociedad costarricense en materia de discapacidad:

“Programa Institucional de Inclusión de Personas con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior: nace en el 2009 como una iniciativa de la Universidad de Costa Rica en cumplimiento al modelo social de la discapacidad, establecido en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 8661). Esta propuesta busca ofrecer a la población con discapacidad cognitiva moderada o grave, un espacio que propicie una mejor calidad de vida y mayores oportunidades educativas, laborales y sociales.” (PROIN, 2017)

“Nexos: Promover la inclusión de las personas con discapacidad y las personas adultas mayores a través de contenidos audiovisuales basados en los derechos humanos.” (Nexos, 2017)

Es por esto que se reconoce que la Universidad de Costa Rica enfoca importantes esfuerzos desde diferentes aristas para la inclusión, sensibilización y validación de los derechos de las personas con discapacidad, siendo así un compromiso importante el desarrollo, innovación y fortalecimiento de estos esfuerzos.

Como parte de este objetivo se visualiza la transversalización como un medio mas desde el cual la visión de la universidad se vera materializada. Colocando así la temática como un tema de análisis en la formación de profesionales.

De este modo, es necesario iniciar desde la capacitación a los y las asesoras curriculares que guían procesos de acompañamiento para la creación y actualización de carreras, promoviendo la reflexión e incorporación del tema en las diversas áreas formativas de esta universidad.

Posteriormente es fundamental que las y los docentes lleven a cabo un ejercicio de reflexión que permita la visualización de las particularidades de la población con discapacidad y como esta se relaciona con el quehacer profesional de la carrera.

Finalmente, es necesario comprender que esta es una población que aumenta con los años, y que en los procesos de admisión a la universidad también se ve reflejada que la

posibilidad de que las personas con discapacidad accedan a la educación superior cada vez es mayor. Es por ello que con el tiempo se evidencia aún mas la necesidad de responder a las particularidades que enfrenta la universidad ante esta realidad.

Esta población representa a nivel nacional las siguientes cifras:

Tabla n. 1: Distribución poblacional de la discapacidad

Región	Personas con discapacidad
Central	184452
<u>Chorotega</u>	32586
<u>Huetar Atlántica</u>	29012
<u>Brunca</u>	26109
<u>Pacífico Central</u>	20299
<u>Huetar Norte</u>	18901
Total	311359

Fuente: CNREE, 2011

De acuerdo con el censo de población y vivienda del año 2011, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), de los 3810179 habitantes, el 5.35% (203731) corresponde a personas con discapacidad, de las cuales 105271 son hombres y 98460 mujeres, siendo así un porcentaje importante de la población costarricense la que posee esta condición de discapacidad.

Así mismo se reconoce que la Universidad de Costa Rica con sus distintas sedes, brinda servicios tanto al porcentaje de esta población que accede a la educación superior, como a sus familiares, y a todos aquellos a los cuales van dirigidos los programas de acción social, TCUs, entre otros.

A nivel del estudiantado, la Universidad de Costa Rica cuenta en la actualidad con el siguiente registro de personas que han solicitado algún tipo de apoyo por su condición de discapacidad, tanto a nivel de accesibilidad como de apoyos en el proceso formativo:

ADSCRITOS AL ARTICULO 37 POR ÁREA DE ATENCIÓN			
ACTIVOS A II-2016			
Nombre del Área	Cantidad	HOMBRES	MUJERES
1 APRENDIZAJE	83	33	50
3 COMUNICACIÓN	10	4	6
5 VISUAL	42	24	18
6 MOTORA	35	16	19
7 MULTIPLE	0	0	0
8 EMOCIONAL	135	71	64
9 SISTÉMICA	35	13	22
10 D.A.	73	32	41
	413	193	220

Fuente: Expedientes del CASED y SAE

ADSCRITOS AL ARTICULO 37, POR SEXO	
ACTIVOS A II-2016	
HOMBRES	MUJERES
193	220
413	

Fuente: Expedientes del CASED y SAE

ADSCRITOS AL ARTICULO 37 POR ÁREA DE ATENCIÓN								
POR AÑO								
	Nombre del Área	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	APRENDIZAJE	39	51	62	78	75	77	83
2	DÉFICIT ATENCIONAL	42	43	54	65	77	78	73
3	COMUNICACIÓN Y AUDITIVA	11	6	4	13	12	11	10
5	VISUAL	44	39	48	48	48	45	42
6	MOTORA	14	20	26	30	37	37	35
7	MULTIPLE	2	2	1	1	1	0	0
8	EMOCIONAL	53	62	82	90	94	117	135
9	SISTÉMICA*	16	20	25	19	24	31	35
		221	243	302	344	368	396	413

* Situaciones de Salud

Fuente: Expedientes del CASED y SAE

Se puede observar así, que la población con discapacidad que es apoyada por la universidad se acrecienta con los años, esto como reflejo de la validación de derechos, accesibilidad educativa, entre otros factores. Así mismo nos presenta un panorama importante respecto a los retos que se poseen en esta materia, en la necesidad de innovar y seguir desarrollando apoyos, y la importancia de formar profesionales consientes de esta realidad y de su aporte profesional en ella.

De esta forma se reconoce la transversalización del currículo en materia de discapacidad como un esfuerzo importante por ver reflejada la temática en los planes de estudios de las carreras universitarias, y así en la formación de profesionales, y en la validación de derechos de las personas con discapacidad que son estudiantes universitarios.

III. Objetivos

Objetivo General:

Proponer un modelo metodológico para incorporar la transversalidad de la temática discapacidad dentro de los planes de estudios de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar a las y los asesores curriculares del Centro de Evaluación Académica en el tema de discapacidad, con el fin de trabajar con las comisiones de docencia de la Universidad de Costa Rica en la incorporación de este tema en los Planes de Estudio.
- Brindar herramientas e insumos necesarios a las Unidades Académicas para visualizar diferentes formas de incorporar la temática en el Plan de Estudios, respondiendo a las particularidades contextuales y del área específica a la que pertenecen.

IV. Marco jurídico

A nivel internacional se puede mencionar , que existen tratados importantes como el de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre derechos humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos emitida en 1948), la disposición acerca del principio de no discriminación, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad y, más recientemente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Dichas iniciativas pretenden legitimar las necesidades de esta población desde múltiples aristas que conforman su cotidianidad, con el fin de garantizar la salvaguarda de sus derechos en la salud, la educación, el trabajo, entre otros. (CNREE, 2010)

Normativa Internacional

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008 – Ley 8661)

Esta Convención y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York y entraron en vigor el 3 de mayo de 2008. Busca fomentar la integración y desarrollo de las personas con discapacidad en

todas las áreas de la vida. Sugiere así un cambio en las actitudes y enfoques respecto a sus derechos.

Artículo 24. Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida

2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999)

Esta convención particulariza el tipo de discriminación por razón de discapacidad, estableciendo parámetros claros para la identificación de la misma y las responsabilidades de los Estados por erradicarla y sancionarla.

Artículo 2. Discriminación contra las personas con discapacidad

a) El término “discriminación contra las personas con discapacidad” significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

b) No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte al promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la gura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es necesario mencionarla ya que dentro de su perspectiva de igualdad establece la importancia de colocar a todos los seres humanos con dignidad, derechos, libertad, y merecedores de respeto. Esto enfatizando en la no discriminación en base a diferencias de genero, raza, religión, discapacidad, etc.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 26

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (1993)

De estas normas se destacan dos aspectos que la Universidad de Costa Rica se esfuerza por desarrollar:

Artículo 4. Servicios de apoyo

Los Estados deben velar por el establecimiento y la prestación de servicios de apoyo a las personas con discapacidad, incluidos los recursos auxiliares, a no de ayudarles a au-

mentar su nivel de autonomía en la vida cotidiana y a ejercer sus derechos.

Artículo 6. Educación

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

Marco Legal en Costa Rica

Por su parte, a nivel nacional, no es sino hasta muy avanzado el siglo XX que en Costa Rica se empieza a cuestionar el concepto de discapacidad, esto con la incorporación del paradigma de derechos humanos para la comprensión de la discapacidad y la ratificación de las distintas convenciones sobre la temática impulsadas por organismos internacionales. Además de esto se hace manifiesta una fuerte lucha por parte de las mismas personas en condición de discapacidad, de ahí que se inicie un proceso para la elaboración de instrumentos y mecanismos que reconozcan a esta población como sujetos de derecho.

Se comienza este camino en 1973 con la creación del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial. Posteriormente, en 1996, se implementa la Ley 7600, la cual se manifiesta claramente en la elaboración y puesta en marcha de la primera Política Nacional en Discapacidad para el año 2000-2010 y posteriormente su modernización mediante la Política Nacional en Discapacidad 2011-2021.

Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Para el área de educación la Ley 7600 establece:

Artículo 14.- Acceso.

El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 15.- Programas educativos.

El Ministerio de Educación Pública promoverá la formulación de programas que atiendan las necesidades educativas especiales y velará por ella, en todos los niveles de atención.

Artículo 16.- Participación de las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de apoyo requeridos; no podrán ser excluidas de ninguna actividad.

Artículo 17. Adaptaciones y servicios de apoyo.

Los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán de atendidas por el personal del centro educativo con asesoramiento técnico-especializado.

Artículo 18. Formas de sistema educativo.

Las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos. Los estudiantes que no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial. La educación de las personas con discapacidad deberá ser de igual calidad, impartirse durante los mismos horarios, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo.

Artículo 19.- Materiales didácticos.

Los programas de estudio y materiales didácticos que incluyan textos o imágenes sobre el tema de discapacidad, deberán presentarlos de manera que refuercen la dignidad y la igualdad de los seres humanos.

Reglamento Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad N° 26831

Artículo 58.- Servicios de apoyo en las universidades.

Las universidades a través de sus Vicerrectorías de Vida Estudiantil o sus equivalentes, procurarán y proveerán servicios de apoyo a todas las personas con discapacidad de la comunidad universitaria. Los servicios de apoyo, se brindarán durante todos los procesos, incluidos los académicos y administrativos, en coordinación con las diferentes instancias y con la participación de toda la institución. Se considerará prioritario el criterio de la persona con discapacidad, acerca del tipo de servicio de apoyo requerido.

Artículo 59.- Provisión de ayudas técnicas.

Las universidades deberán de unir los mecanismos necesarios para procurar y proveer las ayudas técnicas, requeridas por las personas con discapacidad de la comunidad universitaria.

Artículo 60.- Transporte universitario adaptado.

Los vehículos y medios de transporte que las universidades ponen al servicio de la comunidad universitaria, deberán contar con unidades debidamente adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad. Este transporte estará a la disposición de las personas que lo requieran para trasladarse dentro del campus universitario y asistir a actividades organizadas por la universidad.

Artículo 61.- Estacionamiento universitario reservado.

Del total de espacios disponibles para el estacionamiento de vehículos, dentro del campus universitario, los centros de Educación Superior reservarán al menos 2 espacios para el aparcamiento de vehículos que sean conducidos o que transporten personas con discapacidad. Dichos espacios estarán ubicados cerca de la entrada principal del edificio y contarán con la señalización y el acceso al espacio físico adecuados.

Artículo 62.- Acto discriminatorio en las universidades.

Se considerará un acto discriminatorio, cuando a un estudiante, por razón exclusiva de su discapacidad, se le niegue el ingreso a las universidades públicas y privadas, no se le brinden los servicios de apoyo requeridos o el acceso a todas las actividades universitarias.

Artículo 63.- Planes de estudio.

Todos los entes universitarios responsables de la estructuración y administración de los planes de estudio, incorporarán en éstos contenidos generales y específicos sobre discapacidad, con el objetivo de que los futuros profesionales apliquen los principios de la igualdad de oportunidades. Para ello contarán con el apoyo de las Vicerrectorías de Docencia o sus equivalentes.

Artículo 64.- Formación específica.

Las universidades crearán programas, planes de estudio y cursos de formación específica en el tema de la discapacidad, que promuevan la equiparación de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad.

Artículo 65.- El tema de la discapacidad en la formación universitaria.

Las Vicerrectorías de Docencia o sus equivalentes, velarán para que la incorporación del tema de la discapacidad en los programas y planes de estudio universitarios, se sustenten en la búsqueda permanente del mejoramiento de las condiciones de vida de la persona con discapacidad.

Basado en estos artículos es que la Universidad de Costa Rica desarrolla políticas, programas y proyectos a nivel de educación superior, apoyos técnicos, validación de derechos, sensibilización, entre otros, de ahí la importancia de tener presente este marco legal que respalda las acciones de la universidad en esta materia.

Ley N°8862 Inclusión y Protección Laboral de las personas con discapacidad en el Sector Público

No se puede dejar de lado que parte de la población con discapacidad que es usuaria de los diversos apoyos y servicios que se brinda, son funcionarias y funcionarios con esta condición, por lo cual es importante retomar que:

Artículo único

En las ofertas de empleo público de los Poderes del Estado se reservará cuando menos un porcentaje de un cinco por ciento (5%) de las vacantes, en cada uno de los Poderes, para que sean cubiertas por personas con discapacidad siempre que exista oferta de empleo y se superen las pruebas selectivas y de idoneidad, según lo determine el régimen de personal de cada uno de esos Poderes.

Finalmente se reconocen otras leyes existentes a nivel nacional para la protección y validación de derechos de las personas con discapacidad como lo son:

- Ley A°9049 Ley de Reconocimiento de Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna
- Ley N° 9171 Creación de las Comisiones Institucionales sobre Accesibilidad y Discapacidad (CIAD)
- Ley N° 9303 Creación del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
- Ley N° 9379 Ley para Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad

Normativa Institucional

Políticas Universitarias 2016-2020:

III. EJE Accesibilidad, Admisión, Permanencia y Graduación

3.2. Permanencia

3.2.1. Fortalecerá una oferta académica pertinente, los servicios de bienestar estudiantil, las instalaciones, los sistemas de información y las plataformas virtuales de alcance institucional, y simplificar, los trámites administrativos, dirigidos al desarrollo académico del estudiantado, garantizando oportunidades y accesibilidad a la población estudiantil que presente alguna discapacidad, provenga de territorios indígenas, tenga responsabilidades laborales o de parentalidad, o alguna condición especial de salud o situación familiar extraordinaria.

A partir de este objetivo de garantizar la accesibilidad, admisión, permanencia y graduación de las personas con discapacidad, la Universidad desarrolla diversos programas y servicios para el estudiantado, de los cuales se pueden mencionar:

Conformación de las Comisiones Institucionales de Discapacidad (CID)

Como se mencionó la legislación costarricense establece como responsabilidad el que las instituciones públicas realicen los cambios y ajustes necesarios para lograr que sus servicios sean accesibles a toda la población. De esta forma se crean las CIMAD's, como parte de la Directriz No.27, emitida por el Presidente de la República y el Ministerio de la Presidencia en enero del año 2001, la cual estableció:

Artículo 1 la responsabilidad de todas las instituciones públicas de conformar y consolidar dichas comisiones. Actualmente es la Ley 9171, de octubre 2013, Creación de las Comisiones Institucionales sobre Accesibilidad y Discapacidad (CIAD).

Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED)

Este centro tiene un papel muy importante dentro de los servicios que brinda la universidad para la población con discapacidad, por ello es fundamental retomar sus principales apoyos:

SÍNTESIS DE LOS SERVICIOS DEL CASED

<p>Proceso de Admisión: apoyo de adecuaciones para la aplicación del Examen de Admisión (PAA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un trabajo conjunto con instancias universitarias como la Oficina de Registro e Información, el Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Desde CASED se revisan las solicitudes y se definen las adecuaciones a ser aplicadas. Además se coordina el proceso con las demás universidades estatales por medio del trabajo de la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES), de tal manera que los solicitantes únicamente tengan que hacer un proceso de inscripción para la admisión a las universidades estatales.
<p>Accesibilidad para la permanencia en la Universidad con la aplicación del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil en su art.37 para la definición y aplicación de adecuaciones en coordinación con los docentes y autoridades académicas y administrativas de las diferentes Unidades Académicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se brinda atención y seguimiento a la población estudiantil que ingresa a carrera, esto, con apoyos técnicos especializados y mediante la convocatoria del Equipo de Apoyo con el director de la Unidad Académica, profesores de los cursos matriculados y el estudiante, en donde se definen las adecuaciones a ser aplicadas en cada curso y los servicios a recibir tales como tutores, acompañantes, intérpretes de LESCO, orientación y movilidad en el campus, préstamo de equipo para grabación, creación de material de trabajo accesible: ampliados y en braille. Se coordina para la atención con otros ejes de la Oficina de Orientación como lo son el Eje Vocacional Ocupacional, el Eje Personal y el Eje académico coordinándose también la atención con los Centros de

	Asesoría Estudiantil (CASE) de las diferentes áreas académicas. Se da una colaboración permanente con el SIBDI para la digitalización de documentos.
Capacitación en el tema de accesibilidad y discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan procesos de capacitación que permitan contar con información clara y oportuna acerca de la temática de accesibilidad y la equiparación de oportunidades. Se responde a los requerimientos de capacitación específicos de docentes a la solicitud de diferentes instancias.
Investigación-acción en el tema de accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se abordan temas de interés para el quehacer del CASED, que redunden en mejoras a la población estudiantil, en coordinación con otras instancias universitarias.

Fuente: CASED a partir de la página oficial <http://www.orientacion.ucr.ac.cr>

- **SIBDI: Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas (BATT)**

El reconoce el acceso a la información como una herramienta indispensable para el desarrollo académico, por lo cual el sistemas de bibliotecas accesibles se ha convertido en un apoyo indispensable para la población con discapacidad.

Como se cita en la web del SIBDI el proyecto “Bibliotecas accesibles para todos y todas”, en la actualidad convertido en programa, inició en el año 2002 en el Sistema de Bibliotecas Documentación e Información (SIBDI, 2017), con el propósito de brindar los servicios y recursos de información y documentación a la comunidad universitaria con discapacidad.

- **Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN)**

Este proyecto nace en el 2009 como una iniciativa de la Vicerrectoría de Acción Social, teniendo como objetivo brindar a la población con Discapacidad Intelectual (retardo mental) espacios de participación. Esto con el fin de incidir una mejor calidad de vida,

mayores oportunidades educativas y de aprendizaje, a través de cursos libres y la integración en el ambiente universitario.

- **Programa Institucional en Discapacidad (PROIDIS)**

Es el Programa Institucional en Discapacidad, tiene como objetivo articular los proyectos y acciones referentes a la discapacidad que se realizan en la Universidad de Costa Rica en la acción social, docencia e investigación, garantizando la construcción de una universidad inclusiva.

Se evidencia así que la Universidad de Costa Rica ha desarrollado diversas estrategias para la accesibilidad y equiparación de oportunidades de la población estudiantil con discapacidad, además de espacio de sensibilización en la temática como lo es el TCU “Potencializando Habilidades Lingüísticas y Lógico Matemáticas en la población sorda”, cuya coordinación está a cargo de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Así mismo en la actualidad se está elaborando una Guía de Capacitación desde el Centro de Evaluación Académica y la CID (Comisión Interinstitucional en Discapacidad), dirigida a el personal de la Universidad de Costa Rica. Aunado a partir de este año se cuenta con la Resolución R-383-2017, la cual resuelve que:

1. La Rectoría designará anualmente el presupuesto para tres plazas de tiempo completo, con posibilidad de dividir las jornadas, las que serán destinadas a la contratación de personas con discapacidad.
2. La Universidad publicará el concurso de las plazas asignadas únicamente para personas con discapacidad, como una acción afirmativa a fin de alcanzar su plena inclusión en el ámbito laboral universitario.
3. Los concursos internos temporales y en propiedad o de antecedentes según se defina, serán inclusivos e incorporarán el logo de discapacidad en su publicación, a fin de que se propicie la participación plena de las personas con discapacidad que laboran en la Universidad, en los procesos inclusivos institucionales.
4. La Universidad se compromete a promover acciones afirmativas orientadas a desarrollar de forma progresiva, iniciativas inclusivas que aseguren la igualdad de oportunidades y la plena Integración de las personas con discapacidad en el ámbito laboral universitario.

V. Marco conceptual

Para incorporar el tema como eje transversal es importante tener conceptos básicos

claros, esto desde un posicionamiento teórico acorde con la formación humanista que brinda la Universidad de Costa Rica.

Discapacidad:

En 1980 la Organización Mundial de la Salud, en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), define una discapacidad como: “es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.”

Desde entonces, a la actualidad, el concepto de discapacidad ha cambiado a partir de diferentes enfoques y teorías. Esto ya que se van incorporando elementos fundamentales de la persona con discapacidad que van mas allá de una visión medica y física.

Por ello en el 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adopta un modelo social de discapacidad, y entre ellos se define quienes son las personas con discapacidad. Incluyendo así a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Ramírez (2006) presenta otra dimensión que ha enmarcado la atención a la población con discapacidad: el paradigma de los derechos humanos, desde el cual según Castro y Gonzales (2008) se conceptualiza la discapacidad de una forma más integral, porque toma en cuenta áreas como la accesibilidad, la recreación, la sexualidad, entre otras.

Partiendo de esto, Salazar y Rodas (1995) profundizan en las condiciones estructurales y sociales que determinan los estilos de vida de esta población, además de sus posibilidades reales de desarrollo. Dado que quienes presentan una discapacidad son integrantes de una sociedad, es necesario incorporar nuevos elementos como el género, la sexualidad, la condición económica, la accesibilidad, entre otros, para comprender a cabalidad las particularidades de esta población.

Siguiendo esta misma lógica, para Retana (2007) la discapacidad es un fenómeno social, al igual que las enfermedades, accidentes, guerras, pobreza, así como otras situaciones sociales vividas por la humanidad. En este sentido, es un riesgo al que todos están expuestos, por lo que no debería ser considerado un atributo para diferenciar a una persona de otra, es decir, es una característica intrínseca a la población humana. Así pues, las dificultades de estas personas por salir adelante y por contar con ambientes faci-

litadores dependerá de la conciencia social que exista en el contexto inmediato de la población. Resulta importante destacar que este aporte da una visión distinta sobre el concepto de discapacidad, debido a que lo enmarca como un estado que todo ser humano experimenta, en un nivel o en otro, por lo cual la diferenciación hecha con esta población resulta innecesaria y discriminante.

Discapacidad y educación superior:

En la actualidad la Universidad de Costa Rica posee claridad respecto a la importancia de brindar los apoyos necesarios para el desarrollo educativo de sus estudiantes con discapacidad, esto desde una visión e intervención enfocada en los derechos humanos, y el empoderamiento de las personas con discapacidad. Sin embargo es fundamental empezar a visualizar el tema mas allá de la presencia de estudiantes con discapacidad, para llevar a cabo acciones respecto a la formación de profesionales y docentes sensibilizados.

Así para la formulación de una propuesta metodológica es necesario establecer aspectos teóricos básicos desde los cuales se va partir para la selección de herramientas, formulación de objetivos y acciones concretas. Se reconoce así, en primera instancia que:

“A partir de una investigación documental sobre la problemática y el contexto nacional e internacional en el que se inserta una actividad profesional, se obtiene una visión panorámica de sus características y sus repercusiones en ámbitos diversos.” (Izunsa, p 93)

En definitiva dentro de esta investigación documental, y la descripción de los ámbitos profesionales, es necesario visualizar y reconocer la presencia del tema “Discapacidad” ya que es una categoría intrínseca en la realidad nacional, y en el quehacer profesional en mayor o menor medida.

Es necesario así, saber identificar y reconocer la forma en la que la discapacidad, se presenta en las diversas áreas profesionales, ya sea como tema de investigación, espacio para brindar servicios, o atención directa a la población o sus familias. Esto ya que desde la formación en educación superior, debe ser un elemento que sensibilice y prepare teóricamente.

Esto no por una razón antojadiza, sino porque en definitiva la discapacidad es una condición presente en un porcentaje importante de la población, los cuales no solamente están accediendo a la educación superior, sino también a diferentes tipos de servicios, proyectos, diseños estructurales, entre muchos otros, los cuales son dirigidos y desarro-

llados por profesionales de todas las áreas. Por lo tanto la educación superior se convierte en un espacio idóneo para generar discusión, reflexión y conocimiento. Al respecto se puede mencionar que en España:

“Las pruebas sustantivas relacionadas con el desarrollo y la importancia que han tenido los estudios sobre discapacidad en Educación Superior residen en la siguiente combinación de elementos: el crecimiento significativo de cursos en los niveles iniciales y de postgrado; la posición y el trabajo de los académicos discapacitados en Educación Superior; el número creciente de centros de investigación y agrupaciones especializadas en investigación sobre discapacidad; el apoyo cada vez mayor para la financiación de estudios de investigación sobre discapacidad llevados a cabo por distintos Consejos de Investigación.” (Barnes, 2003, p. 06)

De la misma forma, pero siendo congruentes con las condiciones nacionales, poblacionales, y de la Universidad de Costa Rica, es importante desarrollar los diferentes espacios que son necesarios para el desarrollo de habilidades profesionales que vayan acorde a la sensibilización y visualización de la población con discapacidad. Esto a partir de la investigación, la práctica o diseño de proyectos, intentando acercarnos a:

“...un intento coordinado de politizar la discapacidad con el fin de mostrar un foco claro e inequívoco sobre las verdaderas y múltiples privaciones impresionadas en aquellas personas cuyas condiciones biológicas son consideradas socialmente inaceptables para producir un cambio estructural y cultural radical” (Barnes, 2003, p. 10).

Transversalización:

Cuando se hace referencia a transversalizar el tema de discapacidad en el curriculum, es necesario tomar en cuenta de que es un proceso que va mas allá de una capacitación, o un curso. Esto ya que es fundamental que se incorpore el tema en la formación profesional de forma integral, coherente y práctica.

Por ello es necesario comprender la transversalización como:

“...un proceso de gestión que atraviesa e integra; implica planear, organizar, dirigir y monitorear.” (Velázquez Sarria, 2009, p. 36)

Y en este caso particular, visualizar que a través del tema curricular:

“...una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros (as) estudiantes, permean todo el currículo, es decir,

están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y acciones del plan de estudios” (Velázquez Sarria, 2009, p. 36)

Finalmente es necesario reconocer así, que bajo este concepto es importante tomar en cuenta que la transversalización del currículo va a implicar un esfuerzo consciente por determinar estrategias viables de investigación y acción, que permita una incidencia en la formación profesional. Es decir:

“Es una respuesta a esa intencionalidad transformadora del currículum, que llevará a procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales en todas las áreas del conocimiento, interdisciplinarios y actuantes como dinamizadores de la realidad que al ser sistemática, es impactada y atravesada por valores educativos orientadores de la potenciación de la persona.” (Ferrini, 1997, p. 4-6)

Propuesta metodológica para incorporación del tema

Es sumamente importante realizar un ejercicio de ubicación, donde como profesionales se tenga claridad respecto a cómo entender la discapacidad, qué comprender por discapacidad y de donde partir para realizar un análisis de esta en una sociedad y momento histórico particular.

Es necesario así tomar en cuenta aspectos fundamentales a nivel de educación-discapacidad-legislación, como se establece en la Política Nacional en Discapacidad:

“Educación universal, accesible y de calidad: Todos los esfuerzos sociales deberán tomar en cuenta la importancia de brindar una cobertura total del sistema educativo, de modo que en un plazo razonable toda persona con discapacidad pueda integrarse a éste según sus particularidades y tenga la opción de continuar sus estudios hasta culminar con una educación que la capacite y la habilite para el desempeño de una profesión u oficio cuyo ejercicio le permita optar por la vida independiente.” (PONAPDIS, 2011-2021)

Este esfuerzo por “permitir optar por la vida independiente” es fundamental desde las pequeñas acciones, hasta aquellas que trascienden desde lo macro para una incidencia importante en la realidad que enfrentan las personas con discapacidad. De ahí que todas las instituciones educativas públicas deberán garantizar:

“...condiciones de accesibilidad y disponibilidad, aceptables y adaptables para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad que requieran de sus servicios. Se deben promover, estimular y apoyar tanto los esfuerzos de la persona que se educa,

como los de la familia que le apoya. Para estos fines, la opinión de las y los estudiantes con discapacidad, deberá ser escuchada y tomada en cuenta, mediante la implementación de mecanismos regulares de participación con las autoridades educativas. “ (PO-NAPDIS, 2011-2021)

En el caso de la Educación Superior, se establece un reto particular de llevar a cabo una análisis y reflexión respecto a las implicaciones y particularidades que posee y ofrece la educación superior a la población con algún tipo de discapacidad.

De ahí que sea tan necesario tomar en cuenta todas las categorías que construyen este contexto, conceptualizarlas, colocarlas políticamente y comprender como convergen entre si para con ello dirigir acciones asertivas.

Partiendo de esto se establece la siguiente propuesta:

Objetivo:

Transversalización del tema discapacidad en las carreras de la Universidad de Costa Rica, desde el proceso de análisis curricular.

Participantes:

Asesoras curriculares del Centro de Evaluación Académicas
Comisión de Docencia de cada Unidad Académica

Momento de Trabajo:

Asesoría curricular

Proceso de incorporación del tema:

Proceso de incorporación del tema "Discapacidad como eje transversal de la educación superior"		
	Actividad	Orientaciones
Marco Socioprofesional	<p>Reflexión teórica respecto a la relación existente entre el área profesional y el tema de discapacidad. Esto desde la investigación y planteamiento de las distintas vertientes y enfoques teórico desde los que se aborda el tema.</p> <p>Redacción del marco de ejes transversales, en el cual se debe colocar el tema de discapacidad a partir de la reflexión e investigación anteriormente descrita.</p>	<p>Es importante que la comisión de docencia descubra de que forma el tema <u>está</u> vinculado con la carrera, esto desde tres enfoques fundamentales:</p> <p>1. La forma en la que el quehacer profesional se involucra con la población o la temática de discapacidad.</p> <p>De esta manera, se visualizan dos escenarios, el ejercicio profesional y el proceso de formación.</p> <p>Finalmente a partir de esta reflexión se establece la definición y <u>prácticas</u> profesionales.</p>
Marco epistemológico	<p>Reflexión teórica e investigativa donde se establezca como se genera el conocimiento en esa disciplina, y <u>que</u> papel juega la población con discapacidad en este proceso.</p>	<p>Visualizar como la población con discapacidad <u>está</u> involucrada o no en este proceso y las razones de esto. Visualizándolo desde dos vertientes:</p> <p>La población con discapacidad como objeto de estudio.</p> <p>La población con discapacidad como investigador o generador de conocimiento.</p>
Marco pedagógico	<p>Es fundamental identificar el papel del docente frente a la población con discapacidad y su proceso de aprendizaje.</p> <p>Por otro lado se ha de identificar que no se trata solamente de alumnos en esta condición, sino de la forma en que se prepara a un profesional para brindar un servicio o</p>	<p>El papel y herramientas que desarrolla los docentes de la Unidad Académica para el trato con esta población, y el desarrollo de la temática en relación con el área profesional.</p> <p>Los docentes deben contar con las herramientas necesarias para formar a nivel profesional a esta</p>
	<p>atención a una persona con discapacidad desde su quehacer profesional.</p>	<p>población, e innovar en los diferentes apoyos que se pueden necesitar para alcanzar los objetivos pedagógicos.</p>
Perfil de salida	<p>Es fundamental que la <u>transversalización</u> se vea reflejada en las características del profesional que se formó en determinada área.</p>	<p>El perfil de salida no puede ser por <u>si</u> mismo discriminatorio, por lo contrario a de establecer las capacidades que posee ese profesional para desempeñarse en una realidad inclusiva, y trabajar por incentivarla.</p>
Gestión	<p>Es importante que dentro de la Unidad Académica se desarrollen acciones concretas acorde a la no discriminación, validación de derechos, igualdad de oportunidades y sensibilización en materia de discapacidad.</p>	<p>La forma en que dentro de la academia se pueden llevar a cabo acciones vinculadas con el tema.</p>

Bibliografía

- **Ramírez. M. (2011).** Las dimensiones de Accesibilidad en la Universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un Acercamiento desde la Perspectivas de Discapacidad y Género.
- **Cascante D., Contreras C. (2007)** Análisis Holístico de los Derechos Reproductivos como derechos humanos. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- **Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2002)** Compendio de Normas Internacionales y Nacionales vigentes en materia de Discapacidad. Heredia, Costa Rica.
- **Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2011)** Política Nacional en Discapacidad (PONADIS) Disponible en: <http://www.cnree.go.cr>. Fecha de acceso: 10/08/17.
- **Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2010)** “La discapacidad en Costa Rica: situación actual y perspectivas”. Disponible en: www.cor.ops-oms.org. Fecha de acceso: Julio 2017.
- **Harley Y. (2008)** La socialización genérica de las personas estudiantes con discapacidad: el caso de la Universidad de Costa Rica. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- **Costa Rica, Leyes y decretos ()** Ley 7600 de: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su reglamento. San José, Costa Rica.
- **Navarro, N. (2009)** Las representaciones sociales de la condición de discapacidad causada por una enfermedad neurodegenerativa y su influencia en el proyecto de vida. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- **El acceso a la educación superior publica desde la perspectiva de la ley numero 7600: análisis de las implicaciones jurídico-prácticas para los estudiantes con discapacidad de la UCR, sede Rodrigo Facio y a nivel institucional.** Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura. Ana Victoria Arguedas Delgado, Ingrid Jiménez Godoy, Cynthia Sandoval Salazar 2001
- **Ferrini, Rita (1997)** La transversalidad en el Curriculum. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación.
- **Velasquez Sorria, Jairo (2009)** La transversalidad como posibilidad curricular. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad de Caldas, Colombia.
- **Retana J. (2007)** La discapacidad por amputación traumática y la educación emocional. Tesis para optar por el grado de licenciatura. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- **Salazar D. Rodas E. (1995)** Pobreza y discapacidad en IX región. Tesis para optar por el grado de licenciatura en la Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

Bibliografía

- Entrevista personal realizada a Guiselle Céspedes. Representante del Movimiento de Vida Independiente. San José, 2017.
- Entrevista personal realizada a Mildred García. Representante del Movimiento de Vida Independiente. San José, 2017.
- Universidad de Costa Rica (2017) Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) Visitando la pagina web <http://orientacion.ucr.ac.cr/cased/>
- Universidad de Costa Rica (2017) Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN) Visitando la pagina <http://www.proin.ucr.ac.cr/>
- Universidad de Costa Rica (2017) Programa Nexos, Canal UCR. Visitando la pagina <http://www.canalucr.ucr.ac.cr/nexos.html>

Anexos

Guía metodológica:

Taller de capacitación en el tema de discapacidad para el equipo de asesoría curricular

Estructura general

Objetivo

Capacitar y sensibilizar a las asesoras y asesores curriculares en el tema de discapacidad desde su vinculo con la educación superior

Participantes

Equipo de asesoras y asesores curriculares

Facilitadora

- Lorlly Balladares

Materiales

- Letrero con pregunta principal
- Papel de construcción
- Marcadores
- Tarjetas con conceptos
- Reproductor de audios
- Computadora
- Proyector
- Esquema en papel de construcción

Tiempo

- Dos horas

Desarrollo del taller:

TEMA	OBJETIVO	TECNICA Y PROCEDIMIENTO	MATERIAL
Bienvenida	Explicar al grupo de que tratará la sesión, las reglas de la misma, así como el objetivo y la importancia de la participación.	Exposición de parte de la facilitadora, además se incitará la participación de las y el asesor curricular.	Ninguno
Puntos clave	Desarrollar conceptos básicos sobre discapacidad y sus clasificaciones.	Colocar el cartel "¿Que es discapacidad? Y pedir a las y los participantes que escriban en una hoja de papel de construcción una palabra con la que vinculen discapacidad. Inmediatamente después de esto se desarrolla y explica la primera parte del esquema. Posteriormente se entregaran tarjetas informativas respecto a los conceptos fundamentales para la comprensión de la discapacidad. Se discutirán en plenaria.	Papel de construcción. Marcadores. Cartel. Esquema en papel de construcción. Tarjetas informativas.
Profundizando en el tema	Posicionar la discapacidad desde una visión politizante. Abarcar la educación inclusiva como proyecto político transformador.	Se continúa con la segunda parte del esquema. Se conformaran dos grupos, cada uno con un cartel que en una de sus caras diga verdadero y por la otra falso. En voz alta se dirán los enunciados y cada quien decidirá si considera que es verdadero o falso. A partir de esto se discutirá y dará información respecto al tema. Posteriormente se ubicaran en el espacio y con los ojos cerrados deberán descifrar a	Esquema en papel de construcción. Hoja con las diversas afirmaciones anotadas. Carteles de falso y verdadero. Reproductor de sonido.

		que corresponde cada sonido. Estas dos actividades se discutirán en relación a las muchas posibilidades que hay de conseguir un mismo resultado.	
Cierre	Concretizar el tema respecto a las implicaciones a nivel de educación superior.	Mediante una presentación de power point se presentaran los principales hallazgos de este proceso de investigación y la participación en el Congreso internacional en Discapacidad.	Computadora Proyector Presentación en power point
Propuesta	Proponer la forma en la que el tema se puede ir integrando como eje transversal en los procesos de asesoría y planes de estudios de las distintas carreras.	Mediante una presentación de power point se establecerán los principales puntos de la propuesta.	Computadora Proyector Presentación en power point



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Centro de Evaluación Académica

Programa de Desarrollo Curricular

¿Discapacidad?



Entrevista Guiselle Céspedes

Representante del Movimiento de Vida Independiente

Objetivo: Visualizar la posición de la población con discapacidad organizada respecto a la educación superior y la discapacidad.

1. ¿Cómo visualiza la temática de discapacidad dentro de la educación superior?

Creo que si se es visible el tema en muchos aspectos de la universidad. Diferentes universidades que he visitado poseen las rampas, estacionamientos, apoyos académicos, entre otras cosas, pero creo que se han quedado ahí, es como que nos atienden y nos apoyan pero no nos dan un chance real en la toma de decisiones, en la investigación, en la docencia, en todos esos espacios que también son importantes.

2. ¿Cual es la participación de la población con discapacidad en la creación de conocimiento?

En lo formal es muy poca, en lo informal no estoy segura. Generalmente recibimos muchos estudiantes aquí queriendo estudiar la discapacidad, pero muy poca gente con discapacidad esta involucrada realmente en hacer investigación, o siquiera llegan a la u o terminan la u.

A nivel informal creo que estamos involucrados de muchas formas, las rampas o cosas tecnológicas que se crean es gracias a la experiencia o necesidades de las personas con discapacidad, ahora estamos muy involucrados en luchas políticas que se ven reflejado en leyes... creo que hemos tenido que irnos metiendo por medio de denuncias o demandas pero como resultado de eso se crean muchas cosas no solo en lo teórico sino ademas en salud, tecnología etc.

Entrevista a: Mildred García

Coordinadora de Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN) y el Programa Institucional en Discapacidad (PROIDIS)

Objetivo: Acercamiento a la realidad universitaria respecto al tema de discapacidad.

¿Que considera fundamental para la integración del tema en las carreras de la Universidad de Costa Rica?

Es indispensable un proceso de sensibilización a los docentes. Estos son los primeros encargados de tratar con las personas con discapacidad e intentar llevar con ellos un proceso de aprendizaje, y en la actualidad la mayoría de ellos no sabe sobre discapacidad , no sabe como tratar al estudiantes, no sabe como enseñarle, es realmente difícil.

Se ha intentado de muchas formas hacer llegar información en el tema, sin embargo el poco apoyo ha impedido hacer un curso para docentes con este objetivo.

Ademas en otros temas se encuentran muchas trabas administrativas, como lo fue el esfuerzo por modificar la forma en la que están distribuidos los espacios en el estaciona-

miento para personas con discapacidad y la sanción para aquellos sin discapacidad que estacionan en estos espacios.

Se reconocen los servicios y apoyos que da la universidad, sin embargo seguimos quedándonos en una etapa muy principiante. Es momento de sensibilizar docentes, empleados administrativos, que el tema sea fundamental en la formación de profesionales, entre otras cosas.

Eje Transversal 3

**Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Docencia
Centro de Evaluación Académica
Departamento de Investigación y Evaluación Académica**

**Eje Transversal
Equidad de Género**

**Asesoras:
María Teresa Gutiérrez Troyo
María Beatriz Quesada Calderón**

Diciembre 2017

Equidad de Género para la transversalización en los Planes de Estudio

I. Presentación

El presente documento tiene como objetivo proponer un modelo de sensibilización para incorporar la transversalidad del tema de equidad de género dentro de los planes de estudios de la Universidad de Costa Rica desde dos niveles de trabajo:

- El primer nivel es la sensibilización del equipo asesor del Programa de Diseño Curricular del CEA, así como dar herramientas para lograr orientar a las unidades académicas en la transversalización del currículo universitario con el tema de equidad de género.
- El segundo es la sensibilización y capacitación a las comisiones de docencia de cada Unidad Académica (U.A), que desarrollen procesos de actualización o diseño curricular de sus respectivas carreras, porque estas comisiones, son las encargadas de lograr la materialización de la propuesta y la ejecución de la misma.

Justificación:

La Universidad de Costa Rica como institución de Educación Superior, tal y como lo expresa en su Estatuto Orgánico, debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el bien común. En este sentido, desde la institución se ha procurado que la formación de profesionales en las distintas áreas de conocimiento, sea atravesada por el desarrollo una conciencia crítica que permita impactar los diferentes sectores que integran el desarrollo de un país. Esto se evidencia en la inclusión de un currículo humanista, sin embargo, se reconoce que existen temas que requieren de un mayor énfasis, por lo que se abordan desde los diferentes ámbitos de acción de la universidad.

Uno de ellos es el tema de la equidad de género, el cual se visualiza en el artículo 4 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, inciso e, que expresa como uno de sus principios orientadores: "Velar por la excelencia académica de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie" (UCR, 1974). Bajo este principio, y en el compromiso con la educación costarricense, la Universidad ha tomado en consideración el tema de la desigualdad de género, partiendo de que las conductas sexistas y discriminatorias no son ajenas al contexto social en el que se encuentra inscrita la institución. Además, a partir del trabajo de este tema, la Universidad espera impactar en la modificación de las estructuras sociales basadas en el androcentrismo.

En este contexto, desde el Centro de Evaluación Académica (CEA) se genera esta propuesta para tratar el tema de equidad de género como un tema transversal, que re-

quiere ser abordado desde una de las columnas de la educación formal: el currículum.

Dicha propuesta es coherente con las políticas y normativas de la institución. Por ejemplo, las Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020, aprobadas por Consejo Universitario establecen lo siguiente en materia de género:

6.7. Incrementará cada año en al menos un 20% el número de nuevas becas para cursar estudios de posgrado en el exterior, especialmente de estudios doctorales, en universidades de reconocido prestigio para las respectivas áreas académicas, otorgando prioridad a las unidades que presenten menor cantidad de docentes en Régimen Académico, menor cantidad de graduados y graduadas en el exterior, mayor disparidad de género en cuanto al número de mujeres formadas en el exterior, así como mayor cantidad de docentes que en el corto y mediano plazo se jubilarían.

7.3.2 Promoverá activamente el desarrollo de un entorno académico y laboral, libre de toda forma de violencia y de discriminación, así como estrategias de acción afirmativa, para superar condiciones de desigualdad y de exclusión social, tanto de la población estudiantil como del talento humano docente y administrativo.

Además, en el año 2003, la Rectoría de la Universidad de Costa Rica, emite la circular R-4961-2003, del jueves 11 de setiembre del 2003, en la que se toma como primer acuerdo: “Incorporar el lenguaje inclusivo de género en los documentos oficiales de la Universidad, así como producciones de cualquier otra índole que se elaboren en la institución.”

Otro de los acuerdos de la circular anteriormente mencionada, hace referencia , al Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM), el cual se encarga de la investigación en temas de género, equidad, derechos humanos de las mujeres y la concientización sobre la situación de la mujer en el país y la universidad, para que en coordinación con las diferentes instancias especializadas de la Universidad, se ofrezca asesoría y capacitación para cumplir con el acuerdo referente a la utilización del lenguaje inclusivo.

En cumplimiento con la Ley 7476, la Universidad cuenta con el “Reglamento de la Universidad de Costa Rica contra el Hostigamiento Sexual”, aprobado desde 1997 y reformado integralmente en 2013. Este pretende prohibir y sancionar situaciones de acoso u hostigamiento sexual que involucren docentes, estudiantes, personal administrativo y personal que brinde servicios contratados en la institución.

Pese a la existencia de todas estas acciones institucionales y los esfuerzos que buscan reducir la inequidad de género, la problemática sigue existiendo, como lo refleja el estudio “Tercer balance del estado de la igualdad de género en la Universidad de Costa Rica”, publicado en el 2012 por la Rectoría. Este estudio se realiza cada 5 años, y recoge datos cuantitativos que reflejan el estado actual de la institución. En este se indica por ejemplo, que existe un desbalance en la contratación de mujeres en puesto de propiedad, ya que aunque el 46% de los funcionarios son mujeres, solo ocupan el 41,9% de los puestos en propiedad. Otro desbalance se observa en que, de las 203 personas que

en ese año estaban realizando una beca en el exterior, únicamente el 37% son mujeres. Respecto a la población estudiantil, se nota una segmentación por género en la matrícula, donde la mayor parte de las mujeres estudian carreras relacionadas con el cuidado y la salud y los hombres con lo técnico y lo tecnológico.

Por estas razones, el CEA se suma a la labor e incorpora dentro sus funciones con las unidades académicas -específicamente en la asesoría y diseño curricular- los temas transversales en el plan de estudios de las carreras universitarias. El cambio en la cultura y la visión de mundo de la sociedad es paulatino, pero necesario. Incorporar acciones que visibilicen el papel de las mujeres desde el ámbito académico, contribuye a derribar los estereotipos de género y la inclusión en los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como en producción y difusión del conocimiento.

Objetivos:

Objetivo General:

Proponer un modelo de sensibilización para incorporar la transversalidad del tema de equidad de género dentro de los planes de estudios de la Universidad de Costa Rica

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar al equipo asesor del programa de currículo en el tema de equidad de género, con el fin de trabajar con las comisiones de docencia de la Universidad de Costa Rica en la incorporación de este tema en las labores de asesoría y evaluación curricular.
- Brindar herramientas e insumos necesarios a las Unidades Académicas para incorporar el tema de equidad de género como eje transversal en el documento Plan de Estudios y en la ejecución del currículo universitario.

II. Marco Jurídico

Normativa Internacional

Convención para la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (CEDAW/ONU). Resolución 34/180 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Adoptada y abierta a la firma y adhesión o ratificación.

Este documento constituye un tratado internacional de las Naciones Unidas fir-

mado en 1979, resultado del trabajo de años realizado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU. Esta convención fue firmada por Costa Rica en el año de 1980, entró en 1981 y fue ratificada en 1989, así mismo el protocolo facultativo fue firmado en 1999 y ratificado en el 2003.

Específicamente en el artículo 10, refiere a las medidas que deberán tomar los Estados Partes para la eliminación de la discriminación contra la mujer en el ámbito de la educación, al respecto el inciso “c” de este artículo, indica:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuya a lograr este objetivo en particular, mediante la modificación de los libros, programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. (ONU, 1979)

Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Organización de los Estados Americanos. Ley 24.632 adoptada en 1994 en Belém do Pará, sancionada y publicada en 1996.

Esta convención fue realizada del 06 de setiembre de 1994, en ella se reconoce el respeto irrestricto contra los derechos humanos y se expresa la preocupación por que la violencia contra las mujeres es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Está estructurada en cinco capítulos, dentro de los que se contempla la definición y el ámbito de aplicación, los derechos protegidos, deberes de los estados, mecanismos interamericanos de protección, y disposiciones generales.

Dentro de los deberes de los estados se menciona en el Artículo 8 en los incisos a y b, que refieren directamente a aportaciones que se deben hacer desde el campo de la Educación:

- a. fomentar el conocimiento y la observancia del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, y el derecho de la mujer a que se respeten y protejan sus derechos humanos;
- b. modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerbaban la violencia contra la mujer;

Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 5: “Lograr igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”

Este objetivo es incluido dentro los 17 “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM), los cuales según Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017), plantean metas cuantificadas y cronológicas, que tienen como fin luchar contra la pobreza a nivel global, transformar el mundo y mejorar la vida de todos los habitantes del planeta.

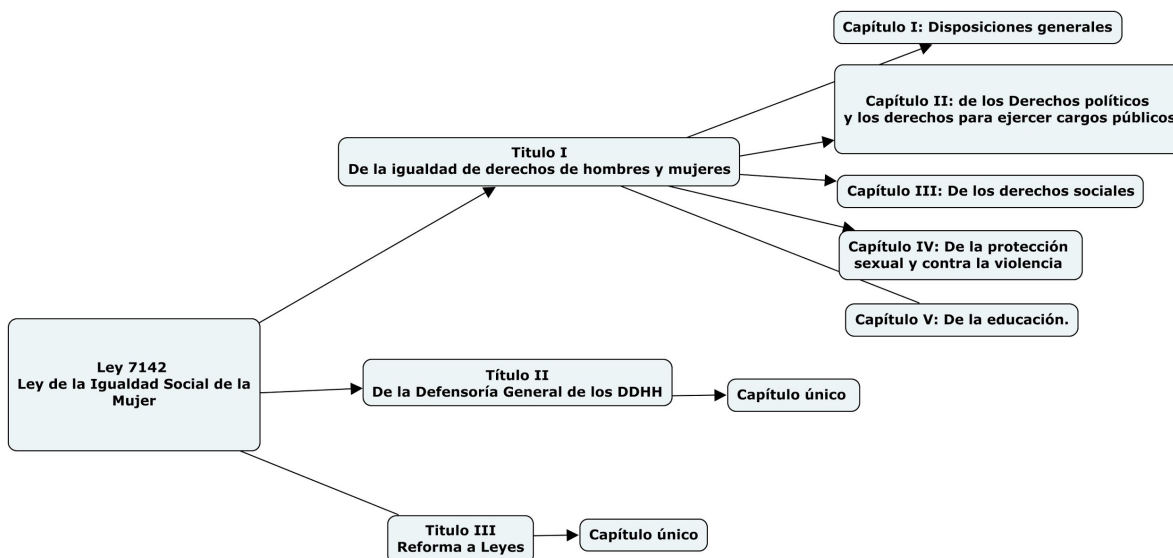
Respecto a la importancia de este objetivo, refiere a que la mitad de la población mundial son mujeres, y por lo tanto, es la mitad del potencial. La no consecución de la igualdad representa un estancamiento en el progreso social. Este objetivo se desglosa a partir de varias metas, relacionadas con acabar con la discriminación, la violencia y las prácticas nocivas, asegurar el acceso a la salud sexual y reproductiva, fortalecer el uso de tecnología y el acceso a los medios económicos, entre otros.

Marco Legal en Costa Rica

Ley No. 7142: “Promoción de Igualdad Social de la Mujer”

Dentro del Marco Legal de Costa Rica, en el tema de igualdad de género, se puede mencionar la Ley No. 7142: “Promoción de Igualdad Social de la Mujer”. Esta ley fue aprobada el 08 de marzo de 1990, está estructurada tal y como se muestra en la siguiente gráfica:

Fuente: Elaboración propia



Tal y como se puede observar en el esquema, la ley toma en consideración lo referente a las disposiciones generales, los derechos a la participación en cargos políticos por parte de las mujeres, respeto a los derechos sociales, la protección contra las formas de violencia contra las mujeres y la educación. Respecto a este punto a continuación se transcribe el artículo 17 de esta ley, ya que se considera muy pertinente:

Capítulo V, artículo 17.- Están prohibidos en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y mujeres contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros, o que mantengan una condición subalterna para la mujer. El Estado fomentará la educación mixta, el concepto de responsabilidad compartida de derechos y obligaciones familiares y de solidaridad nacional, y otros tipos de educación que contribuyan a lograr ese objetivo.

Los libros de texto, los programas educativos y los métodos de enseñanza deberán contener los valores expuestos en la presente ley, y contribuir a 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. Toda instalación deportiva o recreativa que se construya, total o parcialmente, con fondos públicos, deberá satisfacer necesidades deportivas y recreativas de mujeres y hombres, en forma equitativa.

Aunque los puntos mencionados en esta ley deben tomarse en cuenta desde la Educación Superior, se considera que este artículo, es puntual respecto a la igualdad y equidad de género en la educación general y refuerza la necesidad de tomar conciencia respecto a la labor que se realiza desde la educación.

Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017

Este documento tal y como lo expresa en su introducción “contiene el fundamento y principales contenidos de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PIEG) para Costa Rica en los próximos 10 años” (INAMU, 2007, p.11). Esta política se estructura alrededor de seis grandes objetivos orientados a mover las fronteras de la desigualdad entre mujeres y hombres en el período 2007 - 2017 y fue impulsada y formulada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU).

Normativa Institucional

Tal y como se puede observar en el esquema, la ley toma en consideración lo referente a las disposiciones generales, los derechos a la participación en cargos políticos por parte de las mujeres, respeto a los derechos sociales, la protección contra las formas de violencia contra las mujeres y la educación. Respecto a este punto a continuación se transcribe el artículo 17 de esta ley, ya que se considera muy pertinente:

Capítulo V, artículo 17.- Están prohibidos en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y mujeres contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros, o que mantengan una condición subalterna para la mujer. El Estado fomentará la educación mixta, el concepto de responsabilidad compartida de derechos y obligaciones familiares y de solidaridad nacional, y otros tipos de educación que contribuyan a lograr ese objetivo.

Los libros de texto, los programas educativos y los métodos de enseñanza deberán contener los valores expuestos en la presente ley, y contribuir a 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. Toda instalación deportiva o recreativa que se construya, total o parcialmente, con fondos públicos, deberá satisfacer necesidades deportivas y recreativas de mujeres y hombres, en forma equitativa.

Aunque los puntos mencionados en esta ley deben tomarse en cuenta desde la Educación Superior, se considera que este artículo, es puntual respecto a la igualdad y equidad de género en la educación general y refuerza la necesidad de tomar conciencia respecto a la labor que se realiza desde la educación.

Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017

Este documento tal y como lo expresa en su introducción “contiene el fundamento y principales contenidos de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PIEG) para Costa Rica en los próximos 10 años” (INAMU, 2007, p.11). Esta política se estructura alrededor de seis grandes objetivos orientados a mover las fronteras de la desigualdad entre mujeres y hombres en el período 2007 - 2017 y fue impulsada y formulada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU).

Normativa Institucional

Tal y como se menciona en la justificación de este documento, la Universidad de Costa Rica dentro de su normativa tiene en consideración la importancia de varios temas, entre ellos se encuentra el tema de la equidad de género. Por este motivo se realiza una revisión a la normativa universitaria y a continuación, se recopila aquella que hace referencia al tema:

Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica

La importancia de este documento radica en el hecho que en él se recoge la esencia de las actividades sustantivas que realiza la Universidad de Costa Rica, su organización y disposiciones normativas.

Respecto al tema de género se puede hacer referencia a dos artículos. El primero de ellos es el artículo 3:

ARTÍCULO 3.- La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. (UCR,1974)

Este artículo menciona el motivo de ser de la Universidad y su vinculación con la sociedad, su carácter humanista que considera de la educación superior como un agente transformador de la sociedad, pero que apela a principios de justicia, equidad, libertad e independencia. Este artículo, en su sentido amplio permite considerar el compromiso en cuanto a la consecución de la justicia social y todo lo referente a esta, es decir la lucha contra todas las formas de exclusión social y discriminación de las personas. De la mano con este artículo, encontramos dentro de los principios orientadores de la Universidad, estipulados en el artículo 4, inciso b, lo siguiente: Excelencia académica e igualdad de oportunidades: Velar por la excelencia académica de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie. (UCR, 1974).

Política de la Universidad de Costa Rica para los años 2016-2020

En el documento Política de la Universidad de Costa Rica 2016-2020, “Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad”, establece ejes en los que se centran las acciones prioritarias que se establecen para el periodo del 2016 al 2020. Se realiza una revisión de este documento y se extraen aquellas pertinentes al tema de género.

En el “III Eje: Accesibilidad, Admisión, Permanencia y Graduación”, se hace refe-

rencia en el apartado de Permanencia, a los servicios que brinda la Universidad, a la población estudiantil de manera que procure la permanencia del estudiantado, pese a múltiples factores que pudiesen tener alguna incidencia en la permanencia en la carrera y dificulte la finalización de la formación académica- profesional.

3.2.1 Fortalecerá una oferta académica pertinente, los servicios de bienestar estudiantil, las instalaciones, los sistemas de información y las plataformas virtuales de alcance institucional, y simplificará los trámites administrativos, dirigidos al desarrollo académico del estudiantado, garantizando oportunidades y accesibilidad a la población estudiantil que presente alguna discapacidad, provenga de territorios indígenas, tenga responsabilidades laborales o de parentalidad, o alguna condición especial de salud o situación familiar extraordinaria. (Políticas UCR, 2016)

En el punto 3.2.1 se refiere directamente a esas condiciones socioeconómicas, geográficas, familiares y muy en especial a la responsabilidades de parentalidad. Este es un aspecto de suma importancia, ya que, múltiples estudios han demostrado que las obligaciones familiares y de maternidad afectan con mucha más frecuencia a las mujeres, y dificulta el poder culminar los estudios y llegar a un grado profesional que le permita superar factores de riesgo económico y social.

En cuanto al “VI EJE: Talento Humano Universitario”, el punto 6.2 refiere a la consolidación de plazas docentes, por un lado con base en la equidad entre áreas y unidades académica.

6.2 Creará, asignará y consolidará plazas docentes, con base en criterios de equidad entre áreas y unidades académicas, tomando en consideración la priorización, la justificación y el grado de avance de los Planes de Desarrollo Académico y los requerimientos reales de plazas docentes, especialmente para disminuir la condición de interinazgo del talento humano. (Políticas UCR, 2016)

El punto 6.7 refiere al incremento en el número de becas asignadas para cursar estudios en exterior, y afirma que dará mayor énfasis a aquellas unidades académicas que presenten mayor disparidad de género, especialmente mujeres que no han logrado cursar estudios en el exterior. Esta política sin duda demuestra un compromiso institucional por disminuir la brecha de género en cuanto a las oportunidades de formación y especialización académico profesional.

6.7 Incrementará cada año en al menos un 20% el número de nuevas becas para cursar estudios de posgrado en el exterior, especialmente de estudios doctorales, en universidades de reconocido prestigio para las respectivas áreas académicas, otorgando prioridad a las unidades que presenten menor cantidad de docentes en Régimen Académico, menor cantidad de graduados y graduadas en el exterior, mayor disparidad de género en cuanto al número de mujeres formadas en el exterior, así como mayor cantidad de docentes que en el corto y mediano plazo se jubilarían.

En el VII Eje: “Gestión Universitaria” en la política 7.3 “Bienestar y vida universitaria”. Se pueden observar dos puntos referentes a la discriminación y la igualdad. Por ejemplo el punto 7.3.1 refiere a promover activamente el desarrollo de un entorno académico y laboral, libre de toda forma de violencia y de discriminación, así como estrategias de acción afirmativa, para superar condiciones de desigualdad y de exclusión social, tanto de la población estudiantil como del talento humano docente y administrativo. (Políticas UCR, 2016)

Así mismo, en este eje en la política 7.3.2 se explicita lo siguiente: Reforzará estrategias y acciones institucionales que permitan mejorar sostenidamente los resultados de los indicadores institucionales de igualdad de género, y continuará promoviendo la utilización de un lenguaje inclusivo de género en todo el quehacer institucional. (Políticas UCR, 2016)

Esta política refuerza el acuerdo tomado por el Consejo Universitario en el año 2003, en la sesión extraordinaria número 4814, que se decide incorporar el lenguaje inclusivo de género en los documentos oficiales de la Universidad, así como en producciones de cualquier otra índole que se elabore en la institución. Este acuerdo se da a conocer a la comunidad universitaria mediante la circular R-4961-2003.

Otras acciones institucionales relacionadas con el tema de género

La Universidad de Costa Rica ha tomado otras iniciativas institucionales, respecto al reforzamiento de las acciones a favor de la equidad de género. Como por ejemplo, la creación de Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM), aprobado por el Consejo Universitario en la sesión n°4449, celebrada el 08 de junio de 1991 y que tiene como antecedente el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PRIEG) que, en 1987, inició los Estudios de la Mujer en la Universidad de Costa Rica, tal y como se indica en la página oficial del CIEM.

El reglamento de este Centro de Investigación se oficializa mediante la resolución R-191-2006. En el artículo 2 de este reglamento se definen los objetivos del CIEM, dentro de los que se destaca el inciso c: Promover en la Universidad de Costa Rica el desarrollo de políticas institucionales no sexistas, que favorezcan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y relaciones equitativas entre los géneros.

Por otro lado, cabe destacar que el CIEM fue designado como instancia especializada para la atención y prevención del hostigamiento sexual en la Universidad de Costa Rica y ha participado activamente en la redacción del Proyecto de Ley de Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia y ha contribuido al desarrollo de la legislación nacional de género a través de su participación en los procesos de formulación y aprobación de las siguientes leyes nacionales:

- Ley de Igualdad Social de la Mujer
- Ley de violencia doméstica
- Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia
- Reforma al Código Penal
- Ley de Unión de Hecho
- Ley de Paternidad Responsable
- Protocolo Facultativo CEDAW
- Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres Adultas

En el año 2007 el CIEM hizo una propuesta de políticas generales y específicas a la Universidad, entre las que destaca la realización de una investigación sobre la situación de las mujeres al interior de la UCR. Propone, además, que esta investigación se realice cada 3 años y que los resultados obtenidos marquen pautas de los avances de la Universidad en materia de equidad y derechos. A la fecha, la Rectoría ha realizado 3 estudios (CIEM, 2017). el “Balance del estado de la equidad de género en la Universidad de Costa Rica” en él se recopilan datos en cuanto a población estudiantil, cuerpo docente y administrativo.

Tal y como se mencionó anteriormente la Universidad de Costa Rica también cuenta con el “Reglamento de la Universidad de Costa Rica en contra del hostigamiento sexual”, aprobado en sesión 4260-10 del Consejo Universitario, el 06 de mayo de 1997 y publicado en La Gaceta Universitaria 10-97, del 29 de mayo de 1997. Actualmente, la Universidad también ha lanzado una campaña informativa en contra del hostigamiento sexual, tal y como se informó a la comunidad universitaria mediante la circular R-9-2017 de la Rectoría.

Este reglamento contra el hostigamiento sexual es de gran importancia, ya que

como se indica en su artículo 1, inciso a, respecto a los objetivos, se establece que:

Reglamentar la ley que prohíbe y sanciona el acoso u hostigamiento sexual, para proteger la dignidad de la persona en sus relaciones y garantizar un clima académico fundamentado en los principios constitucionales de respeto a la libertad, el trabajo, la igualdad, la equidad, el respeto mutuo y que conduzca al desarrollo intelectual, profesional y social, libre de cualquier forma de discriminación y violencia. (UCR, 1997).

Así mismo, se debe mencionar que siempre en el tema de género e igualdad de oportunidades y la no discriminación, la Rectoría de la Universidad de Costa Rica en los últimos dos años, ha emitido varias resoluciones al respecto tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Resolución	Asunto
R-64-2016	Solicita a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y la Oficina de Registro, se reconozca en la documentación oficial de la Universidad a las personas <u>transgénero</u> en cuya cédula de identidad se consigne además de su nombre legal el conocido como, el derecho a utilizar el nombre con <u>el</u> se identifican. Además de esto se hace un llamado a la comunidad universitaria para respetar ese derecho.
-103-2016	Declara de interés institucional la celebración del día nacional contra la homofobia, <u>lesbofobia</u> y <u>transfobia</u> y todas las actividades que ejecuten en el marco de este.

Experiencias exitosas: Lo que se ha hecho en otras Universidades Públicas de País

El presente apartado recoge las experiencias de tres de las Universidades Públicas del país, en cuanto a la incorporación del tema de equidad de género tanto a nivel institucional, como a nivel curricular, mediante la transversalización del currículum. Es necesario indicar que la Universidad Técnica Nacional (UTN) no es contemplada, porque en la actualidad se encuentran en un proceso de construcción de una propuesta para la transversalización del enfoque de género en los planes de estudio.

Universidad Nacional de Costa Rica (UNA): Política para la Igualdad y Equidad de Género.

La Universidad Nacional comprometida con la igualdad de oportunidades sin distinción de ningún tipo y consecuente con sus propósitos estratégicos aprobó la Política para la Igualdad y Equidad de Género (Gaceta 9-2010, 21 de mayo del 2010, acuerdo SCU-988-2010), cuyos objetivos generales son:

1. Propiciar una cultura universitaria libre de discriminación y marginación de género por medio de la incidencia en la organización y gestión de la Universidad Nacional así como su proyección externa, con el fin de contribuir con la justicia social y el desarrollo humano sostenible.
2. Innovar la producción y la promoción del conocimiento mediante la incorporación de los aportes realizados desde los estudios de género, para contribuir con la transformación de las condiciones que generen inequidad.

Asimismo, encargó a la Rectoría en coordinación con el Instituto de Estudios de la Mujer la elaboración de un Plan de Trabajo, que implemente las acciones de dicha política. El Plan fue aprobado por la administración anterior mediante Resolución R-0336-R-2015, el 20 de mayo del 2015, la cual fue modificada mediante Resolución UNA-GR-OFIC-20-2016, del 28 de marzo de 2016, para ampliar el plazo de dos a cinco años e impulsar desde la Rectoría la implementación de la Política para la Igualdad de Género, con la coordinación de las académicas del IEM y como parte del Plan de Mediano Plazo de la Rectoría por el periodo 2017-2021.

En cuanto al tema de transversalización de la equidad de género en los planes de estudio, se menciona específicamente la Política n°8:

Promueve un currículum de formación profesional con la inclusión operativa del género, con perspectiva humanista y de derechos humanos, como eje transversal.

Objetivo: Implementar las acciones necesarias para transversalizar el enfoque de género, derechos humanos y diversidades en el currículo de formación profesional de las carreras que se imparten en la Universidad Nacional. (UNA, 2016, p. 20)

En los siguientes cuadros se pueden observar algunas de las acciones estratégicas que se proponen en la Política para la igualdad y equidad de género:

Periodo de ejecución	Acciones Estratégicas	Responsables
2017-2021	Actualizar las políticas y lineamientos curriculares para operacionalizar los ejes de género, derechos humanos, diversidad e inclusión social	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Impulsar procesos de capacitación y asesoría con las Comisiones Curriculares de Facultades, Centros y Sedes, en coordinación con la Vicerrectoría de Docencia, sobre transversalidad de la perspectiva de género, derechos humanos y diversidades en el currículo de la oferta docente de la UNA.	Rectoría, IEM-PIEG, Programa de Diseño y Gestión Curricular Facultades, Centros y Sedes Comisiones Curriculares IEM
2017-2021	Desarrollar acciones en coordinación con la Editorial de la UNA para sensibilizar en metodologías con perspectiva de género, derechos humanos e inclusión social para el diseño de la producción académica.	Rectoría-IEM-PIEG
2017-2021	Incorporar en el instrumento de “Percepción del desempeño docente por parte del estudiantado” ítems referidos al cumplimiento de la transversalidad de la perspectiva de género en los programas de los cursos y en el aula.	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Generar indicadores de matrícula por sexo que permitan diseñar y ejecutar planes de atracción, permanencia y graduación exitosa de estudiantes del sexo subrepresentado a nivel de las Facultades, Centros y Sedes.	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Emitir una directriz institucional para que en cada plan de estudios sea de acatamiento obligatorio, al menos uno de los cursos optativos referido a temáticas de género, derechos humanos y diversidades.	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Formular e iniciar la ejecución de un Proyecto de Docencia para diseñar una metodología para la elaboración de antologías didácticas, guías, cuadernos didácticos y otros, que incorporen el enfoque de género, con perspectiva humanista y de derechos humanos.	Rectoría-IEM-PIEG
2017-2021	Incorporar la perspectiva de género en los lineamientos de formulación de planes de estudio de grado y posgrado, al menos en: los objetivos y el perfil profesional.	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Incorporar en los requerimientos mínimos para la elaboración de programas de curso la inclusión de la perspectiva de género en al menos, la descripción, los objetivos y la metodología. Supervisar el cumplimiento de dichos lineamientos.	Rectoría- IEM-PIEG
2017-2021	Desarrollar procesos de capacitación en la inclusión de la perspectiva de	

género en planes de estudio, dirigidos al personal de la Vicerrectoría de Docencia, que posibiliten un acompañamiento en esta materia a nivel de Facultades, Centros y Sedes.
Rectoría- IEM-PIEG

Fuente: PIEG-UNA

Universidad Estatal a Distancia (UNED): Instituto de Estudios de Género

La Universidad Estatal a Distancia ha implementado dentro de su accionar institucional algunas medidas respecto a la equidad de género, específicamente el el Consejo Universitario, creó el Instituto de Estudios de Género (IEG) en la sesión N° 2005-2009, Artículo III, inciso 10) celebrada el 4 de noviembre del 2009, según acuerdo C.U-2009-481.

En el Reglamento interno de dicho Instituto, se define como:

“...una instancia de carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, la cual respalda su labor en la investigación para orientar el quehacer institucional por medio de conocimientos que contribuyan al cambio en favor de la igualdad y equidad de género en la UNED y en la sociedad costarricense, promoviendo, de manera integral el eje de género en la universidad” (Artículo 1)

Dentro de los objetivos se definen:

“desarrollar, promover y divulgar investigaciones, estrategias y acciones permanentes, desde una perspectiva de género acerca de las realidades y perspectivas sociales e institucionales, orientadas al aporte de nuevos conocimientos para propiciar la igualdad de género en los diferentes ámbitos del quehacer universitario y de la sociedad costarricense” (Artículo 2)

Así mismo, se mencionan algunas de las acciones de las que se encarga, en el plano curricular se destacan las siguientes:

Coordinación y asesoría de actividades y proyectos en materia de género.
Lineamientos, políticas y procedimientos institucionales con perspectiva de género.

Criterios técnicos en materia de género y masculinidad.
Actividades de difusión e información sobre los derechos humanos con enfoque de género.

Programas de capacitación, formal y no formal, en transversalización de la pers-

pectiva de género, metodologías de investigación, hostigamiento sexual, masculinidades, entre otros.

Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR): Oficina de Equidad de Género

Respecto al Instituto Tecnológico de Costa Rica, se ha creado una oficina específica para tratar incorporar a nivel institucional el enfoque de género. Dentro del tema curricular, en la página web se indica la visión de currículo y el por qué es importante incorporar el tema de género dentro de este, a continuación se extrae de la página web, alguna información respecto al tema:

La integración del género en la oferta tecnológica no es la incorporación de un curso, sino en generar un ambiente donde los estereotipos y sesgos se eliminen. En este sentido, las acciones se van a dirigir a tratar:

El currículo con un contenido que visibilice los aportes al conocimiento tanto de las mujeres como de los hombres (reflejado en la bibliografía); promueva que en algún tema del curso se incorpore estudios hacia las mujeres, el género o el feminismo; que en la parte de campo de alguno de los cursos se relacione con problemáticas que marcan más a las mujeres: informalidad, prostitución, trata, trabajo doméstico, entre otros, con el fin de sensibilizar lo tecnológico con la realidad social que nos enfrentamos y en particular, con las mujeres.

La estrategia pedagógica debe promover la utilización de un lenguaje no sexista; un lenguaje inclusivo donde son importantes tanto el hombre como la mujer; una división de tareas donde el hombre y la mujer asumen los mismos roles sin asumir prejuicios; promover que en la clase, en el campo, en los proyectos, tareas etc., participen y opinen por igual hombres y mujeres; eliminar roles donde la mujer según los patrones sociales tradicionales debe asumir funciones de secretaria o administrativas y el hombre las técnicas.

Personal académico, administrativo promover que se capaciten en temas sobre: género, hostigamiento sexual, equiparación de oportunidades, derechos humanos, entre otros.

Servicios. Estos deben responder a necesidades tanto de mujeres como de hombres. El caso más significativo es el Taller Infantil, como ha sido fundamental para que muchas estudiantes puedan continuar con sus estudios y para los hombres, en algunos casos asumir una paternidad responsable. Una investigación con perspectiva de género

podrá identificar algunas necesidades que serán vitales para los hombres.

Infraestructura. Hasta hace pocos años se terminó de cubrir todos los edificios con servicios sanitarios para mujeres, porque se consideraba que las carreras tecnológicas son solo para hombres. Así como este ejemplo, se debe analizar las condiciones de infraestructura que permita la permanencia tanto de hombres como de mujeres.

Equipo. El tipo de equipo no debe excluir a las mujeres, por el contrario, la maquinaria debe ir evolucionando hacia una concepción de ser accesible tanto para hombres como para mujeres. En este sentido, se debe considerar que todo equipo debe ser accesible a ambos.

Seguridad. Este componente para las mujeres es fundamental. En el ITCR hemos tenido intentos de violación. Esto debe minimizarse e inclusive eliminarse toda posibilidad que pueda afectar a mujeres y en el futuro incluir en el ciclo de violencia a las mujeres. De igual forma, toda conducta sexista como el hostigamiento sexual. Todas estas situaciones deben velarse no solo dentro del ITCR sino también en las giras.

Tal y como se puede constatar en la información expuesta referente a las acciones que han llevado a cabo para incorporar el tema de género en los planes de estudio, por parte de las universidades públicas, demuestra el compromiso de la Educación Superior por impactar la manera en que se construyen las relaciones entre mujeres y hombres a nivel social.

III. Marco Conceptual

Como parte de esta propuesta, es necesario sentar las bases conceptuales en las cuales se fundamenta la transversalización del tema de Género, así como esclarecer algunos de los términos relacionados. A continuación se desarrollan estas bases.

Transversalización

La transversalidad surge como estrategia docente que contribuye a superar la fragmentación de las áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios universitario. Según Redón (2007) surge de las reformas educativas, atraviesa los contenidos del currículo y está presente en el lenguaje latino. La transversalidad se inserta en el currículum, este a su vez se encuentra inmerso en el marco de la Educación: sistemática, intencionada, formal, y escolarizada.

De acuerdo con Velásquez (2009) la transversalidad también está ligada a algunos

temas o ejes que pueden ser considerados prioritarios dentro de la institución educativa, y permean todo el currículum, es decir, la institución, considera qué temas son pertinentes para abordar dentro del ámbito educativo, según las necesidades y cambios propios de la sociedad y las cuales se consideran de gran relevancia abarcar dentro de los contenidos académicos.

Género y Sexo: Implicaciones en la construcción social

Para iniciar, se debe aclarar cuál es la diferencia entre los términos entre sexo y género. El sexo biológico según Arzate (2012), refiere a “las características biológicas que diferencian a los seres humanos entre machos y hembras” (p.59). Estos aspectos biológicos y fisiológicos, incluyen los genitales, los cromosomas, glándulas y las hormonas sexuales.

Respecto al género, Cunuhay y Toapanta (2016) citando a la Organización Mundial de la Salud (2016) señalan:

“El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.” (p. 17).

De esta manera se evidencia que las actividades, formas de comportamiento y de subjetividad que se asignan a las personas de acuerdo a su sexo biológico no tienen un fundamento biológico, sino sociocultural por lo que no son permanentes ni homogéneas.

Marcela Lagarde, afirma que el género al ser una construcción social, desde el punto de vista antropológico se debe tener en cuenta que las culturas tienen diversas cosmovisiones y por lo tanto diferentes maneras de definir los roles relacionados al género. Lagarde, afirma que “es importante identificar las diversas cosmovisiones de género que coexisten en cada sociedad, cada comunidad y cada persona. Es posible que una persona a lo largo de la vida modifique su cosmovisión de género simplemente al vivir, porque cambia la persona, cambia la sociedad y con ella pueden transformarse valores, normas y maneras de juzgar los hechos”. (Lagarde, 1996, p.14)

Con base en lo anterior, ambos conceptos, están relacionados con la diferenciación entre hombres y mujeres, lo que ha contribuido a la creación de estereotipos de género y la asignación de roles sexuales y género de acuerdo esta diferenciación.

En cuanto a los roles sexuales se refieren a ciertas funciones para las cuales es un

requisito necesario pertenecer a una categoría sexual específica (hombre,mujer). Esto contrasta con los roles de género, ya que los roles sexuales si se basan en razones biológicas, por ejemplo, en las funciones de reproducción. (UNICEF Paraguay, 2003, p.108)

Los roles de género son las “funciones sociales que se configuran con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división sexual del trabajo más primitiva”. (Hernández, 2016, pp.129-131). “Son roles que asignan de acuerdo al sexo al pertenece la persona, basándose en razones sociales y no biológicas” (UNICEF Paraguay, 2003, p.108)

Según González (1999), las personas aceptan y asumen atributos relacionados con los roles a través de los procesos de instrucción directa, refuerzo directo y modelaje de las actitudes deseadas. A partir de estos roles se desarrollan estereotipos que son “creencias rígidas aplicadas para la generalidad de hombres y mujeres, asumiendo que los mismos son universales y naturales” (González, 1990, p.47).

Como se ha indicado, las diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres no son naturales. Estas se desarrollan por el aprendizaje social de la identidad femenina o masculina, el cual se da debido a que desde épocas tempranas de la vida de la persona la familia y la sociedad envían mensajes sobre lo que es socialmente aceptable para un hombre y para una mujer. De esta manera se transmiten las expectativas, mandatos y prohibiciones para cada género, las cuales son internalizadas por las personas y aceptadas como parte de su identidad. Estas pautas se ven reforzadas a lo largo de la vida de la persona en la escuela, el colegio, el trabajo, los amigos, la calle, etc. Según Artal (2009) un espacio en el que esta situación se materializa es la escuela, donde se da una transmisión cultural de estereotipos de género, tanto explícita como a través de la visión y las expectativas de los y las docentes hacia el comportamiento del estudiantado.

Como puede verse, la masculinidad y la feminidad, son construcciones sociales. Algunas características que en nuestra sociedad se consideran femeninas son la sensibilidad, la sumisión y el sacrificio. Mientras que los hombres se caracterizan por ser activos, autónomos, fuertes, racionales, emocionalmente controlados y proveedores.

Otro de los términos que debe ser mencionado, es el de sexismo. Este refiere a “todos aquellos procesos que limitan el desarrollo de las potencialidades integrales debido al sexo de cada persona y por ende de su grupo de iguales” (González, 1990, p. 11). Se le denomina como un tipo de discriminación que está relacionada con la pertenencia a un sexo determinado, y se fundamenta en la idea de que hombres y mujeres tienen diferentes capacidades.

Según Montes (2008), estudios estadísticos realizados muestra que, en la actualidad, muy pocas personas sostienen abiertamente que consideren a la mujer inferior al hombre, sin embargo, subsisten formas sutiles e indirectas de sexismo. Por ejemplo, el

autor señala que las mujeres tienen una baja participación en el mundo laboral y poca representación en puestos políticos, principalmente en los más altos. En Costa Rica, datos del Programa Estado de la Nación, PEN (2015), señalan que la participación de la mujer en la Educación Superior ha aumentado en las últimas décadas, representando alrededor de la mitad de la población, sin embargo, se presentan marcadas diferencias en relación al género respecto a las carreras que las personas matriculan. Ingeniería y Ciencias Naturales son áreas en que los varones representan la mayoría. En ese sentido, PEN (2017) agrega las carreras relacionadas con la tecnología como una de las áreas en las que la participación femenina es baja.

En la misma línea, PEN (2017) señala que las mujeres enfrentan, además, una baja tasa de empleabilidad. También señala que estas se retiran de manera temprana del mercado laboral, razón por la cual sus salarios no llegan ser tan altos, pues no reciben los beneficios económicos que se acumulan con los años de experiencia laboral.

Según datos de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (2016), el 63% de las personas graduadas de este nivel educativo en Costa Rica son mujeres, sin embargo, ellas ocupan pocos puestos de jefatura, los cuales están mayoritariamente en manos de hombres (61%).

Respecto a la discriminación sexista en espacios académicos, Palomar (2004) plantea que las instituciones de educación superior reproducen la estructura patriarcal de la sociedad, la estructura de poder. Así, según esta autora, el mundo académico no es neutral y se evidencia en la baja proporción de mujeres en jefaturas, el acoso sexual y la discriminación, Por esta razón reconoce la necesidad de crear políticas que ayuden a reducir la brecha.

Para Montes (2008), este tipo de situaciones requieren de la implementación de acciones afirmativas, las cuales han tenido buenos resultados en Estados Unidos, Canadá y los países Nórdicos, por ejemplo, reservar un porcentaje de puestos para las mujeres, conceder bonificaciones a las empresas que contratan mujeres, entre otros. Por su parte, Cunuhay y Toapanta (2016) señalan que la educación inclusiva es la manera más eficaz de erradicar los estereotipos de género y la discriminación.

Según González (2010) existen cuatro aspectos centrales en los que se manifiesta el sexismo en la educación superior: la escogencia de carrera por parte del estudiantado, el desarrollo científico androcéntrico, las actitudes sexistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la distribución de puesto directivos, docentes, de investigación, entre otros.

El sexismo patriarcal se basa en el androcentrismo. La mentalidad androcéntrica permite considerar de manera valorativa y apoyar socialmente que los hombre y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de violencia. Así el androcentrismo se expresa en el machismo como magnificación de ciertas

características de los hombres, de su condición masculina, de la masculinidad y, en particular de la virilidad: abigarrada mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual. (Lagarde, 2012, p.22)

El sexismo es parte del patriarcalismo de nuestro mundo: inunda las filosofías las teorías científicas y las doctrinas religiosas más apreciadas y el sentido común, se difunde a través de las instituciones y los medios de comunicación, goza de consenso en grados diversos y permea la mayor parte de la vida cotidiana y de nuestras biografías. Se transmite y se ejerce cuerpo a cuerpo, persona a persona (Lagarde, 2012, p.25).

Vinculado al término de sexismo, se encuentra el término patriarcado, el que según Hernández (2016) “es una ideología. Como tal, es un sistema de creencias y valores. Es una forma de entender y organizar el mundo y las relaciones de las personas entre sí, y de estas con la naturaleza. Se estructura como una sistema u organización social que ha institucionalizado el dominio masculino sobre las mujeres y la sociedad en general” (Hernández, 2016, p.7).

Según Artal (2009), el patriarcado, “legitima el orden establecido, justifica la jerarquización de los hombres y de lo masculino y de las mujeres y lo femenino en cada sociedad determinada. Por tanto, el sistema margina a las mujeres, y las construcciones que se proyectan sobre mujeres y hombres hacen que los individuos de un mismo sexo se homogenicen, y en consecuencia, a las mujeres se les asigna una desigual distribución de poder. Las expectativas que se crean sobre las mujeres son diferentes desde el nacimiento, al mismo tiempo que este sistema organiza la sociedad de una forma jerárquica y regula las prohibiciones (pp. 9, 10).

El patriarcado como ideología, se ha centrado en el Androcentrismo, que refiere a: “(...) una visión centrada en el hombre, al considerarlo la medida de todas las cosas, referente y representación de la humanidad. En consecuencia, la perspectiva masculina pasa a ser el criterio, no solamente en las relaciones con las mujeres, sino también con la naturaleza. Niega la mirada de las mujeres e invisibiliza los aportes por ellas dados en los distintos ámbitos de la vida social” (Hernández, 2016, p.8).

IV. Propuesta metodológica para la implementación de la transversalización del tema de género en el documento plan de estudios

La manera en que se propone transversalizar el tema de Género tanto en los planes de estudio de la carreras, como en los programas de estudio, es el resultado de la participación de las asesoras en entrevistas a expertas en el tema como la M.Sc. Teresita Ramellini Centella, Directora de la Escuela de Psicología (ver anexo 1), la Dra. Montserrat Sagot, Directora del Centro de Investigación y Estudios de la Mujer (CIEM) (ver anexo 2), el Dr. Mauricio Menjívar, investigador de la Escuela de Sociología (ver anexo 3). Así como,

la participación en el panel “Experiencias de transversalización del enfoque de género en los planes de estudio”, del foro “Importancia de la transversalización del enfoque de género en el quehacer universitario”, realizado en la Universidad Técnica Nacional (UTN).

Siguiendo a Ocampo (2013), la metodología propuesta para la implementación abarca dos dimensiones, la primera es el posicionamiento del tema en el documento plan de estudios y la segunda es la incorporación en los programas de los cursos. Por esta razón, se propone la incorporación de temas de reflexión y su cristalización en acciones concretas, las cuales se indican a continuación.

	<p>Se divide en dos apartados:</p> <p>A. Análisis de las prácticas: dominantes, decadentes, emergentes</p> <p>B. Definición profesional Que debe saber, que debe saber hacer, como debe ser (esta sección hace referencia a aspectos actitudinales, por lo que se pueden abordar aspectos referentes a la sensibilidad al tema de equidad de género.</p>
<p>Marco Epistemológico</p>	<p>Visibilizar el papel de la mujer en el desarrollo del conocimiento a través de las siguientes preguntas</p> <p><u>Objeto de estudio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Material: campo de acción · Formal: conceptual y abstracto <p>Responde las preguntas:</p> <p>Qué es la disciplina?, ¿cómo se define? ¿Cuál es su campo de acción? ¿Qué fenómenos concretos se propone investigar, indagar, intervenir, transformar? ¿Cuáles son las concepciones metodológicas que explican los fenómenos que le competen? ¿Cómo se diferencia de otras disciplinas afines?</p> <p><u>Lo teórico metodológico:</u> cómo se produce conocimiento en la disciplina. ¿quién está produciendo el conocimiento? ¿dónde se publica? ¿quién tiene tiempo para investigar? ¿por qué hay diferencias en la producción del conocimiento entre hombres y mujeres? ¿qué implicaciones tiene el conocimiento de forma diferenciada para hombres y mujeres?</p> <p><u>La finalidad:</u> ¿para qué se produce determinado conocimiento?, ¿para quién? desde quién? Evidencia situaciones en las que, por ejemplo, hombres construyen conocimiento sobre situaciones de salud de las mujeres.</p> <p><u>La relación con otras disciplinas</u></p>

Marco Pedagógico	Reflexión sobre modelos pedagógicos que promuevan estrategias de enseñanza-aprendizaje caracterizadas por el respeto a los diferentes actores del proceso educativo y que tiendan a la eliminación del sexismo y estereotipos de género. Incorporación de estrategias didácticas que fomenten una actitud crítica en el estudiantado sobre conductas sexistas o discriminatorias. Desalentar conductas sexistas dentro del aula.
Propósitos	Visibilizar el impacto de la profesión en la población femenina incluyendo este aspecto en los propósitos. ¿qué aportes pretende lograr esta formación profesional a nivel institucional? ¿qué aporte hacia poblaciones específicas, en este caso mujeres puede generar un profesional en esta área? ¿cómo va a beneficiarse el país y la región con la formación de este tipo de profesional? ¿cómo se benefician de manera diferenciada hombres y mujeres de los aportes de esta profesión? ¿qué pretendemos con la formación? ¿Qué tipo de profesional (o científico/a o artista) queremos formar?
Perfil de salida	Entre los aspectos actitudinales y éticos: Incluir actitudes y valores relacionados con la igualdad, la equidad, la tolerancia y el comportamiento no violento.
Organización y selección de contenidos	Incorporación del eje transversal “Equidad de género”, de cursos de manera tal que muestren los aportes de la mujer en la producción del conocimiento y que generen impacto sobre problemáticas que afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres. Estos se evidencian en la malla curricular. La U.A deberá presentar una propuesta metodológica que permita concretar la incorporación de este eje transversal en los cursos, para lograr de manera más tangible la ejecución de la transversalización .
Gestión	La unidad académica deberá presentar al CEA un plan de capacitación docente que incluya la sensibilización en temas de género. Velará por la contratación equitativa de personal

	administrativo y académico. Además, de procurar igualdad en la reserva de plazas para estudios en el exterior.
--	--

Programas de cursos	Inclusión en la bibliografía de libros, artículos y otras producciones académicas realizadas por mujeres. Evitar el uso de bibliografía sexista o que reproduzca estereotipos de género.
----------------------------	---

Así mismo, el Centro de Evaluación Académica, fiel a su misión de contribuir con el mejoramiento académico de la Universidad de Costa Rica y de la calidad de los procesos educativos, debe asumir una posición clara en el tema y realizar acciones concretas que permitan apoyar el cambio requerido a nivel nacional, empezando por la Universidad. Se recomiendan las siguientes acciones

- Integración con distintas instancias como el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM), Departamento de Docencia Universitaria, Trabajo Comunal Universitario, entre otros.
- Solicitar al Consejo Universitario que incluya las propuestas de transversalización del CEA en las políticas universitarias.
- Recomendar a la Vicerrectoría de Docencia incluir en la actualización políticas curriculares los temas transversales.
- Validar la propuesta por medio de un plan piloto con carreras de diferentes áreas.
- Articular con el Centro de Orientación Vocacional (COVO), planes de acción para trabajar el sesgo de los estereotipos de género en la escogencia de carrera.

Recomendaciones a las unidades académicas

Coordinar con la Oficina de Divulgación e información para recibir apoyo sobre la manera correcta de difundir mensajes no sexistas.

Bibliografía

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1990). Ley No. 7142 Promoción de Igualdad Social de la mujer. Diario Oficial La Gaceta, N° 59 del 26 de marzo 1990. San José, Costa Rica.

Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27 (julio 2009), pp. 5-2

Arzate, C. (2012). Elementos teóricos y metodológicos para la incorporación de la perspectiva de género en el Curriculum Universitario. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Autónoma de México, Mexico.

Batres, G., Recinos del Cid, S., & Dumani, I. (2002). Violencia de género, derechos humanos e intervención policial. Naciones Unidas, Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente.

Centro de Investigación y Estudios de la Mujer UCR. Recuperado en: <http://www.ciem.ucr.ac.cr/Breve-recorrido-historico>

Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (2016). Empleadores 2013 de las personas graduadas de universidades estatales. San José. Costa Rica.

Cunuhay, N. y Toapanta, D. (2016). Equidad de género. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Educación Básica. Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga, Ecuador.

González, M. (1990). El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana. Editorial Universidad de Costa Rica.

Hernández Barrante, A., (2016). Se nombra, se incluye: Guía para el uso incluyente y no sexista del lenguaje. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017. Instituto Nacional de las Mujeres. Segunda edición. San José, Costa Rica.

Lagarde, M. (1996). Género y Feminismo: Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernos Inacabados N°25. Madrid, Horas y HORAS.

Bibliografía

Lagarde, M. (2012). *Feminismo en mi vida: hitos, claves y topias*. Gobierno de la Ciudad de México, Instituto de la Mujeres del Distrito Federal. Recuperado en: <http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf>

Ocampo Hernández, C. (2013). La incorporación de la Transversalidad en el Diseño Curricular de la Universidad Estatal a Distancia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-28.

Organización de los Estados Americanos (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención Belem do Parà*, Recuperado en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

Organización de Naciones Unidas (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivo Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*.

Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer*. Recuperado en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CEDAW-Spanish.pdf>

Palomar Vereza, C. (2004). La política de género en la educación superior. *Revista de estudios de género. La ventana*, 3(21), 7-43.

Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación en Costa Rica*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación en Costa Rica*. San José: Programa Estado de la Nación.

Redón Pantoja, S. (2007). Significados de la Transversalidad en el Currículo: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-14. . Recuperado en <http://www.rieoei.org/1675.htm>

Tencio Blanco, C. (2013). La Transversalidad: Una oportunidad para fortalecer el Currículo en La Educación Superior desde la Gestión Institucional. *Revista CAES*, 4, 68-80. Recuperado en <http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/publicaciones/Transversalidad.pdf>

Unicef Paraguay. (2003). *Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad edu-*

Bibliografía

cativa. Recuperado de: https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_guia_genero.pdf)

Universidad Nacional de Costa Rica (2016). Política para la igualdad y equidad de género en la Universidad Nacional y plan de acción. Universidad Nacional, Instituto de Estudios de la Mujer. Heredia, Costa Rica. Recuperado en: <http://www.iem.una.ac.cr/index.php/publicaciones/politicas-y-normativas/politicas>

Velásquez Sarria, J. (2009). La Transversalidad como posibilidad curricular desde la Educación Ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. Recuperado en http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29_3.pdf

Fuentes electrónicas consultadas

<https://www.uned.ac.cr/academica/iegenero/conozca-el-instituto/que-es-el-instituto-de-estudios-de-genero-mision>

<https://www.tec.ac.cr/docencia-equidad-genero>

ANEXO 1: Entrevista con M.Sc. Teresita Ramellini Transversalización del Tema de “Equidad de Género”

Objetivo de la reunión-entrevista: Conocer diferentes puntos en lo que se pueda transversalizar el tema de la “Equidad de Género” en los planes de estudio, desde el punto de vista experto de la M.Sc Teresita Ramellini, directora de la Escuela de Psicología.

Fecha: 19 de mayo del 2017

Hora y Lugar: 8:00pm Escuela de Psicología

Asuntos tratados:

- Las asesoras del CEA explican el motivo de la entrevista, indicando que el Centro de Evaluación Académica, está construyendo una propuesta para la transversalización de temas relevantes en el plan de estudios de las carreras universitarias, entre ellos la equidad de género. Por este motivo se considera importante conocer el criterio de la M.Sc. Ramellini como docente e investigadora del CIEM.
- Se procede a realizarle una pregunta generadora que se detalla a continuación:

Respecto a la pregunta ¿Cuáles considera Usted serían algunas acciones concretas para transversalizar el tema de género en los planes de estudio?, la M.Sc indica que que la primera acción que se debe contemplar es la utilización de lenguaje inclusivo, el cual tiene un sustento normativo a nivel de la universidad. En este sentido, indica que se debe tener en cuenta que la inclusión no debe ser únicamente por temas de género, sino que se deben incluir a todas las personas que tienen diversidad funcional, étnica, cultural u otra. Sin embargo, el género es una categoría fundante pues divide a las personas en dos grupos grandes, hombres y mujeres, los cuales a su vez se subdividen, por ejemplo, mujeres con diversidad funcional o mujeres indígenas.

Respecto a este asunto del lenguaje, la profesora Ramellini indica que ella se ha encontrado nombres de cursos que no son inclusivos. Por ejemplo, Adulto mayor y participación social. Sin embargo, cuando preguntó a la que en ese entonces era la directora, le dijo que no podía cambiar el nombre. Por esta razón, ella incluyó algunos elementos en el programa de curso. Ante esto, la profesora nos propone que otra opción concreta es solicitar que los programas sean sensibles al género, integrando lenguaje inclusivo en cada uno de los apartados (metodología, evaluación, bibliografía) . Al respecto, se puede establecer un documento que sirva de guía para que los docentes formulen programas inclusivos. En este se puede incluir ejemplos, recomendar utilizar textos escritos por mujeres , entre otras recomendaciones.

Otro punto importante es hacer consciencia sobre el uso de imágenes, tanto en las presentaciones que se utilizan en clase como en los comunicados que emite la unidad académica. Esto para que se evite el uso de imágenes estereotipadas de la mujer o que evidencien la distribución de trabajo por género. Por ejemplo, cuando se habla de fuerza laboral se suele usar imágenes de hombres, ejecutivos o científicos, mientras que la mujer se visualiza como ama de casa o en profesiones típicamente femeninas (maestra, enfermera), esto se ve en la publicidad a nivel nacional . Por ejemplo, en las imágenes que acompañan el himno nacional de Canal 7, sale Franklin Chang, varios hombres labrando la tierra y haciendo cosas que se perciben importantes para el desarrollo del país, mientras que únicamente hay dos imágenes de mujeres, una de ellas regando unas flores y la otra es una policía.

Propone realizar un análisis a los programas de varias carreras, incluso una experiencia piloto con 6 carreras, donde dos sean de un área que se considere sensible al tema de género, dos de un área difícil y dos de un área intermedia. Con ellos se puede analizar si están presentes los componentes de género o como modificar los programas, si es el caso. Ofrece el apoyo de la Escuela de Psicología para realizar talleres o grupos focales, ya que entre el personal docente hay personas especializadas en este tema, además, en diversidad sexual, diversidad funcional, entre otros. Indica que es importante aclarar que, cuando la propuesta se valide se haga la aclaración sobre que este trabajo únicamente incluye el tema de género y después incorporar los otros temas en un solo documento para facilitar la labor del docente.

Por otro lado, la profesora Ramellini recomienda que este esfuerzo se tome en cuenta para las políticas universitarias.

La profesora recomienda que la estrategia de trabajo no sea confrontativa , que se hable siempre de derechos humanos y hablar de buscar representación de las personas de ambos sexos.

ANEXO 2: Entrevista con Dra. Montserrat Sagot Transversalización del Tema de “Equidad de Género”

Objetivo de la reunión-entrevista: Conocer diferentes puntos en lo que se pueda transversalizar el tema de la “Equidad de Género” en los planes de estudio, desde el punto de vista experto de la Dra. Montserrat Sagot, directora del CIEM.

Fecha: 09 de mayo del 2017

Hora y Lugar: 2:00pm, Instalaciones del CIEM

Asuntos tratados:

Anexos

- Las asesoras del CEA, proceden a presentarse y explicar el motivo de la entrevista. Dentro la justificación se menciona que el Centro de Evaluación Académica, está construyendo una propuesta para la transversalización en el plan de estudios de las carreras universitarias, de ciertos temas que se consideran de gran relevancia, entre ellos el tema de género. Por este motivo se considera muy importante conocer el punto de vista de la Dra. Montserrat Sagot, como experta en el tema y su amplia experiencia en la Universidad.
- Se procede a realizar una serie de preguntas específicas, que a continuación se detallan: .

Respecto a la pregunta ¿Cuáles considera Usted serían algunas acciones concretas para transversalizar el tema de género en los planes de estudio? Montserrat Sagot nos comenta de algunas de las investigaciones que se realizan desde el CIEM. A partir de ahí es enfática en que el abordaje desde este tema debe ir enfocado desde el sexismo en la academia, más específicamente desde la producción del conocimiento. Menciona que es necesario cuestionar sobre cómo se construye el conocimiento, quién está produciendo el conocimiento, dónde se publica, quién tiene tiempo para investigar, qué implicaciones tiene el conocimiento de forma diferenciada para hombres y mujeres, la división sexual del trabajo, entre otras.

Comenta que la importancia de estos cuestionamientos permite poner en evidencia el poco acceso que tienen las mujeres a estos espacios de investigación, que histórica y socialmente han sido reservados para los hombres. La existencia de una estructura social que permite que el hombre pueda dedicar tiempo para esto, porque las mujeres han asumido tareas de cuidado de los niños, familiares, y tareas propias del hogar, han hecho mucho más difícil que estas puedan separarse de estas “obligaciones” para tener el espacio de producir intelectualmente.

Entre otros aspectos considera que es necesario cuestionar como la universidad estructuralmente reproduce el sexismo en la asignaciones de plazas en propiedad, proyectos de investigación, otorgamiento de becas para cursar estudios de posgrado dentro y fuera del país.

Hace mención del documento “Balance de Género en la Universidad de Costa Rica” que recopila cifras en cuanto a la equidad de género desde el ámbito administrativo, de docencia, entre otros.

Sobre la pregunta ¿Si existe algún tipo de acciones que realice el CIEM como por ejemplo capacitaciones, vinculaciones con instancias universitarias, que se puedan recomendar a las unidades académicas? Aclara que el CIEM, no ofrece capacitaciones ya que como su

nombre lo indica la naturaleza del centro es la investigación. Menciona que existen compañeras que laboran en otros espacios de la Universidad, como es el caso de Silvia Mesa, que trabaja en el Dedun, que se podría investigar si desde esta instancia se trabaja algún tipo de capacitación con docentes referente a la equidad de género. También menciona a Gabriela Arguedas, que trabaja en la escuela de Filosofía y en la Maestría de género dando un curso sobre “Epistemología feminista”.

Menciona algunas acciones que ella llevó al seno del Consejo Universitario, cuando formó parte de esta instancia.

Algunas de las consideraciones y recomendaciones que nos da, son las siguientes:

- Elevar al consejo universitario la propuesta sobre los temas transversales en el currículo universitario para que sea considerado dentro de las políticas institucionales.
- La participación del CEA en una actividad referente al tema de equidad de género que está realizando la UTN.
- Incorporación dentro del Perfil de egreso de la carreras un punto que haga referencia al respeto a la diversidad y el comportamiento no violento.
- Considerar que la incorporación del tema de género va a representar resistencia en algunas unidades académicas, sobre todo en los programas de curso, ya que se acogerán al principio de libertad de cátedra, que aunque es una lucha difícil es muy buena la iniciativa de cambio en la cultura universitaria.
- Buscar ejemplos de la incorporación de la perspectiva de género en otras universidades a nivel mundial en las áreas, con el fin de demostrar que si es posible su incorporación.

ANEXO 3: Entrevista con Dr. Mauricio Menjívar Transversalización del Tema de “Equidad de Género”

Objetivo de la reunión-entrevista: Conocer diferentes puntos en los que se pueda transversalizar el tema de la “Equidad de Género” en los planes de estudio, desde el punto de vista experto de la Dr. Mauricio Menjívar.

Fecha: 20 de setiembre del 2017

Hora y Lugar: 11:00 am, Sala de Sesiones del CEA

Asuntos tratados:

1. Las asesoras del CEA, proceden a presentarse y explicar el motivo de la entrevista. Dentro la justificación se menciona que el Centro de Evaluación Académica, está cons-

truyendo una propuesta para la transversalización en el plan de estudios de las carreras universitarias, de ciertos temas que se consideran de gran relevancia, entre ellos el tema de género. Por este motivo se considera muy importante conocer el punto de vista de un experto en el tema de Masculinidades..

2. Se procede a realizar una serie de preguntas específicas, que a continuación se detallan:

¿Cuáles podrían ser los aportes desde los estudios de masculinidad en el currículum universitario?

Mauricio reconoce que las relaciones dentro del aula pasan inevitablemente por cómo se construyen las relaciones de género. Él piensa que los docentes deben incorporar esta visión, que ayude a comprender que la forma de cómo estas relaciones, permean el contexto áulico y del cómo se incorporan las mujeres de manera activa. Además, indica que las personas docentes deben reflexionar cómo desde la disciplina la racionalidad masculina ha operado en la producción del conocimiento. Comenta que, como sociólogo e historiador, considera importante entender cómo la racionalidad moderna permea la sociología y cómo ha excluido otras formas de producción del conocimiento y del posicionamiento de las mujeres como herederas de lo natural. Reconoce que el tema implica un reto, pues en su propia disciplina reconoce esas ausencias.

Para Mauricio, se deben reconocer diferentes niveles en que esta situación permea el currículum, que no solo tiene que ver con que las mujeres no han sido incluídas, sino también en el cómo se ha construido la noción de ciencia y de la manera en que se produce el conocimiento. Esto debido a que indica que la misma estructura de la ciencia es patriarcal,

Mauricio sugiere incorporar una pregunta generadora en la disciplina ¿Cuáles han sido los aportes y dificultades a las que se han tenido de enfrentar las mujeres en la disciplina?

Sugiere incluir la reflexión en los cursos introductorios de las carreras, que se cuestione cómo la lógica patriarcal permea la disciplina. Sugiere revisar el libro de Victor Sidler “La sinrazón masculina”.

Recomienda que, cuando se vaya a trabajar el tema, analizarlo desde la responsabilidad y no desde la culpa. Indica que uno de los principales retos será que enfrentarnos a una población docente que se siente ya posicionada y experta en el tema de la enseñanza, y que podrían presentar mayor resistencia al cambio. Además de esto indica que la figura de catedrático es muy ligada a una forma de reconocimiento social y de afirmación masculina, así mismo indica que la magistralidad también se encuentra estrechamente vinculada a esta lógica.

María Teresa le consulta sobre cuáles podrían ser algunas de acciones concretas que se podrían hacer, ejemplifica con el caso de Química que tenían la creencia que, indiferentemente del sexo de quien realice una mezcla química, el efecto es el mismo.

Mauricio indica que, incluso en Sociología que es una Ciencia Social más sensible al tema, se dan este tipo de problemas y ausencias.

Para él lo más fundamental de incorporar en el currículum universitario es la reflexión epistemológica.

Se le hace la pregunta por la experiencia docente ¿Cómo ha abordado el tema?

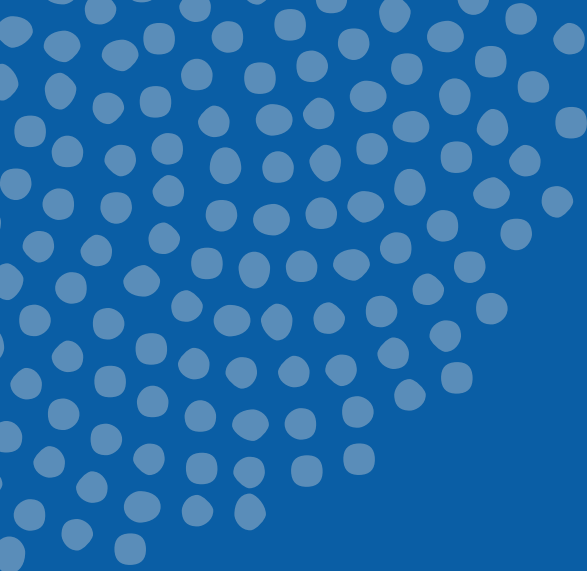
Mauricio nos explica que Él da clases en Estudios Generales, el curso de Historia de la Cultura, y él trata el tema del Islam, y ahí sale a relucir el tema de las mujeres, lo que luego se llega a articular con los feminismos islámicos. Luego lo contrapone Cristianismo e Islam. Trabaja con el interaprendizaje, lo que toma en cuenta los conocimientos que ya tienen los estudiantes. Así mismo trabaja los métodos de investigación que han nacido a través de las teorías feministas.

¿Cuáles conceptos nos recomienda incluir en la propuesta teórico-metodológica?

Al respecto dice que los estudios sobre las masculinidades son herederos de los estudios feministas y retoman muchas de las categorías.

Lo que se intenta desde los estudios sobre masculinidades, es entender cuál ha sido desde cómo los hombres viven y sienten, además, cómo los hombres piensan estas relaciones para entender cómo les ha afectado.

Indica que el feminismo trata de estudios desde el establecimiento de las relaciones de poder, y cómo afecta a las mujeres, en los estudios de la masculinidad se estudia como en estas relaciones de poder ha habido una pérdida y una insensibilidad frente a la dominación del otro.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

CEA Centro de
Evaluación Académica

