



Revista de Ciencias Sociales (Cr)

ISSN: 0482-5276

revista.cs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Bolaños Cubero, Carolina
Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo
Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. IV, núm. 102, trimestral, 2003, pp. 71-78
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310206>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CURRICULUM UNIVERSITARIO GÉNERO SENSITIVO E INCLUSIVO

Carolina Bolaños Cubero

RESUMEN

El artículo hace referencia a la necesidad de transformar las desiguales relaciones entre hombres y mujeres que propician la violencia de género en las diferentes dimensiones de la sociedad, entre ellas la que se desarrolla en los procesos educativos, específicamente en el nivel universitario. Para ello se propone la construcción de un currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género, desde posiciones educativas críticas, que generen transformaciones en las prácticas educativas y de convivencia universitaria, que conlleven a la transformación de la organización social patriarcal.

ABSTRACT

The article refers to the need of transforming the unequal relationships between men and women which propitiate gender violence in different dimensions of society, being some of them the ones developed throughout the educational processes, especially at the university level. For that reason, the construction of an inclusive university curriculum, sensible to gender differences, is proposed based on a critical education position in order to generate changes in educational practices and university communality, which will enable the transformation of a patriarchal social organization.

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene el propósito de compartir algunas ideas acerca de cómo es posible, desde el curriculum universitario, impulsar procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros, de modo que sea posible generar transformaciones en las prácticas universitarias, tendientes a eliminar la violencia de género en la universidad y en la sociedad. Se discuten principalmente dos ejes, referentes, primero a las razones que orientan el impulsar un curriculum inclusivo y sensible a las

diferencias de género; a la posición ideológica y pedagógica que permitiría dicho curriculum, y en segundo lugar a la forma en la cual la denominada propuesta de diseño curricular alternativo¹ representa una opción para propiciar el desarrollo de los currícula con perspectiva de género en la Universidad de Costa Rica.

1 Se refiere a la sistematización de la experiencia de diseño curricular desarrollada, desde el Centro de Evaluación Académica, por parte de un grupo de docentes investigadoras de esta instancia, la cual se ha concretado en un artículo publicado en la Revista *Educación* de la Universidad de Costa Rica.

1. ¿POR QUÉ UN CURRÍCULUM GÉNERO SENSITIVO E INCLUSIVO?

La organización social patriarcal, es una organización violenta en sí misma, promueve y legitima la violencia, pues está sustentada en el mito de la naturaleza biológica (natural) de las diferencias (desigualdades) entre hombres y mujeres, que determina la superioridad de los hombres y la subordinación de las mujeres. De ahí que se establezcan los roles sociales y patrones de comportamiento típicamente femeninos y masculinos.

Esta organización es violenta, pues promueve la discriminación, predetermina el comportamiento tanto para mujeres como para hombres, castiga severamente las transgresiones a los roles asignados, no permite la autonomía ni el desarrollo de las potencialidades por igual, no permite la comunicación ni las relaciones equitativas entre los sexos, asigna responsabilidades sociales y familiares exclusivas y desiguales por género.

Promueve la violencia, ya que al asumir-se un género con supremacía sobre el otro, las acciones discriminatorias (la imposibilidad para que la mitad de la población pueda desarrollar sus propios criterios, tomar sus propias decisiones, hacer propuestas) son aceptables, aceptadas y deseables. Así una parte de la población, “la erigida como superior”, está facultada para utilizar los métodos más diversos para que dicho estado de cosas se mantenga.

Así, como nos lo señala González (2001, p.4),

En el patriarcado los hombres —como forma de mantener el control— son sistemáticamente educados para la violencia, mientras que a las mujeres se les reprime cualquier expresión de la misma. Así los niños son entrenados por medio de modelos agresivos, tales como los que se presentan con frecuencia en películas y videojuegos.

Puesto que este sistema patriarcal se funda en la idea de la naturaleza biológica de las desigualdades, los hombres, concientes o no, abierta o solapadamente, saben que dicha idea es solamente un mito. Por tanto, para

poder ejercer el poder sobre las mujeres, deben desarrollar la violencia en todas las dimensiones posibles.

Es así como la lucha por la emancipación de las mujeres se convierte en una lucha en contra de la violencia. Las mujeres concientes de estas contradicciones y sobre todo cansadas de una historia de maltrato y discriminación, se han organizado para estudiar su propia realidad y sobre todo para trasformarla. De esta manera, retomando nuevamente las palabras de González (2001, p.4),

La propuesta social del feminismo es la eliminación del patriarcado, con lo que hombres y mujeres podrán relacionarse como seres humanos en igualdad de condiciones, dejando atrás estructuras de violencia. [Y continúa diciéndonos que de acuerdo con esta propuesta] nadie debe ser educado para ejercer la violencia, se debe propiciar el diálogo y la tolerancia. (González, 2001, p.4).

Como se observa, la educación constituye una de las actividades sociales en las cuales se deposita buena parte de la responsabilidad por generar las transformaciones que se proponen. La educación en todos sus ámbitos y dimensiones; desde la que se desarrolla en el núcleo familiar, en la cotidianidad, la denominada informal, hasta por supuesto la educación formal o escolarización. De esta última se deberá considerar en forma coordinada, acciones transformadoras en el currículum (lo propuesto en lo estructural y en lo práctico), en los diversos niveles y modalidades, desde la primaria, hasta la universitaria.

Puesto que la violencia en nuestras sociedades se genera por la confluencia de diversas relaciones desiguales, incluidas las de poder entre hombres y mujeres, la acción transformadora de la educación deberá, asimismo, considerar esa naturaleza multifactorial de la violencia y plantear propuestas integrales.

De ahí que, en el campo de la educación, sea necesario optar por posiciones epistemológicas y pedagógicas que trasciendan la visión tradicional de la educación y el currículum. Es decir optar por (y construir) una teoría de la

educación que contribuya a la transformación de las tradicionales formas de construcción de conocimiento y de convivencia.

En este sentido es fundamental explicitar y ser consciente de las diferentes posiciones que se asumen al definir la relación entre educación y sociedad. Pues dependiendo de ello, será posible o no realizar los cambios que se proyectan desde una perspectiva de género².

Pues hay quienes tienen visiones idealistas, y abogan por la “educación del hombre”, en la que la responsabilidad e intencionalidad es absolutamente individual y en la que se considera que la educación todo lo puede (panacea), sin profundizar en las diversas relaciones causales, en los efectos, en las multideterminaciones mutuas entre los procesos educativos y los procesos sociales, en las que se desliga a la educación de la realidad en que se inserta y se la ubica en el campo de las ideas, de los anhelos, de los ideales.

Currículos diseñados desde esta óptica atribuirán a la formación un papel mesiánico en la lucha feminista, lo que es irreal e ingenuo, pues al darse en forma descontextualizada (histórico, político, social), la posibilidad de transformación social es escasa o nula.

Por otra parte las posiciones funcionalistas, en las que la categoría fundamental es el “proceso de socialización”, conciben a la educación como un instrumento (ideológico, económico, simbólico) por el que se asegura la formación de personas para que introyecten el sistema económico-social vigente, es decir para que lo mantengan y consoliden; por tanto estas visiones si vinculan a la educación con la sociedad, pues establecen que la primera sirve a la segunda.

2 Se entiende aquí por perspectiva de género a lo que Marcela Lagarde denomina “una visión crítica, explicativa y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros..., visión científica, analítica y política creada desde el feminismo” (p. 15). Como una concepción académica, ilustrada y científica que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora creada por las mujeres y que forma parte de la cultura feminista. Esta perspectiva considera la teoría de género (desde un paradigma histórico-crítico) y el paradigma cultural del feminismo (Lagarde, 1997).

Si en la perspectiva de género de lo que se trata es precisamente cambiar la organización social del patriarcado, desde un punto de vista transformador integral, una educación que perpetúe lo existente no tiene razón de ser, por el contrario es justamente este proyecto y esta práctica educativa lo que se desea modificar.

En otro nivel de visiones acerca de la educación tenemos posiciones crítico-reproductivas (Aldana, 1993), que se han centrado en analizar y evidenciar las utilidades que la educación sistemática tiene a los sistemas económico-social y políticos dominantes y de cómo la educación contribuye a la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y de las relaciones sociales. Estas visiones plantean cómo la educación posibilita la adquisición de habilidades para la reproducción social (y sexual) del trabajo, establece el carácter político y la no neutralidad de la educación y por tanto que esta responde a determinados intereses; estableciendo la “correspondencia” entre educación y sociedad. Sin embargo, este tipo de concepción de la educación se considera pesimista, pues al no tomar en cuenta ni valorar las contradicciones y los procesos de resistencia que se generan al interior de los sistemas educativos, no cabe, entonces, ningún esfuerzo crítico liberador o de plena transformación en su interior.

Obviamente esta visión derrotista tampoco nos permitiría desarrollar acciones en el ámbito escolarizado para llevar a cabo las propuestas feministas y ninguna otra propuesta emancipadora, pues se comprende muy bien la función reproductora que juega la educación, pero ese conocimiento no permite plantear posibilidades de transformación.

Por otra parte tenemos, siguiendo al mismo autor, que desde una perspectiva crítica de resistencia se plantea, que “la dominación no es estática ni completa, hay márgenes de intervención y lucha que aprovechan los dominados” (Aldana, 1993, p. 70).

Se habla entonces de resistencia, categoría fundamental que implica acciones con orientaciones claras en contra de la imposición que oprime y destruye (en contraposición a simples actos de indisciplina, o sea actos de choque y libertinaje alienante).

Por tanto, asumir posiciones críticas de resistencia en educación implica no caer en un estado de total pesimismo, y no adoptar posturas ingenuas o irresponsables al atribuir papeles mesiánicos a la educación, pero si posibilitar acciones (resistencia) para la liberación y la transformación, concientes no solo del contexto en el que se desarrollan estas acciones educativas, sino de las posibilidades y limitaciones que la escolarización y la socialización tienen en estas acciones transformadoras.

Estas posiciones críticas de resistencia estarían más acordes con la propuesta social que nos indicara Mirta González anteriormente, desde una perspectiva social integral, pues se estaría procurando trascender, por un lado la visión reproductora de la educación y por otro el total pesimismo ante las posibilidades liberadoras; pues se reconocen los controles y la dominación existentes pero problematizando la “autonomía relativa” que tienen, dadas las contradicciones de la ideología dominante y de sus aparatos.

Asumir esta relación entre educación y sociedad, haría posible desarrollar una teoría educativa (pedagogía) capaz de revelar la crítica de la dominación y proporcionar oportunidades teóricas para la reflexión y la lucha en favor de los cambios sociales (Aldana, 1993).

En esta línea de pensamiento se estaría optando por una pedagogía que trascienda las prácticas mecanicistas, simplistas y reduccionistas que han sido tradicionales en nuestros sistemas educativos formales, que han orientado la forma de pensar la formación profesional en las universidades, su planificación y desarrollo, y que, por lo tanto, han contribuido a mantener y perpetuar las desigualdades en todos los ámbitos y particularmente en el de las relaciones de género.

Pedagogía que, como nos indica McLaren (1994),

... es una teoría de la educación que renuncia, premeditadamente, a realizar un análisis positivista, porque lo considera ahistórico, utilizado por los liberales y especialmente por los conservadores. Los teóricos críticos se ocupan del estudio de la educación abordando la

economía política de la escuela, el estado y la construcción de la subjetividad del estudiante (Citado por Sequeira, 2001, p.1).

Es así como en el ámbito de la educación universitaria posiciones constructivistas críticas aportan elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos para comprender la naturaleza multifactorial del fenómeno educativo, el reconocimiento de la diversidad, el carácter histórico de la educación; así como para fomentar el desarrollo de la solidaridad, la autonomía, la independencia, la participación y el compromiso social.

Es decir, permiten pensar en forma diferente la escuela en general y en particular la universidad; y en nuestro caso más específico la posibilidad de establecer un curriculum universitario pensado, generado, desarrollado desde una óptica diferente.

En este sentido la propuesta elaborada por Bolaños, Vargas y Velásquez (1999) a partir de la experiencia en el trabajo de asesoría curricular en diversas Escuelas de la Universidad de Costa Rica, intenta ser una propuesta alternativa a la forma tradicional en la que se ha venido construyendo (oficialmente) el curriculum universitario y que consideramos permitirá la revisión, reflexión y transformación del curriculum en todas sus dimensiones.

Propuesta que para el desarrollo de un curriculum género sensitivo e inclusivo implica considerar, en el diseño curricular y en su desarrollo, el estudio y reflexión de la realidad social en la que está inmersa una carrera, una disciplina, una profesión, la universidad y el país. Y en ese análisis de la realidad necesariamente habrá de incluirse las relaciones de género en todas sus dimensiones, desde una óptica científica que proporcione elementos teóricos y metodológicos para comprender la construcción social de los géneros y lo que acontece a ellos, es decir, desde una perspectiva de género.

Por tanto un curriculum universitario género sensitivo e inclusivo será aquel que propicia la *reflexión crítica* de la sociedad y que por tanto, en forma integral con otras, considere las relaciones de género características del sistema patriarcal imperante, con la finalidad

de generar procesos transformadores de dichas relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa, justa y pacífica.

Las preguntas que surgen entonces son ¿cómo construir un curriculum bajo esta perspectiva? ¿cómo modificar las tradicionales formas de diseñar la curricula universitaria? ¿cómo posibilitar la reflexión integral a que se hace referencia e introducir en ella, necesariamente, la perspectiva de género? Para intentar responder a estas y otras interrogantes debemos primero repasar la discusión acerca de lo que entendemos por curriculum y en consecuencia del papel que juegan las personas en este.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CURRICULUM Y CÓMO CONSTRUIRLO BAJO ESTA PERSPECTIVA?

Desde esta visión alternativa, se considera el curriculum como una propuesta político educativa, que responde a un proyecto social amplio. Propuesta en la que se concreta una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), a los que se llega por diversos mecanismos de negociación o de imposición, por parte de grupos que se constituyen como hegemónicos y otros que se resisten. Conformado por elementos estructurales-formales y procesales-prácticos en los que el contexto enmarca las situaciones sociales y culturales y, cuyo carácter es profundamente histórico (De Alba, 1991). “De esta forma, en el ámbito universitario, este proyecto político educativo es lo que han constituido diversos grupos y sectores sociales para la formación profesional” (Bolaños; Vargas y Velásquez, 1999, p.186).

Como se indica, el curriculum se construye en un tejido de fuerzas de distinta naturaleza y con intereses e intenciones diversas, en el que unos grupos tienden a ser hegemónicos y otros tienden a resistir. Estas relaciones son históricas y cambiantes, por lo que es un proceso permanentemente dinámico.

Como proceso histórico, de negociación/imposición, en la construcción de un curriculum universitario para la formación de profesionales en una determinada disciplina o área,

todas las personas que conforman una unidad académica, tienen un papel central, al aportar sus propias visiones de mundo, sus creencias, y poner en juego su subjetividad en el proceso de síntesis cultural.

El aceptar esta realidad y por ello requerir la participación de todas las académicas y académicos de una escuela, tanto en el desarrollo (como es obvio) como en el diseño de la propuesta, constituye una de las razones por las que se plantea como *alternativa* esta forma de pensar y construir el curriculum. Como se señala en la propuesta “Hacia un diseño curricular alternativo en la educación superior”:

... el diseño curricular es un proceso altamente participativo en el que necesariamente deberán involucrarse todos los sujetos constructores del curriculum, en la dinámica de negociación/imposición de las diversas visiones de mundo en un contexto determinado, para concretar una propuesta curricular que tenga posibilidades de logro (Bolaños, Vargas y Velásquez, 1999, p.186).

Además de participativo, la propuesta establece el carácter eminentemente reflexivo del proceso de construcción curricular, pues en esto radica principalmente, la posibilidad de conocer ampliamente la profesión y la disciplina para concretar la selección y organización de los contenidos curriculares.

Para arribar a esta selección (síntesis de elementos culturales), se requiere reflexionar amplia y profundamente acerca de la profesión y la disciplina. Por ello, son primordiales dos momentos iniciales en el diseño curricular: la construcción de un marco socio-histórico de la profesión y de un marco epistemológico de la disciplina. Estos dos marcos establecen los criterios para definir los propósitos de una carrera (intencionalidad) y con ello realizar la selección de contenidos y establecer la secuencia y organización de estos en el plan de estudio, así como las estrategias de ejecución, seguimiento, evaluación y administración curricular.

Es en la elaboración de estos dos marcos en los que se requeriría introducir la perspectiva de género, pues se atravesaría el análisis del

contexto histórico-político-social de la profesión, de las prácticas profesionales, del desarrollo de la disciplina, de la forma en la cual se construye el conocimiento, de quienes conforman la comunidad científica en dicha profesión, de los aspectos éticos de la disciplina, con base en los elementos teóricos y metodológicos que aporta la teoría de género y el paradigma cultural del humanismo, de modo que sea posible trascender la simple inclusión del asunto de género, como un tema o curso simplemente, y se conciba dicha problemática de una manera integral.

Consideramos que llevar a la reflexión de la profesión y de la disciplina la perspectiva de género, posibilitaría evidenciar, por un lado el aporte real que las mujeres y los hombres han tenido en el desarrollo de una disciplina y en la consolidación de una profesión, y por otro las condiciones que el patriarcado ha impuesto a los géneros para estar o no incluidos en las prácticas profesionales y en el desarrollo de esa disciplina. Es decir permitirá visibilizar cuál ha sido la situación de hombres y de mujeres en la génesis y el desarrollo de las disciplinas, profesiones y carreras.

El análisis socio-histórico de una profesión implica reconstruir la historia de la profesión en el nivel mundial y nacional, vinculándola necesariamente en cada momento con la realidad histórica, política y económica nacional e internacional. Así, una perspectiva de género en esta construcción, además de permitir una visión global (integral) de la historia, permitirá al interno de quienes realizan esta construcción, reflexionar y discutir acerca de cómo las desiguales relaciones que han existido entre hombres y mujeres ha determinado el rumbo que una profesión ha tenido y, por tanto, establecer una plataforma para poder modificar esa realidad histórica.

En la Universidad de Costa Rica han sido interesantes las experiencias que algunas Escuelas han desarrollado en este sentido, como es el caso de la carrera de Enfermería, que al analizar la historia de la Enfermería pudo explicitar, evidenciar y tomar conciencia, de la relación que existe entre la historia de la profesión y la historia de las mujeres, pues al ser una profesión tradicionalmente desarrollada por mujeres, se ha mantenido subordinada

desde un nivel teórico y de las prácticas profesionales, a otra profesión, que tradicionalmente ha sido desarrollada por hombres. Esta aparente simple relación, como resultado de una reflexión y discusión profunda, permitió tomar conciencia del paradigma biologista que ha orientado la Enfermería y por tanto posibilitó canalizar muchas inquietudes e inconformidades, hacia la construcción de un enfoque diferente en la conceptualización de la Enfermería y en la formación de enfermeras y enfermeros, pues contribuyó al establecimiento de un marco epistemológico que considera a la disciplina enfermería como una ciencia de la salud, de carácter más social que como una ciencia positivo-estandarizante de la salud. Llevándolas incluso a cuestionar su ubicación administrativa dentro de una Facultad de Medicina y considerar más bien que deberían pertenecer a la Facultad de Ciencias Sociales, dado su objeto y naturaleza.

Por otra parte construir un marco epistemológico de la disciplina en estas condiciones de participación amplia y comprometida, significa poner en juego lo que los profesores y las profesoras de una carrera consideran es esa disciplina, su objeto u objetos de estudio, el método o métodos de investigación, la finalidad de la disciplina, sus beneficiarios y beneficiarias, su razón de ser; además del tipo de relaciones que existe entre esta y otras disciplinas. Incluir en esta discusión la perspectiva de género implicaría, por un lado, considerar el aporte que las mujeres han tenido en la producción disciplinar, el análisis de las condiciones en que las mujeres han incursionado en la disciplina y por otro, la forma en la que el conocimiento de esta disciplina contribuye al mantenimiento de las desigualdades y la discriminación de las personas y especialmente de las mujeres.

En el caso de una carrera como Ingeniería Eléctrica, por ejemplo, en la que a una consulta acerca de si los programas de los cursos incluyen obras escritas por mujeres se respondió que no, porque no existen mujeres que escriban acerca de los temas de esta disciplina. Sería interesante, desde esta perspectiva curricular, desarrollar un proceso de reflexión entre todos los profesores y ¿todas las profesoras?,

acerca de cuáles son las razones por las que no existen autoras en esta materia, por qué las mujeres no han optado, de la misma forma que los hombres, por una disciplina y carrera como esta, cuáles son las limitaciones que la disciplina y la carrera han impuesto a las mujeres para no producir ni desarrollarse en la Ingeniería Eléctrica; además sería oportuno, a partir de dichas discusiones, propiciar una revisión acerca de cómo son vistas y tratadas las estudiantes mujeres de Ingeniería Eléctrica en la Unidad Académica, cómo se perciben a sí mismas estas mujeres, qué mecanismos de adaptación (y sobrevivencia) deben desarrollar para permanecer y concluir con éxito su carrera.

Solo la construcción colectiva de estos dos marcos de referencia propician una valiosa discusión y reflexión que atraviesa a las personas, tanto en lo personal como en lo profesional, condición indispensable para el cambio a lo interno, individual, y también en lo grupal, social.

Cada grupo (unidad académica) llevará esta reflexión (desde la perspectiva de género), hasta el nivel que les es posible, de acuerdo con sus características, historia y dinámica propias, de modo que las decisiones acerca de la forma de incorporar la perspectiva de género en la síntesis cultural (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) variará de un grupo a otro, en donde podremos encontrar propuestas que pueden ir desde incorporar un tema en uno o dos cursos, pasando por la creación de cursos específicos, la revisión de la literatura utilizada, hasta considerar esta perspectiva como eje transversal de todo el plan de estudio, alrededor del cual se organizan y articulan todos los demás contenidos y actividades.

En este proceso es fundamental la asesoría curricular y/o acompañamiento externo, pues el nivel que alcancen los grupos deberá ser valorado por una persona ajena a la unidad académica y a la profesión, que maneje mayor información y criterios respecto a la perspectiva de género, de modo que ayude a orientar la discusión y pueda valorar las diferentes formas de discriminación que podrían presentarse, haciendo ver al grupo dichos aspectos, respetando siempre las características de estos grupos, para que sus propuestas respondan al estado

evolutivo del grupo y no a una imposición externa que en nada contribuiría al desarrollo de la sensibilización y la toma de conciencia de las personas que conforman la escuela o facultad de que se trate.

Como se indica estas decisiones quedarán plasmadas en lo estructural-formal (currículum documento), que orienta y fundamenta una carrera, pero sobre todo, la participación de los académicos y académicas de la unidad académica en la construcción de la propuesta es lo que realmente podrá permitir que en el plano procesal-práctico se operen las transformaciones reales, al cambiar la visión y práctica docente de los profesores y profesoras (o al menos de algunas y algunos) como resultado del cuestionamiento de sus propias creencias.

3. ¿A MODO DE CONCLUSIÓN PARA INICIAR UN CAMBIO?

La generación de la transformación de la sociedad patriarcal y con ello de la erradicación de la violencia de género es un asunto que ya no permite cuestionamiento alguno, constituyéndose en una tarea impostergable en todas las dimensiones de la sociedad. En el plano educativo la tarea es también de una gran magnitud, pues implica la construcción de opciones alternativas para la educación de las actuales y nuevas generaciones en sus diferentes ámbitos: la cotidiana que realiza la sociedad (familia, barrio, comunidad, medios de comunicación) y la escolarizada que realizan instituciones diseñadas para tal efecto.

En el nivel de la educación universitaria muchos son los procesos que han de transformarse, entre ellos la forma en la cual se realiza la gestión administrativa y académica, la investigación, la proyección social y la docencia; en esta última habrá de trabajarse en la construcción y consolidación de posiciones pedagógicas que posibiliten, entre otros aspectos, formas alternativas de relación entre quienes aprenden y enseñan, y diferentes opciones para la construcción del currículum, que trascienda la visión tradicional de listado de contenidos que un pequeño grupo de expertos elaboran para la posterior ejecución por parte de los y las académicas (otros y otras).

Generar curriculum universitario desde la perspectiva propuesta rompe con las formas tradicionales de pensar la formación profesional y, creemos también, de las prácticas culturales universitarias, hacia visiones más críticas, más propositivas, en un clima de mutuo respeto y tolerancia entre todas y cada una de las personas que conforman la comunidad universitaria, que realmente propicie

Las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo (UCR, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana, Carlos (1993). *Pedagogía general crítica* (Tomo I), 1 ed. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Bolaños Carolina; Vargas Alicia y Velásquez Leda (1999). "Hacia un diseño curricular alternativo en la Educación Superior". En: *Educación*, nro. 23 (Especial), págs. 185-194. San José Costa Rica.
- De Alva, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, Mirta (2001). "Feminismo, academia y cambio social" *Ponencia* al Primer Simposio Internacional de Pedagogía Universitaria, Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
- Lagarde, Marcela (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Sequeira, Alicia (2001). *Panorama de Pedagogía crítica desde la posición de Peter McLaren*. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica (1990). "Declaración de principios, propósitos y funciones", *Artículo 3, Estatuto Orgánico*. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.