

**UNA REVISIÓN EXHAUSTIVA PARA ESTABLECER LOS CRITERIOS
NECESARIOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES CON PERSPECTIVA DE
GÉNERO**



**TRABAJO DE GRADO MODALIDAD PRÁCTICA PROFESIONAL
ISABELLA MUÑOZ PAZ**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES, ECONÓMICAS Y
ADMINISTRATIVAS DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA
POPAYÁN, 2022**

**UNA REVISIÓN EXHAUSTIVA PARA ESTABLECER LOS CRITERIOS
NECESARIOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO**



TRABAJO DE GRADO MODALIDAD PRÁCTICA PROFESIONAL
ASESORA ACADÉMICA: Phd. ISABEL CRISTINA RIVERA LOZADA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES, ECONÓMICAS Y
ADMINISTRATIVAS DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA
POPAYÁN, 2022.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MÉTODO	6
2.1 Revisión sistemática-.....	6
2.2 Grounded Theory.....	10
3. ENTRE CÓDIGOS Y MEMOS: LA APLICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GROUNDED THEORY AL ANÁLISIS DE CURRÍCULOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.	12
4. ENTRE LA TEORÍA Y LA ASOCIACIÓN: INTERPRETACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GROUNDED THEORY AL ANÁLISIS DE CURRÍCULOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	15
5. TEORÍAS Y GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	19
6. RESULTADOS	20
6.1 Resultados bibliométricos	20
6.2 Resultados teóricos	26
7. ENSEÑANZAS	36
8. REFERENCIAS	37

1. INTRODUCCIÓN

Incluir la perspectiva de género mediante el diseño curricular es, sin duda, un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior (IES), ya que complica una tarea de por sí compleja, pues las y los diseñadores curriculares deben satisfacer –además de la demanda de conocimientos particulares de cada profesión o disciplina– la inclusión de prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida escolar. Por lo tanto, requiere que las propias instituciones, genuinamente, consideren que ésta es pertinente (Caballero, 2011). Diseñar un currículo con perspectiva de género, es una convicción más allá de una acción políticamente correcta, pues sólo de esta manera, esta perspectiva puede convertirse en una estrategia eficaz para lograr la equidad entre los sexos.

Es imprescindible la formación feminista dentro de las Universidades, puesto que es uno de los recursos fundamentales para acabar con la consideración que hay detrás de la palabra ‘mujer’: opresión, sumisión, exclusión y subordinación social. Esta problemática es evidenciada por diversas autoras en el mundo, entre ellas, Phull, Ciflikli y Meibauer (2018), quienes presentaron el primer análisis de exclusión femenina en un plan de estudios completo de Relaciones Internacionales de London School of Economics, donde encuentran patrones de exclusión femenina, tales como que el 79,2% de los textos son de autoría exclusiva de hombres, reflejando una barrera hacia las mujeres, esta vez en la disciplina de publicación científica.

En Estados Unidos, Messer (2002) señala como parte de una revisión histórica de los esfuerzos por impulsar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior, que en los primeros años los principales problemas que se enfrentaron en ese país fueron, por una parte, las ortodoxias intelectuales de las disciplinas académicas y por otra, el deseo de mantener la departamentalización que estructuraba la toma de decisiones y la distribución de los recursos de las universidades. Así, los cursos sobre género fueron más fácilmente aceptados por la comunidad académica y el personal administrativo que los programas, pues estos atravesarían el ámbito curricular, lo cual “pondría en riesgo” la autoridad de los departamentos en sus propias áreas de conocimiento. Por otra parte, eran más sencillos los trámites burocráticos para la impartición de cursos dentro de las mismas unidades académicas que en las unidades especializadas de estudios de las mujeres (Messer, 2002). De esta forma, la inclusión del enfoque de género en el curriculum universitario de este país se ha ido alcanzando mediante programas de estudio interdisciplinarios y la posterior creación de unidades académicas.

En el contexto latinoamericano, Bonavitta (2018) indaga en los diferentes niveles y programas de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, la inclusión de estudios con perspectiva de género. A través de una metodología cuantitativa, en la cual se analizan estadísticamente los planes de estudios de todas las carreras de grado y posgrado que se dictan en la UNC, se encontró que las materias que tienen perspectiva de género se

dictan mayoritariamente en las licenciaturas de pregrado y sólo en un Doctorado (que se enfoca en Estudios de Género); evidenciando una vez más que el feminismo no le interesa al ámbito académico universitario, y, por ende, tampoco le interesan las mujeres. Tal como lo sostiene la OIT (2016): “En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales prevalecientes en el resto de la sociedad”.

En México, Bermúdez (2012) describe algunos factores en el proceso para la creación del Programa de Equidad de Género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y señala que con el Programa se genera un nuevo campo de relaciones de poder con los grupos dominantes de la institución. La autora manifiesta que se trata de una iniciativa de política pública “aceptable”, en el sentido de lo políticamente correcto, pero que impacta lentamente en los espacios y procesos universitarios, pues exhibe y busca transformar las relaciones desiguales de género que los mismos actores institucionales reproducen.

En otro estudio sobre la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma del Estado de México, Vélez (s/f) menciona varios obstáculos. Manifiesta que uno de ellos es la cultura, debido a que tanto los mandatos sociales como los prejuicios y creencias fomentan la discriminación de las mujeres en la ciencia y la política, por lo que quienes buscan integrar la perspectiva de género en los procesos académicos y administrativos tienen a la estructura organizacional y a muchas y muchos dirigentes en su contra.

Según se observa en los párrafos anteriores, varias investigadoras coinciden, tanto en el ámbito internacional como latinoamericano, en que existen resistencias al interior de las instituciones para la transversalización de la perspectiva de género. También en diversos estudios se observa que ha sido más difícil incidir a nivel de pregrado que en los posgrados.

Para Colombia, el panorama no cambia mucho, existe un vacío enorme en términos de perspectiva feminista y un “espejismo de igualdad”, tal como lo decía Varcácel (2008): En la Universidad sucede esto: se considera que en términos de igualdad, hay una balanza favorable para ambos sexos, debido a que contamos con el acceso a la educación y también a la enseñanza, pero esto no es más que un espejismo cuando observamos los planes de estudios, los contenidos curriculares e incluso, la bibliografía que se les facilita a los alumnos.

Estos planes de estudio, siguen reproduciendo una educación pensada, seleccionada y ejecutada por y para los hombres, heterosexuales, blancos, de clase media y que respondan al paradigma eurocéntrico de saber/poder. Todo lo que quede por fuera de estas categorías, está marginado de la educación superior. Por ello, es necesario visibilizar a las mujeres: nombrarlas, incluirlas, posicionarlas, permitir accesos a puestos de alta dirección, alejarlas de los roles y estereotipos de género, porque sin duda alguna hace parte de políticas justas e inteligentes, de transformaciones en el mercado de trabajo, la familia, las nuevas actrices y nuevos actores sociales.

Considerando el gran problema de escasez existente en cuanto a introducir en la academia, una perspectiva feminista, surge la necesidad de hacer una revisión exhaustiva de propuestas académicas con perspectiva de género a nivel mundial, identificando qué aspectos y criterios son establecidos para diseñar estas propuestas; esto se logrará haciendo una ardua búsqueda de investigaciones académicas en diferentes bases de datos científicas; y procesándolas en el gestor documental, Atlas.ti, dando como resultado una construcción completa de un marco teórico referencial, para futuras investigaciones en la línea de perspectiva de género en la educación superior.

2. MÉTODO

Ante la imposibilidad de cubrir el enorme vacío sobre introducir en la educación, una perspectiva feminista, se optó por realizar en un primer momento, una revisión sistemática (bases de datos, revistas indexadas, artículos científicos) como técnica exploratoria y detallada para la recolección de información relevante, seleccionando una serie de bases de datos científicos que han sido filtradas según su nivel de indexación, su ubicación y su área de conocimiento, para después, examinarlas una por una, y elegir las investigaciones que serán referentes en el desarrollo del marco teórico de este estudio.

En un segundo momento, mediante la aplicación de la Grounded Theory, y su método de comparación constante, se codificaron y se analizaron estas investigaciones de forma simultánea, para el desarrollo de un marco teórico referencial, que dé cuenta qué aspectos y criterios son establecidos para diseñar currículos con perspectiva de género en la academia.

2.1 Revisión sistemática-

2.1.1 Bases de datos

Las Bases de Datos Científicas, son recopilaciones de publicaciones de contenido científico-técnico, como artículos de revistas, libros, tesis, congresos, etc, de contenido temático, que tienen como objetivo reunir toda la producción bibliográfica posible sobre un área de conocimiento. (Biblioteca Universidad de Extremadura, 2022). La internacionalización de estas bases de datos, ha facilitado la cooperación científica y el desarrollo de proyectos de alto impacto para la sociedad, ha permitido compartir resultados de utilidad a países y sociedades con problemáticas similares y ha facilitado la articulación de investigaciones internacionales.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la elección de las bases de datos utilizadas, se hizo atendiendo a unos patrones generales; en primer lugar, nivel de indexación, debido a que es vital para la reputación, el alcance y, en consecuencia, el impacto de los artículos de revista; en segundo, el idioma, se buscaron bases de datos de habla hispana para lograr una mayor visibilización y con un segundo y tercer idioma (inglés y portugués), ya que aumenta exponencialmente su alcance y proyección, lo que redundará proporcionalmente en la calidad de la publicación. Por último, el área de conocimiento es un filtro fundamental, ya que esta investigación va enmarcada en el área de las ciencias sociales.

Siendo así, se utilizaron las siguientes bases de datos de reconocido prestigio en las Ciencias Sociales: Dialnet, Redalyc, Science Direct, Scielo, CLACSO, Taylor & Francis Online, Researchgate, Repositorio UPF, Repositorio UCP, Repositorio UTEC, Biblioteca Digital, Biblioteca 2; algo importante, es mencionar que el 20% de los artículos, no hacían parte de una base científica.

A continuación, una breve descripción de las tres bases de datos científicas más utilizadas:

Dialnet: es uno de los mayores portales bibliográficos del mundo, cuyo principal objetivo es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana; además de que es un proyecto de cooperación que integra distintos recursos y servicios documentales como: base de datos, servicio de alertas bibliográficas, hemeroteca virtual y repositorio de acceso a la literatura científica hispana a texto completo; y en su proceso de expansión logró una alianza con Colombia.

En cuanto a su nivel de calidad, Dialnet, en primer lugar, ofrece el IDR (Índice Dialnet de Revistas), un instrumento que permite saber cuál es el impacto científico de una revista, su evolución, y su posición respecto al resto de las revistas de la especialidad; y en segundo, se construyeron los Indicadores Dialnet, que se calculan a partir de las citas hechas en los artículos que, en esta base de datos, se tienen incluidas.

Redalyc: nace como iniciativa para visibilizar los recursos de investigación generados en América Latina, el Caribe, España y Portugal. El proceso de aceptación de revistas que quieran estar dentro de esta base de datos, es riguroso, en una primera evaluación, consta de la aceptación de 9 Criterios Básicos de Admisión (CBA) como lo son: antigüedad, revisión por pares, porcentaje de contenido científico, exogeneidad en publicación, cumplimiento de periodicidad, no efectuar cargos por procesamiento de artículos, XML JATS, datos de identificación y política de acceso abierto; en segundo lugar, si la revista acredita satisfactoriamente todos los CBA, se procede a verificar el cumplimiento de los 38 criterios considerados de alto valor en los procesos editoriales, de los cuales 26 son generales, 12 son básicos y 5 esenciales. Y, por último, se constata el cumplimiento de 7 criterios de características deseables de las revistas que les dan una mayor legibilidad, personalidad e interacción con los usuarios.

Scielo: es un modelo cooperativo descentralizado que tiene como objetivo principal aumentar la difusión y visibilidad de la ciencia generada en Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal. El "plus" de Scielo, es que incrementa en buena medida las posibilidades de localización, recuperación y consulta de los trabajos publicados, puesto que genera metadatos que permiten su indización y recopilación por parte de los motores de búsqueda. Para la aceptación de revistas a esta base de datos, se deben evaluar 17 criterios centrados en la calidad de los artículos publicados, que deben ser originales y en su mayoría de corte científico y en la implementación de un proceso de revisión por pares hecho por especialistas.

Las revistas son aceptadas de forma inmediata si está incluidas en Thompson Reuters (ISI), MEDLINE o PsycINFO.

2.1.2 Palabras clave:

Una de las herramientas más importantes para clasificar la información y una de las secciones que se cuidan en esta investigación son las palabras clave, debido a que, al tratarse de una revisión exhaustiva de documentos científicos, se debe llevar a cabo un análisis de estas, de manera pertinentes para la búsqueda. Para ello, se implementó el tesoro, etimológicamente, el término proviene del latín *thesaurus*, cuyo significado es tesoro y que poco tiene que ver con el concepto que tiene hoy para el profesional de la información.

La norma ISO 2788-1986 define un tesoro como: “Un vocabulario controlado y dinámico, compuesto por términos que tienen entre ellos relaciones semánticas y genéricas y que se aplica a un dominio particular del conocimiento”.

Por su parte, van Slype (1991) define un tesoro como: “Una lista estructurada de conceptos destinados a representar de manera unívoca el contenido de los documentos y de las consultas dentro de un sistema documental determinado y a ayudar al usuario en la indización de los documentos y de las consultas”.

Podríamos definir un tesoro como una lista de términos empleados para representar los conceptos, temas o contenidos de los documentos y que guardan entre sí relaciones semánticas y genéricas. Se trata de un instrumento de normalización y control del vocabulario cuyo objetivo reside en eliminar la ambigüedad del lenguaje, convirtiendo el lenguaje natural de los documentos en un lenguaje controlado.

Y aunque hay grandes tesoros para diferentes áreas temáticas, como ERIC, (tesoro de educación, con un total de 11.761 términos); se encuentra un vacío enorme, al hablar de tesoros que incorporen la perspectiva de género y que cuenten con una lista controlada y estructurada que continuamente se amplíe y se actualice a medida de los avances y descubrimientos en esta área.

Sin embargo, fueron encontrados tres tesoros que cumplen generalmente al llamado en acción de incorporar la perspectiva de género:

- European Institute for Gender Equality Thesaurus: es una herramienta de terminología especializada que se centra en el área de la igualdad de género. Su objetivo es fomentar una comprensión común de los términos de igualdad de género en toda la UE y el resto del mundo, promover un lenguaje inclusivo y justo en materia de género para mejorar la igualdad entre mujeres y hombres. Se han publicado desde el 2016, más de 400 términos en cuatro idiomas de los países candidatos y candidatos potenciales de la Unión Europea (albanés, bosnio, macedonio y serbio). Actualmente, la EIGE está investigando qué términos deben actualizarse en el futuro.
- Tesoro de Género de la Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres: creado en el año 2004 por el Centro de Documentación María Zambrano, es un tesoro con actualización continua por el Centro mencionado, con el fin de mantener un lenguaje documental adaptado a la realidad cambiantes, introduciendo nuevos

términos y relaciones y se modificando denominaciones de términos que se consideraron obsoletos. Se encuentra en formato PDF con acceso libre a todo el público de habla hispana.

- Tesoro de género: lenguaje con equidad del Instituto Nacional de las Mujeres, México fue creado siguiendo las normas para la construcción de tesauros (como la Norma ISO 2788) y manuales para esta labor, se adaptaron a las demandas específicas del Instituto Nacional de las Mujeres, ha sido sometido a diversas validaciones por parte de grupos especialistas de académicas expertas en temas de género y por parte de bibliotecólogas/os con amplio conocimiento y experiencia. Contiene 3.104 términos; de ellos, 2.573 son descriptores y 531 son no-descriptores (aquellos menos precisos en su definición y en su uso, pero, ante todo, aquellos que tienen un contenido discriminatorio y/o excluyente y que no cooperan con la consecución de la equidad de género. Finalmente, se encuentra en la web en formato PDF con acceso libre a todo el público.

Después de evaluar los tesauros descritos anteriormente, se opta elegir el European Institute for Gender Equality Thesaurus, ya que atiende a los requerimientos necesarios para la escogencia de palabras clave en esta investigación, los cuales son: internacionalización, multiplicidad de idioma, actualización e interfaz rápido y eficaz. Y eligiendo “currículo-género”, “gender curriculum”, “currículo feminista”, como palabras clave para la búsqueda exhaustiva en cada base de datos científica; se utilizan comillas (“”), para buscar la expresión exacta, ya que los resultados cambiaban cuando se utilizaba asterisco (*), debido a que se sustituyen las palabras. La recogida de información se desarrolló en el primer semestre del 2022.

2.1.3 Selección de estudios

El presente estudio se enmarca dentro de una revisión sistemática sobre las investigaciones relacionadas con la inclusión de la perspectiva de género en los currículos académicos. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) estudios publicados entre 2012 y 2022; 2) artículos originales publicados en español y en inglés sobre currículos educativos con perspectiva de género; 3) pertenecientes a la etapa educativa-principalmente-Educación Superior y 4) que sus hallazgos atiendan a nuestras demandas investigativas (retos-barreras y beneficios-contras de la implementación de los currículos con perspectiva de género en la educación y población a tratar). Se excluyeron todos los estudios que presentaran sólo guías prácticas sin aplicación, ya que producían ruido y no permitían evaluar el impacto de las y los estudiantes, las y los docentes y las y los directivos de las instituciones educativas.

En una primera fase, se obtuvieron un total de 13.009 investigaciones, en una segunda, un total de 256 referencias potencialmente relevantes. Y, por último, se realizó una criba de publicaciones filtrando duplicados y evaluando la relación directa con la temática de la revisión, dando como resultado 110 investigaciones en total para abordar el desarrollo de este artículo.

2.1.4 Estrategia de análisis

Tanto el proceso de selección como el análisis de documentos fue desarrollado mediante el análisis documental de contenido realizando un resumen informativo de cada documento seleccionado, atendiendo a sus objetivos, metodología, ubicación, principales resultados o conclusiones. Además, los documentos fueron categorizados teniendo en cuenta las etapas educativas, el enfoque de estudio y la temática. Respecto a la etapa educativa, se utilizaron los niveles educativos de la UNESCO (2012) y la Ley General de Educación: básica, media superior y superior; mientras que el enfoque de estudio, hace referencia a la naturaleza de este, la cual se clasifica como cuantitativa, cualitativa o mixta; y la temática abarca toda la variedad de carreras universitarias y/o materias educativas.

2.2 Grounded Theory

Para la interpretación de los resultados, la investigación se enmarca en la *Grounded Theory*, utilizando la variante de método comparativo constante, es decir, se codifican y se analizan datos simultáneamente para de esta forma, desarrollar conceptos, con el fin de integrar una teoría coherente.

La teoría fundamentada fue formulada y presentada en el año 1967, por la socióloga norteamericana Anselm Leonard Straus y el sociólogo norteamericano Barney G. Glaser, mediante el libro: *El descubrimiento de la Teoría Fundamentada*, representa para el área de la investigación cualitativa, una alternativa válida para la obtención de nuevo conocimiento a partir de datos recogidos de la realidad.

A continuación, los criterios construidos a partir de la aplicación de la teoría fundamentada: En el inicio de la investigación, se plantearon unos criterios mínimos necesarios para categorizar cada investigación centrada en el diseño de propuestas curriculares con perspectiva de género, estos fueron: periodo de tiempo, ubicación, nivel de formación, área de conocimiento, metodología, hallazgos con enfoque de perspectiva de género, teorías aplicadas.

A medida que se iba triangulando la información, a través de los papers escogidos y la aplicación de la teoría fundamentada, se construyeron otros criterios a partir de lo que iban revelando los datos en términos de similitudes mayoritarias de respuesta.

Es necesario mencionar que el proceso de generación de teoría a través de la *Grounded Theory*, no debe verse como un proceso lineal de comportamiento estático, sino como un proceso cíclico de retroalimentación continua entre la recogida y el análisis de los datos, lo que confiere un mayor dinamismo al proceso investigador en la toma de acción, se ha ejemplificado en seis verbos: Asignar, Comparar, Promocionar, Relacionar, Integrar y Explicar. A modo de síntesis, se identifican tres etapas que enmarcan todo ese dicho proceso:

1. La etapa de "codificación abierta" donde se desarrollan las dos primeras acciones mencionadas: Asignar y comparar. En esta etapa se codifican todos los datos disponibles, respondiendo a tres cuestiones claves. Primero, ¿qué dicen los datos? La

segunda pregunta sería ¿qué categoría asignamos a los incidentes? En tercer lugar ¿siguen respondiendo los incidentes a la realidad actual? Las respuestas a dichas preguntas posibilitan descubrir la categoría central en la tercera etapa, que es en definitiva la finalidad última de la aplicación de la Grounded Theory.

2. La segunda etapa sería la que Strauss (1987) denomina como "codificación axial". En la misma se desarrollan el tercer y cuarto verbo de los seis propuestos: Promocionar y Relacionar. En dicha fase se relacionan categorías y subcategorías teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones. Se busca cómo se entrecruzan y se vinculan las mismas a través de preguntas tales como ¿Por qué sucede?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, y ¿Con qué resultados?, y es a través de dichas preguntas cómo se descubre la base fundamental de las relaciones existentes en el objeto de estudio.
3. La tercera etapa hace referencia a la "codificación selectiva", donde se integra y se explica la teoría emergente. Se profundiza en la relación entre los códigos con el fin de poder dar cuenta de la emergencia de la teoría. Todo ello permite dar forma al contorno de la teoría emergente de la fase anterior, dando respuesta a los interrogantes surgidos en el proceso de codificación. Es en esta etapa donde se escribe la teoría emergente, en el caso de esta investigación, la construcción del marco teórico referencial de los currículos con perspectiva de género.

Todo este proceso de aplicación de la Grounded Theory se hace de manera dinámica, es decir, que sus resultados van evolucionando a medida del tiempo. ¿Cómo? En la primera fase-codificación abierta-se preparan los datos, en este caso, las investigaciones que incorporan la perspectiva de género en los currículos académicos. Por tanto, en la recogida de información, el elemento central será la aplicación del muestreo teórico a través del cual se produce un análisis inicial que va a determinar hacia donde ir u qué buscar en la siguiente recogida de datos. Tanto el análisis y la recogida de datos están interrelacionados para la generación de la teoría, aún más en esta fase inicial, donde se crean los códigos que recogen la sustancia empírica y relevante. Existen dos tipos de códigos, los que salen del constructo sociológico y los denominados conceptos *in vivo*, estos últimos, completamente inherentes a la puesta en escena de los mismos; es por ello, que implementamos los códigos de construcción sociológica, debido a que, al ser un análisis exhaustivo de literatura, nos dan hallazgos más precisos al momento de triangular la información.

Para llevar a cabo este proceso, se utilizó un CAQDAS (Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora), como es Atlas.ti, en el cual se subieron 110 investigaciones y a través de los memos, permitiendo a las investigadoras, recoger todas las ideas que ha tenido a lo largo del proceso de investigación y tomar acción para emerger la teoría.

En la segunda parte, llamada codificación axial, permite la delimitación del contorno de la teoría en sí misma a través de las relaciones entre todos los códigos. Esta fase se hace de manera conceptual, a través de los memos y no de los datos (investigaciones, en nuestro caso).

Y en la tercera etapa, codificación selectiva, es la escritura de la teoría a través de su explicación, es el final de todo el proceso y sin caer en el error de dar como resultado, un informe descriptivo, sino conceptual.

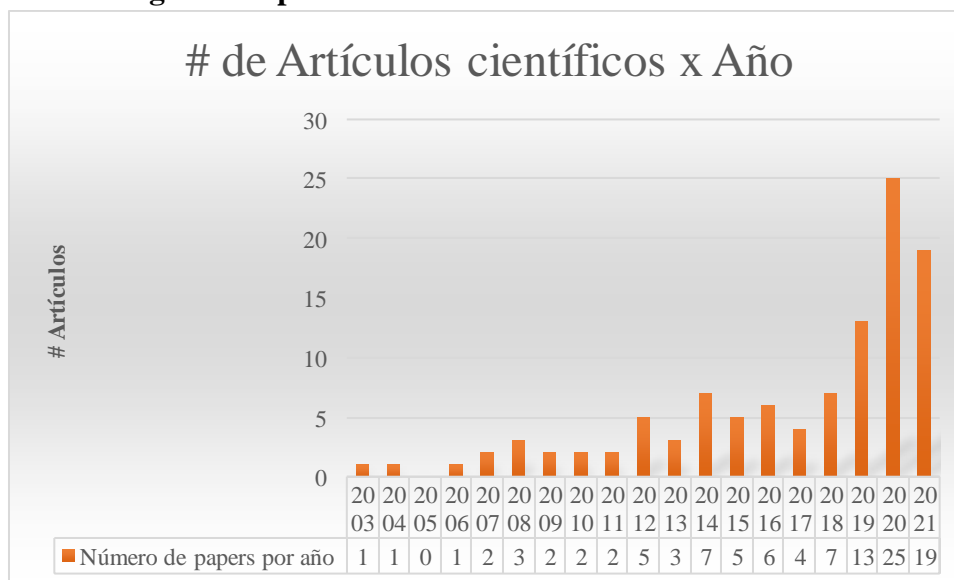
Una vez explicada la relación de la Grounded Theory con el proceso de investigación, es hora de preguntarse ¿Cómo se aplica esta metodología al análisis de estudios encaminados a la incorporación de la perspectiva de género en los currículos académicos?

3. ENTRE CÓDIGOS Y MEMOS: LA APLICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GROUNDED THEORY AL ANÁLISIS DE CURRÍCULOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Como en cualquier investigación, lo primero que se planteó fue conocer cuales son las fuentes de información indispensables para dar respuesta a los interrogantes con los que parte esta investigación: ¿Qué aspectos consideran las propuestas con perspectiva de género? y ¿Cuáles criterios han sido establecidos para diseñar propuestas curriculares con perspectiva de género?

Por ello, la primera labor consistió en identificar y seleccionar todas las investigaciones necesarias para dar cuenta del vacío existente en cuanto a perspectiva de género, en los currículos académicos. Para ello se analizaron cada una de las investigaciones por separado. De esta manera se ha podido observar la evolución y la urgencia de incorporar unos lentes violetas en la academia, en la Gráfica 1., se analiza el impacto cronológico en la producción científica de esta línea.

Gráfica 1. Cronología en la producción científica de la base de datos construida.



Elaboración propia a partir de datos suministrados.

Por otro lado, el primer problema al que se enfrentó en la primera fase de identificación-selección, fue la gran oferta de investigaciones resultantes de cada base de datos científica (especialmente Dialnet, por su restricción en filtración: sólo por tipo de documento), que, aunque estaban enfocadas en estudios de género, muy pocas lograban cumplir los criterios específicos de selección. Más adelante, se llevó consigo la dificultad de interpretar datos ya

existentes o bien llamados textos estáticos, por lo tanto, la posibilidad de incurrir en el doble círculo hermenéutico es todavía mayor, es decir, a través de la interpretación de los textos, se puede introducir su propia lógica interpretativa. La utilización por tanto de la Grounded Theory ayuda a reducir dicho riesgo, pues se presenta como una guía exhaustiva de análisis muy cercana a los datos, donde la lógica de un planteamiento inductivo posibilita dotar de dinamismo y creatividad suficiente al proceso de investigación (Soriano y Trinidad, 2014). Con lo dicho anteriormente, Soriano y Trinidad (2014), mencionan que existen diferencias claras en la utilización de aquellos datos que son producidos directamente por el investigador (entrevistas, grupo de discusión, encuestas.) y los datos ya existentes en forma de documento escrito o audiovisual. En primer lugar, se encuentra cómo la saturación de los datos es más complicada en aquellos datos producidos por las investigadoras, pues ellas mismas pueden recolectar una cantidad muy numerosa de información al acudir al campo tantas veces como consideren necesario, buscando saturar cada uno de los códigos que van emergiendo en el contorno de la teoría, así como sus propiedades y condiciones. Por el contrario, la saturación de un documento se enfoca al contenido del mismo, aunque si bien es cierto que también se hace alusión al contexto donde surge. Por esta misma razón, el análisis del documento ya escrito suele ser más corto en el tiempo y añadiendo agilidad a todo el proceso investigativo. Sin embargo, también tiene su desventaja, y es que el uso de información directamente producida por las investigadoras da mayor flexibilidad y productividad a toda investigación. Para este estudio, se tuvieron en cuenta sólo los datos ya existentes (artículos científicos, capítulos de libro, libros, documentos) y se analizaron a través de los criterios planteados inicialmente: año, ubicación, tiempo, nivel de formación, experiencia/áreas de conocimiento, metodología, hallazgos (con perspectiva de género) y teorías utilizadas; en un primer momento. A medida que se fueron revisando los textos en el software, se elaboraron más de 60 códigos, pero tras la codificación, se utilizó la triangulación de los codificadores como vía principal de delimitación de los mismos, detectando cuales eran relevantes y cuáles no, cuales cubrían los objetivos que se perseguían con la investigación y cuales simplemente no tenían peso investigativo. Finalmente, los criterios obtenidos son expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1. Códigos aplicados.

Name code	
Academia	Género
área de conocimiento	Hallazgos
Citas	Introducción
Conclusiones	Metodología
critica transversalización	Pedagogia
Curriculum	perspectiva de género en la docencia
diversidad sexual y género	perspectiva de género en la academia
Docencia	perspectiva de género
Educación	Resúmenes
edu básica y media	Retos

Epistfemicidio	Teoría
estado del arte	Transversalización con perspectiva de género
Estereotipos	Transversalización
Ubicación	

Elaboración propia con datos suministrados por Atlas.ti

Y fue en este momento, donde se decidió seguir el procedimiento de análisis enfocado a generar categorías conceptuales y propiedades, el Método Comparativo Constante (MCC), que persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales y en el cual se compara incidente a incidente, incidente a concepto y concepto a concepto, obteniendo la progresiva asignación y posterior saturación de los códigos.

Todo este proceso de codificación abierta, duró cuatro meses, donde también se aprovechó para ampliar el conocimiento personal y profesional en temas de género y de educación. En el desarrollo de esta fase, se comparan una y otra vez los datos, códigos y memos hasta alcanzar la saturación teórica (MCC), diseñando el cuerpo de nuestro marco teórico; es decir, se seguía a la segunda etapa del proceso investigativo, la codificación axial, y justo aquí, se emerge la teoría a partir de los datos. Es relevante mencionar que los códigos se rigen bajo los principios de flexibilidad y no exclusión, para evitar una excesiva propensión a la descripción, lo que permitió hacer una clasificación teórica y su posterior triangulación.

Todo el proceso descrito anteriormente, facilitó la identificación de los ejes centrales para la construcción de nuestro marco teórico referencial. En el proceso avanzado de la recodificación y generación de nuevos memos teóricos, se distinguió que las investigaciones tenidas en cuenta para la elaboración de este documento, en su mayoría (64%) tenían en su marco teórico, una serie de prácticas; por ello, se categorizó la información en: teorías y prácticas.

Hablar de teoría es remitirse a una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas; mientras que las prácticas, son un conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta (Álvarez, 2015).

Teorías: Sexo/género y perspectiva de género. Estas, siguiendo los criterios propuestos por Kuhn (1986) y Urquía (2019), cumplen los siguientes criterios:

1. Se identifica como pilar fundamental en los marcos teóricos de las investigaciones.
2. Tiene el/los mismo/s objeto/s de estudio y usa métodos y técnicas exploratorias.
3. Tiene supuestos implícitos.
4. Aparecen publicadas en revistas de referencia de la especialidad y/o en editoriales establecidas.
5. Estas publicaciones y sus autores son frecuentemente citados en otras publicaciones, incluso por los representantes de las posiciones alternativas.
6. La teoría encarna o es utilizada por las instituciones que investigan, a través de planes, programas, proyectos, organización de los servicios, etc.

Prácticas: después de hacer un barrido exhaustivo de revisión de literatura, se seleccionaron las siguientes: transversalización con perspectiva de género, docencia con perspectiva de género, academia con perspectiva de género y la escuela con lentes violeta; que cumplen con las siguientes características:

1. Nace de la integración de por lo menos, dos teorías.
2. Trata de otro/s objeto/s de estudio y usa otros métodos y técnicas prácticas complementarias.
3. Tiene otros supuestos implícitos, complementarios a los de la teoría.
4. Se posiciona críticamente frente a la teoría.

El proceso concluyó cuando se alcanzó la familia de las seis ‘‘C’’. Glaser denomina dicha familia como ‘‘el pan y la mantequilla’’ de los códigos teóricos en sociología. Carrero, Soriano y Trinidad (2012), lo explican así: debe ser la primera fase a tener en cuenta en el inicio de la codificación de los datos. Lo que se pretende es buscar, causas, contextos, consecuencias, contingencias, covarianzas y condiciones.

4. ENTRE LA TEORÍA Y LA ASOCIACIÓN: INTERPRETACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GROUNDED THEORY AL ANÁLISIS DE CURRÍCULOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

La potencialidad de la Grounded Theory, ha permitido demostrar que, a pesar de las diferentes líneas discursivas ideológicas existentes en torno al tema de la incursión de la perspectiva de género en la academia, a la hora de construir el marco teórico, se ha sintetizado en teorías. En la tabla 2, se exponen los resultados más significativos que se obtuvieron a partir del análisis ordinal de los criterios seleccionados. Se ha denominado como ordinal, ya que junto con el valor semántico de las palabras y en relación a su contexto, se ha tenido en cuenta el lugar que ocupan algunos códigos en función del número de veces que aparecen en los textos analizados. En este punto, es donde se caracteriza el poder de la Grunded Theory, si bien debe entenderse como un método de análisis de datos cualitativos, también permite la cuantificación de los datos analizados (cuando sea requerido).

Tabla 2. Clasificación ordinal de los criterios más destacados en los papers del proceso investigativo.

Name code	
Criterio identificado	#
curriculum	76
Hallazgos	48
Metodología	42
Teoría	41
perspectiva de género	40
Ubicación	36

academia	22
transversalización	22
área de conocimiento	20
conclusiones	17
estado del arte	17
Transversalización con perspectiva de género	17
retos	16
género	15
Estereotipos	14
perspectiva de género en la docencia	12
edu básica y media	11
perspectiva de género en la academia	10
docencia	9
pedagogía	9
introducción	8
crítica transversalización	4
educación	3
resúmenes	2
diversidad sexual y género	1
epistfemicidio	1

Elaboración propia a partir de datos suministrados por Atlas.ti

En la Tabla 2, se ilustra la existencia de aquellos códigos/criterios que más se han encontrado en la investigación y los que, por el contrario, han carecido de análisis en los papers seleccionados. La búsqueda de estos términos no fue de manera aleatoria, sino que obedece a la codificación axial realizada donde se buscaban las relaciones entre los criterios que fueron emergiendo en el proceso de codificación abierta. Los códigos que se presentan en la tabla están ordenados por el número de veces que han aparecido en la revisión exhaustiva de documentos encaminados a la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior. El conteo se realizó a través del mismo software, Atlas ti, ya que ofrece esta herramienta de manera gráfica en el administrador de citas.

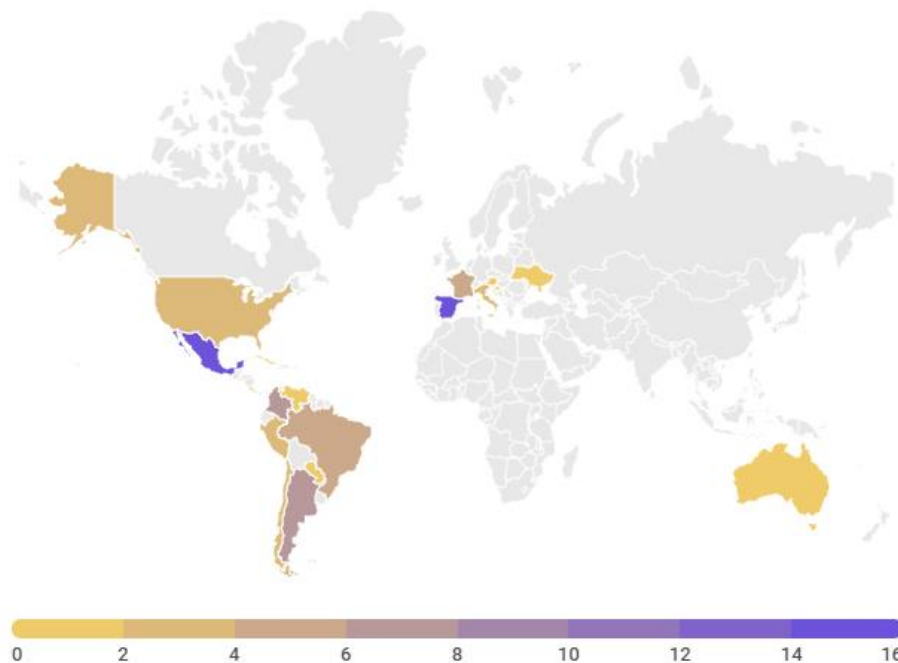
Se puede comprobar como los primeros puestos en la Tabla 2, lo ocupan los criterios “Currículum”, “Hallazgos”, “Metodología”, “Teoría” y “Perspectiva de género”. Estos cinco términos nos mencionan claramente que, en el proceso investigativo, la elección de los papers, sin duda alguna estuvo correcta, debido a que cumple con el objetivo de la creación de bases de datos adecuadas para la construcción de un marco teórico referencial.

Antes de hablar del código “Ubicación”, es preciso señalar que se tuvo en cuenta desde el inicio de esta investigación, visibilizar y profundizar en los avances de los currículos con

perspectiva de género en la academia en América Latina y países hispanos, por esta misma razón, se eligieron las bases de datos científicas que pertenecieran a estas zonas y que tuvieran como idioma principal, el español; para poder cumplir esta meta.

Es por ello, que en el Mapa 1, se puede observar cómo esta investigación, tiene una fuerte visualización hacia Latinoamérica y España.

Mapa 1. Ubicación de las investigaciones



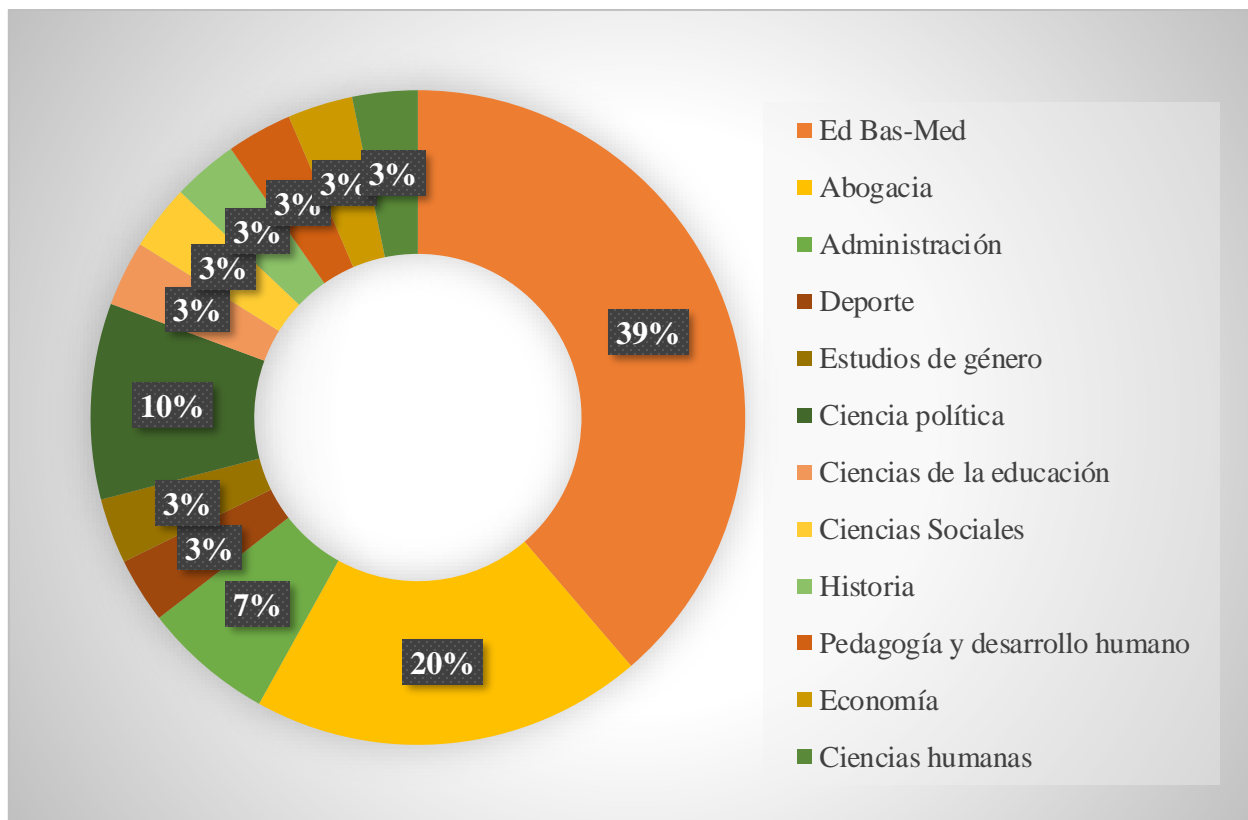
Elaboración propia con Infogram, con datos suministrados por la investigación.

Del Mapa 1, se puede evidenciar que España y México, son los países con más aportaciones investigativas para este documento, 17 y 16, respectivamente. No es de sorpresa este hallazgo, ya que ambos se han caracterizado por su fuerte lucha por los derechos de las mujeres y que año tras año, ese elefante inmenso, vestido de morado, crece aún más en diferentes campos, uno de ellos, la investigación y claramente es un ejemplo a seguir para el resto del mundo.

En esta misma línea, Argentina y Colombia con 6 investigaciones obtienen el tercer y cuarto lugar, le siguen Brasil y Chile, con 5 y 4 investigaciones respectivamente.

Respecto al código "Área de conocimiento", se tuvieron en cuenta la educación básica, media y superior, de las cuales, se decidió juntar las dos primeras, y desglosar la última, ya que se quiere analizar de mayor manera el impacto de los currículos en la academia superior. En la siguiente Gráfica 2., se presenta de manera porcentual este criterio.

Gráfica 2. Área de conocimiento



Elaboración propia con datos suministrados por Atlas.ti

Si bien esta investigación va enfocada a la educación superior, no podemos pasar desapercibida la escuela, que es un contexto muy propicio para trabajar con enfoque de género dado su carácter obligatorio (lo que permite incidir sobre toda la población futura) y las edades que comprende (en las que se forja la personalidad). La edad escolar es considerada una etapa ideal en la que realizar intervenciones orientadas a su final erradicación (Hortigüela, Fernández-Río & Pérez-Pueyo, 2016) si bien no se trata de un problema sencillo dado su carácter multifactorial. Se puede distinguir la violencia de género que se produce a través de las tecnologías (en línea), en la que revisiones bibliográficas como la de Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) elevan la participación hasta más de uno cada tres jóvenes (un 35,7 %). Asimismo, incluso dentro de los propios centros educativos, en este caso durante los recreos escolares, de forma presencial, Artavia (2013) registró frecuentes episodios de violencia y acoso escolar, especialmente dirigidos hacia las niñas. Lamentablemente, estas actitudes sexistas se reflejan en otros ámbitos de la vida cotidiana, en las que las propias chicas aceptan y asumen un rol de sumisión frente a la posición de poder de los chicos (Kingdon, Serbin & Stack, 2017). También es reseñable la transmisión de los estereotipos de género en los libros de texto, tal y como advierte Solano (2018), en los que se pueden encontrar la figura de la mujer vinculada a lo doméstico, el cuidado, la maternidad y la sumisión.

Destacando que, en este proyecto, hicieron parte 12 estudios sobre la incursión de la perspectiva de género en los currículos o materias en la educación básica y media, demostrando la posibilidad de conectar las distintas asignaturas para conseguir un aprendizaje común, en este caso el enfoque de género, otorgando un sentido de unidad a la educación formal.

5. TEORÍAS Y GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La última fase de la aplicación de la Grunded Theory es la explicación de la teoría emergente a través de su escritura. Es el proceso de codificación teórica (o selectiva), lo que provoca las interconexiones entre los códigos y sus propiedades, tomando como eje central: el currículum con perspectiva de género en la academia.

En la escritura teórica se tuvieron en cuenta algunas reglas claves. En primer lugar, que la teoría pretende explicar parte de la variación del interrogante a estudiar, más no la totalidad del mismo. En segundo, la reescritura de nuevos memos, debe hacerse en un ajuste integrado de códigos. El tercer lugar, se rige bajo el principio de la parsimonia, que afirma que en igualdad de condiciones la explicación más sencilla suele ser la correcta, ha sido útil a la ciencia en muchos campos, aplicándose de diferentes maneras para analizar y categorizar diversos fenómenos en base a su sencillez; es decir, debe ser capaz de explicar, con el menor número de conceptos y con el mayor alcance posible, toda variación de comportamiento del eje central.

La dificultad que se ha tenido en esta fase, es mantenerse en el nivel conceptual y no caer en un escrito descriptivo, ya que la teoría fundamentada se escribe sobre conceptos y procesos desde una perspectiva comprensiva; es por ello, que, para maximizar el uso de conceptos, se decidió iniciar la escritura tres meses después de producir los datos. Glaser y Strauss (1967), incluso llegaron a recomendar iniciar la escritura de la teoría seis meses después de producidos los datos, ya que las/los analistas, de modo natural, comienzan a olvidar los detalles descriptivos, recordando con mayor claridad los conceptos teóricos y facilitando, por lo tanto, el nivel conceptual.

En relación a los criterios que toda teoría generada ha de cumplir, si la misma ha sido generada sistemáticamente a partir de los datos de investigación, se encuentran los siguientes elementos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012): inicialmente, la teoría debe ajustarse a los datos, en segundo, debe ser relevante, en tercer lugar debe funcionar y por último, debe ser modificable; este último elemento es necesario y vital, ya que la realidad social es cambiante y dinámica, tal como lo propone la Grounded Theory.

En el caso de esta investigación, la teoría emergente cumple con cada uno de los elementos mencionados, pues como se ha mostrado, se ajusta a los datos, es relevante, al dar cuenta del

vacío enorme del currículo con perspectiva de género en la academia a nivel mundial. Además, funciona, pues utiliza conceptos ampliamente extendidos en las ciencias sociales, como lo son los estudios de género, la transversalización y la academia con perspectiva de género. Finalmente es modificable, pues posibilita la integración de cambios posteriores.

A continuación, el marco teórico referencial, nuestra teoría emergente, que recoge los pilares más sólidos de la exhaustiva revisión de literatura y que sin duda alguna, servirá a múltiples investigaciones que deseen hacer propuestas para incentivar un currículo con enfoque de género.

6. RESULTADOS

A través de la revisión exhaustiva de las bases de datos científicas acerca de los currículos con perspectiva de género en la academia (universidad). Se puede afirmar que diferentes autoras y autores se han interesado por la temática, en diferentes partes del mundo, buscando establecer criterios de aplicación para incluir la perspectiva de género en la educación. En este sentido, el interés de la presente revisión se centró en la teoría y práctica de estas investigaciones.

Como se sabe, se revisaron 110 artículos entre 2012 y 2021, los cuales fueron clasificados a través del contexto de ubicación: por un lado, está América Latina, y por el otro, el Resto del Mundo, donde está España, Francia, Ucrania, Austria y Croacia (Europa), Estados Unidos y Australia.

Para la presente revisión, se investigó en distintas bases de datos, encontrando diversos aportes como, por ejemplo, que los estudios profundizan más en la práctica de llevar a cabo unos currículos, que en la creación o utilización de grandes teorías en el tema.

6.1 Resultados bibliométricos

Los resultados bibliométricos analizan la producción científica, la repercusión o calidad de la investigación (impacto de los documentos, fuentes o autores, influencia de las publicaciones, entre otros) o el impacto social, en este caso, de la revisión de currículos con perspectiva de género, es importante aclarar que este último criterio no se mide a través de la perspectiva de la bibliometría, sino a través de las menciones que recibe la producción científica y sus hallazgos.

Estudios en América Latina sobre perspectiva de género en el currículo académico.

De la base de datos construida en esta investigación, el 62% son escritos en América Latina entre el siguiente rango de años 2012-2021; de los cuales México (35%), Argentina (13%) y Colombia (13%) son los países con más divulgación científica.

A nivel teórico, el 35,5% de estas investigaciones se centran en la teoría de la perspectiva de género, y el 64,5% restante, se distribuye entre las siguientes prácticas que se utilizan como

marco teórico: currículo transversal (31,9%), perspectiva de género en la academia (26,4%), docencia con perspectiva de género (16,7%), competencias de género (6%), estereotipos (5,5%), currículo oculto (5,5%), diversidad sexual (4,1%), educación inclusiva (1,4%), coeducación (1,4%) y sexismo (1,4%). Se menciona, que estas categorías salen de la revisión exhaustiva y la aplicación del método comparativo constante entre documentos de América Latina. (Explicar y mencionar)

Estudios en el Resto del Mundo sobre perspectiva de género en el currículo académico

Se encontró que el 38% de la revisión de literatura especializada, se encuentra en países Europeos Estados Unidos (Norteamérica) y Australia (Oceanía), publicados entre el 2012-2021.

Cabe mencionar que el país con más estudios proporcionados a nivel general para esta investigación, se encuentra en esta categoría, y es España, con el 23% del total de las investigaciones; evidenciando una fuerte tendencia hacia los estudios de género-que era de esperarse, ya que este país, se ha posicionado como una de las naciones que más ha avanzado en materia de igualdad según la Unesco (2018)- y sin duda alguna, la lucha de las mujeres para abarcar de manera equitativa todos los ámbitos de la vida humana, para este caso, cuestionar la academia tradicional y sus bases patriarcales.

El enfoque teórico para el Resto del Mundo, también tiene una fuerte línea hacia la perspectiva de género, con el 42% del total de las investigaciones seleccionadas, centradas en evidenciar la importancia de esta; pero es de mencionar, que, hay otra corriente teórica, el género (10%), que aunque no tiene mucha fuerza investigativa para las investigadoras e investigadores latinos que estudian el tema de la perspectiva de género en el currículo de esta investigación, ya se evidencia un primer hallazgo comparativo: mientras en América Latina se tiene en cuenta sólo la teoría de la Perspectiva de Género (PG), en el Resto del Mundo, se está incursionando hablar también de género, el género visto como lo expresan Aguirre e Hinojosa (2010), como un solo elemento, como una forma histórica y social en que las personas construyen sus identidades, interactúan y organizan su participación en la sociedad.

Para las prácticas que se han utilizado en los marcos teóricos de estas investigaciones, se encuentran: las políticas educativas (15%), la perspectiva de género en la academia (26%), coeducación (6.8%), la desigualdad de género (4.1%), el género en el colegio (15%), el currículo transversal (27,4%), la pedagogía con enfoque de género (2,7%) y los impactos de la covid-19 para la equidad de género en el aula (2,7%). Estas clasificaciones salen de la revisión exhaustiva y la aplicación del método comparativo constante entre documentos del Resto del Mundo; y el porcentaje de cada una de ellas, es respecto al total de estas regiones.

La gran teoría: la perspectiva de género

De lo anteriormente dicho, es posible afirmar que la teoría que se abordará en la siguiente fase de la investigación, será la perspectiva de género, mencionada en aproximadamente el

40% de los documentos obtenidos a nivel general (Aguayo, Freire y Lamelas, 2017; Alazraki, Fioretti, Quargnenti y Páez, 2020; Aloydenso y Lombardo, 2016; Álvarez, Rebeca, 2012; Araya, 2003; Blázquez, 2015; Bolaños, 2003; Botero 2006; Bonavitta y Páez, 2019; Brigeiro, 2016; Caballero, 2011; Camarena y Saavedra, 2016; Canosa, Groba, Nieto y Pousada, 2020; Cárdenas, Villada y Hurtado, 2018; Casajús y Berdula, 2021; Cassese y Bos, 2013, Cassese, Bos, Duncan, 2012; Durán, 2012; Farah, Maya y Ramos, 2016; Flores 2013 y 2016: Gilas, 2021; Heim, 2018; Heim y Piccone; 2019; Lamas, 2013; Lanuza y Carrasco, 2015; Lovenduski, 2015; Mansilla, 2016; Martínez Martín, 2018; Martínez, 2008; Montes de Oca, 2019; Munevar, 2013; Páez, 2021; Plazas, 2012; Roca, 2017; Ron, 2015; Saborio, 2017; Santa Cruz, 2013; Shock, 2017; Trejo, Llaven y Pérez, 2015; Vásquez, 2013)

Y para explicarla, se debe recordar a Simone de Beauvoir (1949) y su icónica frase *la mujer no nace, se hace*, de su libro *El Segundo Sexo*, porque es a partir de ahí, donde el término género comienza a circular en las ciencias sociales y en el discurso feminista con un significado propio. No obstante, Lamas (2008) afirma que sólo a fines de los ochenta y comienzos de los noventa el concepto adquiere fuerza y comienza a tener impacto en América Latina, instaurando en la academia y las políticas públicas la denominada perspectiva de género.

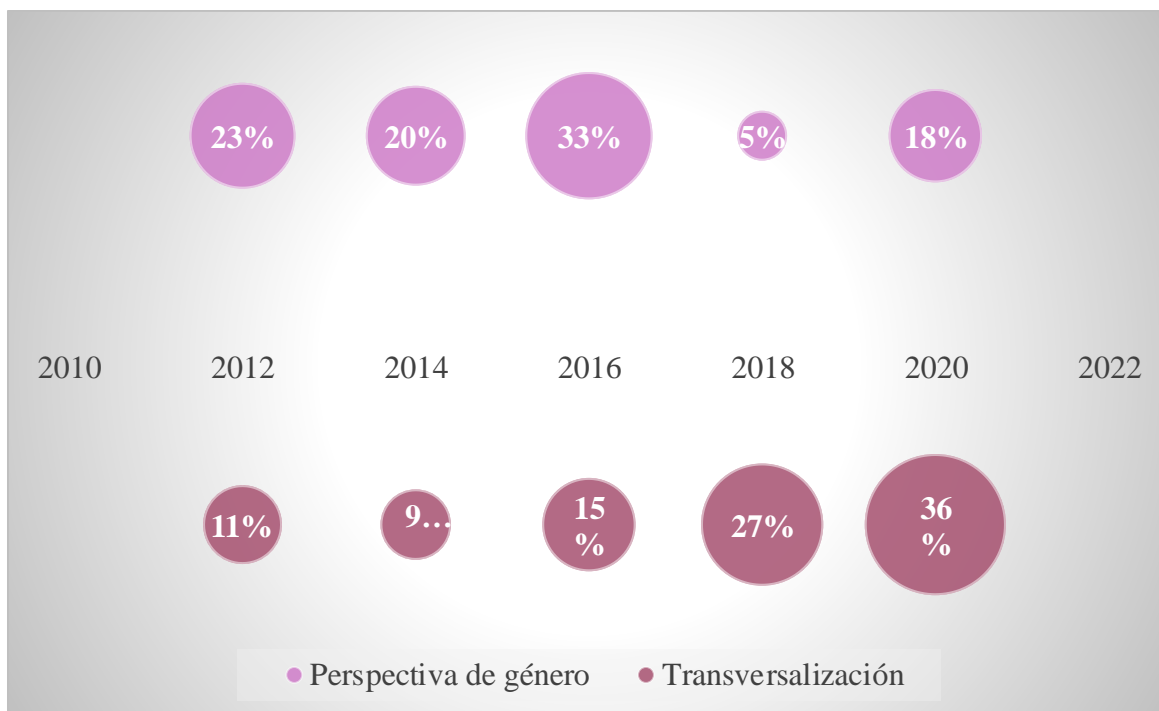
La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia (Gambas, 2008). La mirada de género no está para que sólo las mujeres se hagan cargo de ella. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital. Más adelante, se abordará esta teoría, y sus diferentes concepciones en las investigaciones.

Línea temporal del Marco Teórico Referencial.

En la Gráfica 3, hace una relación entre la perspectiva de género (teoría predominante) y la transversalización con enfoque de género (práctica predominante) de esta investigación. Evidenciando que, aunque la perspectiva de género tiene una caída abrupta que hace pasar del 33% del total en el 2016, a un 5% del total para el 2018, es una teoría fuertemente citada por los artículos que hablan de inclusión de perspectiva de género en la academia.

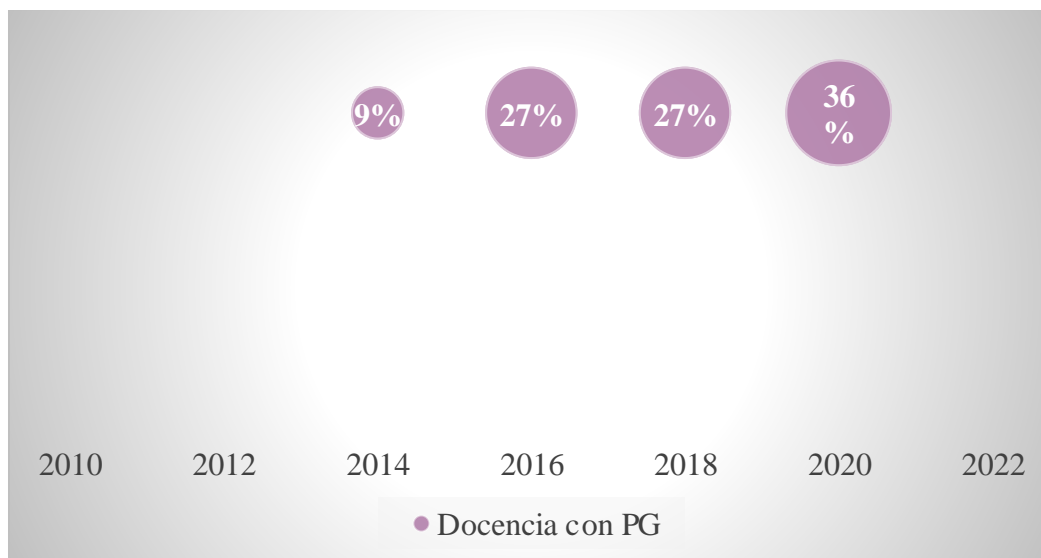
Por su parte, la transversalización con enfoque de género, es una práctica que últimamente ha cogido fuerza y referencia en estas investigaciones, ya que para el año 2012, los artículos que abordan esta práctica son aproximadamente el 11% del total; frente a un 36% del total para el año 2020.

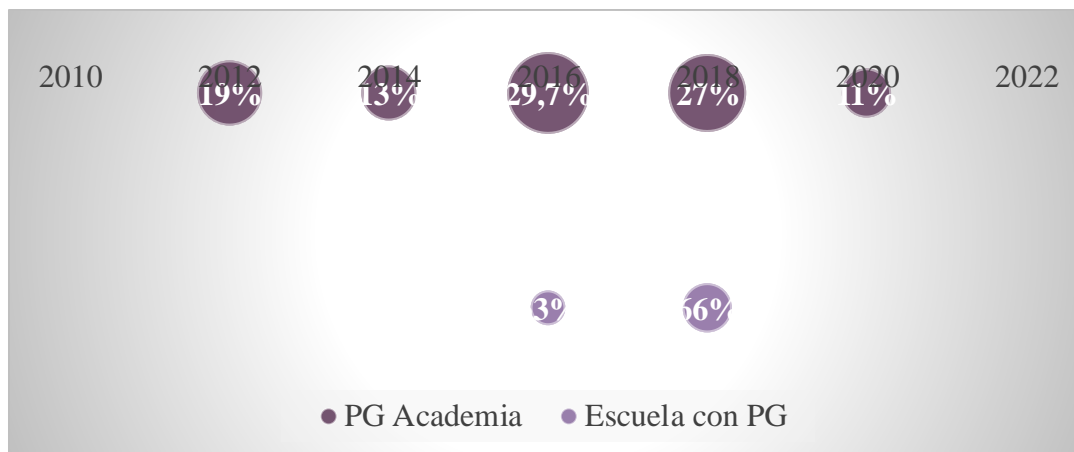
Gráfica 3. Principal teoría y práctica de los documentos seleccionados desde el 2012-2020.



Elaboración propia con estadísticas suministradas

Gráfica 4. Prácticas evidenciadas en los textos en el periodo 2012-2020.





Elaboración propia con estadísticas suministradas.

En la Gráfica 4, se evidencian las prácticas más referenciadas (después de la transversalización), que son la perspectiva de género en la academia (33%) y la docencia con perspectiva de género (20%) y la escuela básica-secundaria con perspectiva de género (5%), es de mencionar que los porcentajes son respecto al total de prácticas seleccionadas, logrando capturar los siguiente:

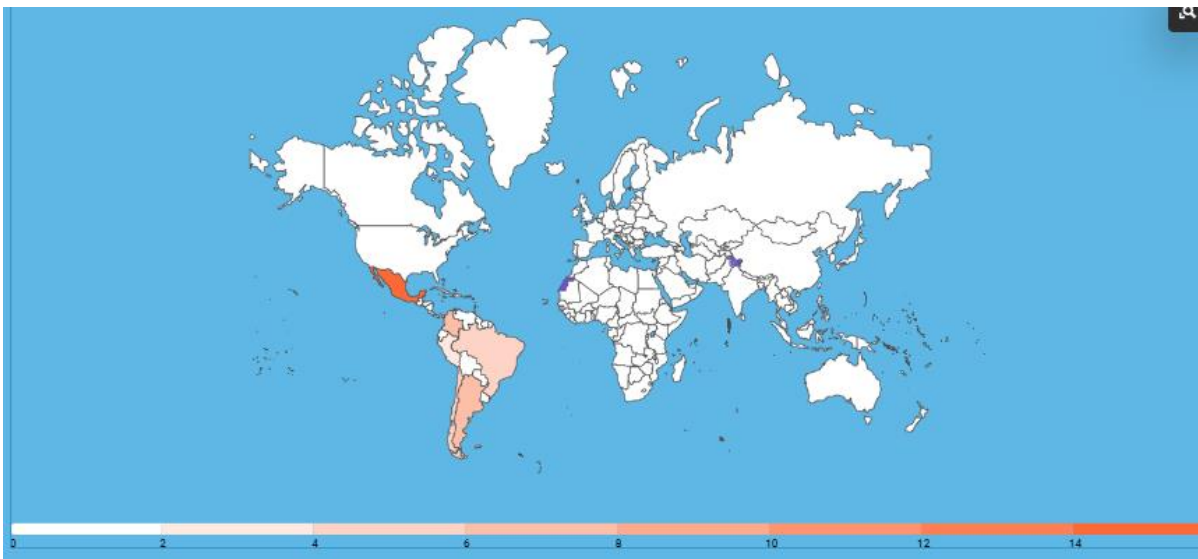
En cuanto a la docencia con perspectiva de género en la academia, esta aparece en la base de datos de esta investigación a partir del año 2014 (9%), para mantenerse constante en un 27% en el 2016 y 2018; y así, aumentando nueve puntos porcentuales para el 2020. Por otra parte, la perspectiva de género en la academia inicia en el 2012 con un 19%, su tope máximo llega a ser 29,7% para el año 2016 y para el 2020 cae, siendo nombrada en un 11% de los documentos seleccionados para esta investigación.

La perspectiva de género en la educación básica y secundaria, ha sido una categoría que ha tenido su aparición sólo entre el 2016 (33%) y 2018 (66%), para esta investigación. Sin embargo, se ha considerado hablar un poco sobre ella, porque a partir de ella, inicia el recorrido y el aprendizaje de las niñas y los niños para la construcción de un mundo más equitativo.

¿Dónde y qué se está investigando en la perspectiva de género en los currículos de la academia en América Latina?

La presente investigación, se ha centrado en visibilizar los estudios de género de Latinoamérica, es por ello que el 62% de sus investigaciones del total, provienen de autoras y autores de esta región. En el Mapa 2., se evidencia la producción investigativa de México (35,5%), Argentina (13%), Colombia (13%), Brasil (11%), Chile (8%), Costa Rica (2%), Cuba (4%), El Salvador (2%), Paraguay (2%), Perú (4%) y Venezuela (2%).

Mapa 2. América Latina y la academia con perspectiva de género.



Elaboración propia utilizando Infogram

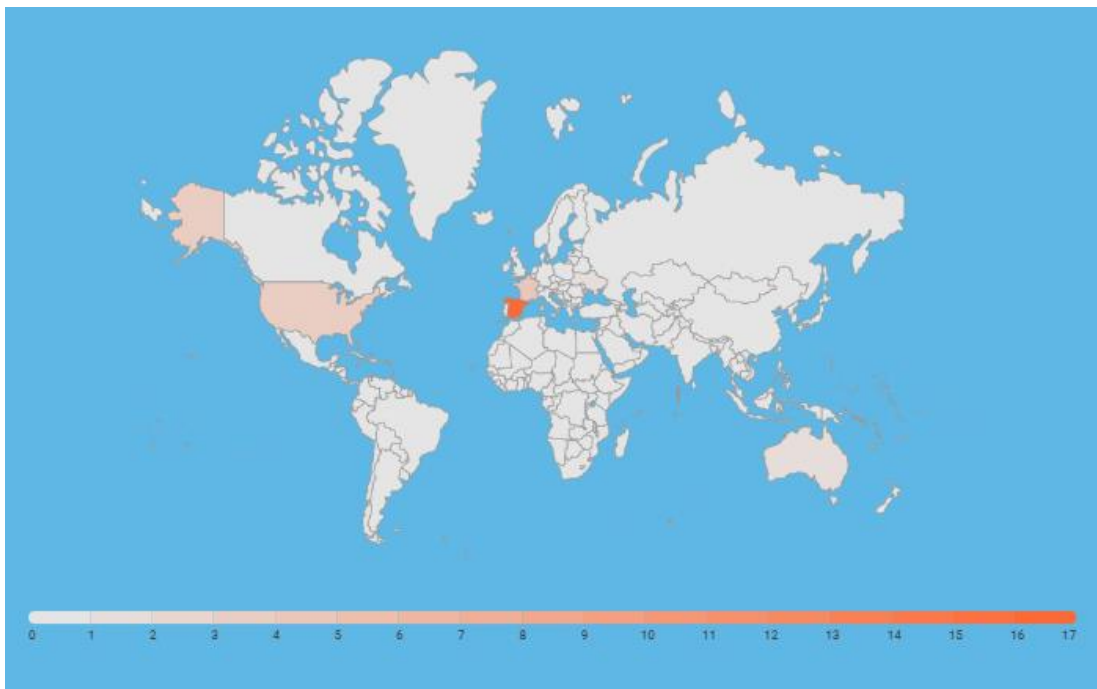
Desde el 2012 hasta el 2021 se encuentra que el 35,5% de papers latinoamericanos abordan teorías en sus marcos teóricos: la perspectiva de género y el sexo/género; frente a 64,5% de los papers latinoamericanos da cuenta de prácticas encaminadas a: la perspectiva de género en la academia (60%), currículo transversal (73%), género en el ambiente educativo (40%), competencias de género (13%), estereotipos (13%), currículo oculto (13%), diversidad sexual (6%) y coeducación (3%). Es necesario precisar que los textos que evidencian las diferentes prácticas expuestas anteriormente, pueden acoger más de una, en su marco teórico; por lo tanto, los porcentajes superarán el 100%.

¿Dónde y qué se está investigando en la perspectiva de género en los currículos de la academia en el Resto del Mundo?

Se considera de manera importante, evidenciar la línea investigativa que se está siguiendo a nivel mundial para el eje central de este documento, es por ello, que también se ha diseñado el Mapa 4., para responder ¿Qué teorías/prácticas se están abordando en el Resto del Mundo? ¿Cuáles son los países que se están apropiando del discurso de un currículo con perspectiva de género?

A continuación, los resultados:

Mapa 3. El Resto del Mundo y la academia con perspectiva de género.



Elaboración propia utilizando Infogram

En el resto del mundo, la producción investigativa europea, que es el 86% de la producción académica en la región del Norte Global (España, Francia, Ucrania, Croacia, Austria, Estados Unidos y Australia), es completamente relevante para esta investigación, ya que, de la base de datos, España es el país que más publica investigaciones en la perspectiva de género en la academia. Por otro lado, el 14% restante, lo complementa Estados Unidos y Australia.

Desde el 2012 hasta 2021, se encuentra que el 35% de los papers en el resto del mundo, están abordando la perspectiva de género como referente teórico, frente a 65% de papers donde se evidencian prácticas como las siguientes: la perspectiva de género en la academia (26%), políticas educativas (15,4%), coeducación (7%), desigualdad de género (4%), género en las aulas (15,4%), currículo transversal (28,2%) y el impacto de la covid-19 en la perspectiva de género desde la educación (3%). Es necesario precisar que los textos que evidencian las diferentes prácticas expuestas anteriormente, pueden acoger más de una, en su marco teórico.

6.2 Resultados teóricos

A través de una selección que tuvo en cuenta el porcentaje de categorías mencionadas por artículos y la relevancia de estas para la investigación presente, se hizo un tercer filtro y se construyó el siguiente marco teórico: la perspectiva de género, la transversalidad de género en la academia, la perspectiva de género en la academia. Después de cada citación, estará el porcentaje que tiene ésta, a nivel de cada categoría (teoría y/o práctica).

LO ESENCIAL ES INVISIBLE A LOS OJOS: La perspectiva de género.

█

La revisión de la literatura de esta investigación, lleva a definir la categoría género, como una construcción social e histórica que da cuenta de las diferencias sociales entre hombres y mujeres basada en la diferenciación sexual (Caballero, 2011; Camarena y Saavedra, 2016; Durán, 2012; Álvarez, 2012) (7%), esta categoría ha sido utilizada para develar la discriminación de la que han sido objeto las mujeres durante años (por el simple hecho de serlo) como un mecanismo de exclusión, limitando así el acceso a la igualdad en todas las esferas de la vida social, económica y política, como derecho jurídico universal inalienable de las personas (Aguayo, Freire y Lamelas, 2017, Aloydenso y Lombardo, 2016; Álvarez, 2012; Araya, 2003; Blázquez, 2015; Bolaños, 2003; Botero 2006; Bonavitta y Páez, 2019; Brigeiro, 2016, Munevar, 2013, Plazas, 2012, Shock, 2017; Trejo, Llaven y Pérez, 2015) (30%). Enfatizar en su importancia para el diseño e implementación de acciones de desarrollo social, es también considerar las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos, los distintos papeles que socialmente se les asignan y el posicionamiento abierto a develar forma de expresión y necesidades diversas; con el fin de habilitar expresiones y culturas libres a partir de una razón imaginativa y creadora (Bonavitta y Páez, 2019; Flores, 2013 y 2016; Gilas, 2021; Heim, 2018; Pedrero, 1988; Segato, 2018) (17%).

Asumir un enfoque de género implica pensar los cuerpos en su dimensión cultural y no únicamente biológica (Brigeiro, 2016; Trejo, Llaven y Pérez, 2015) (7%), y aceptar que lo masculino y lo femenino son parte de un aprendizaje que incluye no solo lo que se dice directamente, sino también aquello que surge por medio de ciertas disposiciones implícitas en el lenguaje, en la distribución del trabajo, en el diseño de los espacios y de los objetos, en los criterios estéticos, en la relación con el cuerpo y en el orden social (Brigeiro, 2016; Cassese, Bos y Ducan, 2012; Cárdenas, Villada y Hurtado; 2019) (7%).

Fundamentalmente, supone definir el género como una herramienta conceptual semejante a una lente que permite adquirir una perspectiva sobre las situaciones sociales y la experiencia biográfica que focaliza los procesos sociales más que las condiciones estáticas, enfatizando los aspectos políticos que sostienen la definición de lo femenino, lo masculino (Brigeiro, 2016).

De repensar el género, nace la perspectiva de género, un lugar político que supone la opción de observar y transformar la realidad desde el enfoque, las historias, las necesidades, los deseos y propósitos; implica una mirada no binaria sobre el mundo y las personas (Lamas 2013; Shock, 2017; Páez, 2021; Saborio, 2017; Vásquez 2013) (12%), un posicionamiento abierto a crear nuevas formas de expresión y necesidades diversas. El entendimiento del género no podría ser nunca desligado de otras categorías de opresión, siendo la perspectiva de género una categoría relacional, constante y variante (Alazraki, Fioretti, Quargnenti y Páez, 2020) (5%). De esta manera, la perspectiva de género abraza el enfoque de la interseccionalidad de las opresiones (Munevar, 2013; Martínez Martín, 2018; Bonavitta y

Páez, 2019) **(7%)**, que relaciona las violencias de género con otras formas de violencia (raza, etnia, edad, entre otras). A continuación, una definición más amplia de lo que ha sido, y es, la perspectiva de género.

La perspectiva de género no es solo enfocarse en mujeres, ni en la inclusión de ellas en los análisis y políticas, ni es una cuestión de solo mujeres, es también aportarles a la equidad social, es decir, buscar que los intereses, demandas, necesidades, expectativas de mujeres y hombres, de diferentes grupos de edad, de diferentes grupos étnicos y diversas orientaciones sexuales, sean tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en las acciones de política y proyectos (Farah, Maya & Ramos, 2016; Canosa, Groba, Nieto y Pousada, 2020; Durán, 2012; Heim y Piccone; 2019; Plazas, 2012; Roca, 2017; Ron, 2015) **(17%)**. Es por ello que Aloydenso y Lombardo (2016), Botero (2006) y Cárdenas, Villada y Hurtado (2018) **(7%)**, afirman que a pesar de que las personas consideran la perspectiva de género necesaria, no se coloca en práctica en la cotidianidad; no se vale decir que existe una igualdad, porque no la hay, existen diferencias, diferencias que la perspectiva de género reconoce como necesidades diferentes y no como algo negativo. En este mismo sentido, se obtiene que la perspectiva de género, es reconocer al otro como igual, como un sujeto de derecho, como personas que se reconocen así mismos con dignidad, que es el valor que tenemos por el simple hecho de ser humanos. Es reconocer al otro como un yo mismo, es como mirarse al espejo y estar representado en el actuar del otro (Aloydenso y Lombardo, 2016; Botero, 2006; Cárdenas, Villada y Hurtado, 2018; Mansilla, 2016; Martínez, 2018; Martínez 2008; Montes de Oca, 2019) **(17%)**

Bajo estas premisas, la perspectiva de género se considera importante en todos los ámbitos, especialmente desde la educación (Blanco, 2019; Bolaños, 2003; Clares y Gómez, 2018; Elwood, 2016; Fernández, Jaureguizar e Idoiaga, 2021; y Páez, 2021; Romero, 2021 y Segato, 2018) **(19%)**, porque se cree firmemente que es la educación es la base principal y el ámbito que tiene relación directa con la formación del carácter de las personas, la construcción de su identidad, el forjamiento de su personalidad y posteriormente su realización personal, espiritual y profesional (Buquet; 2011; Clares y Gómez, 2018; Egea, Arias y Clares, 2017; Resa, 2021) **(9,5%)**. Así como a nivel laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género.

Y la inclusión de esta perspectiva a la educación, tiene dos caminos; 1. Afirmar que la perspectiva de género debe ser involucrada como corriente principal en los programas, sistemas de evaluación y todo lo relacionado con la estructura educativa; es importante también generar un saber desde la reflexión, con un carácter integrador, incorporando conocimientos, emociones, valores y actitudes, que se establezcan en los proyectos de vida. Además de dar una noción androcéntrica al modelo pedagógico dominante, en el que se reproducen pautas culturales que definen mayor valor a lo masculino (Araya, 2003; Bolaños,

2003; Caballero, 2011; Cárdenas, Villada y Hurtado, 2018; Lanuza y Carrasco, 2015; Martínez, 2008; Plazas, 2012 y Resa, 2021) **(19%)**. Afirman que la perspectiva de género busca, incesantemente, no ser adoptada en la educación formal como una mínima parte de la formación académica, sino estar presente durante todo el desarrollo de la misma. La academia es un contexto muy propicio para este trabajo, dado su carácter obligatorio y el carácter que forja a cada una de las niñas, niños, adolescentes y adultos (Egea, Arias y Clares, 2017) **(2,3%)**.

Por esta razón, el enfoque de género, como eje transversal de la educación, no puede compartimentarse al estilo de las disciplinas científicas, sino que debe plantearse de manera global, evitando dar un tratamiento restringido a los contenidos curriculares de un área que pudiera considerarse afín, para convertirla en una parte sustancial del proyecto educativo del que es responsable toda la comunidad educativa.

Por esta razón, la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior, a través del diseño curricular, forzosamente debe partir del supuesto de que el “género” no puede ser abordado y analizado como una categoría desvinculada de la cotidianidad. Esto representa un gran reto para la elaboración de planes y programas de estudio, pues significa simplemente trascender la inclusión del asunto de género como un tema o curso (Bolaños, 2003) (2,3%), es decir, como un contenido disciplinar desarticulado del origen, evolución y aplicación de las disciplinas del conocimiento, esto es, de su historia. En este sentido, la perspectiva de género en el diseño curricular debe estar presente desde la construcción del marco epistemológico de cada disciplina, y en la elaboración de aquél sociohistórico de las diversas profesiones ofertadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) (Bolaños, 2003; Brigeiro, 2016; Caballero, 2011; Camarena y Saavedra, 2016; Farah, Maya y Ramos, 2016; Páez, 2021; Ron, 2015; Santa Cruz, 2013 y Shock, 2017) **(21,4%)**

LA ERA TRANSVERSAL: la transversalización del currículo con perspectiva de género

La transversalidad es un término polisémico, es decir, existen muchas formas de entenderla (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2014; Bas, Ferre y Maurandi, 2017; Bejarano, Martínez y Blanco, 2018; Bermúdez, 2010; Blanco, 2001; Bonal, 2008; Borrero, 2018; Botero, 2006; Buquet, 2011; Caballero, 2011; Cabezas, 2014; Camargo, Veliz y Ortíz, 2016; Cavaghan, 2017; Charlesworth, 2005; Consejo de Europa, 1998; Durán, 2012; Flores, Carrasco y Espejel, 2014; Flores, 2020; García, Díaz, Hernández, 2020; González del Cerro, 2018; Gilas, 2021; Lombardo y Mergaert, 2013; Montes de Oca, 2019; Piccone, 2019; Roblín, 2006; Romero, 2021; Ruíz y Casado, 2019; Ruíz, 2017; Sargot, 2006; Simón, 2018; Stolze y Ramírez, 2015; Tarres, 2006; Terge y Alonso, 2019; Velasco, 2021; Walby, 2005) **(100%)**, dependiendo el contexto actual en el que se decida utilizar la palabra. Esta multiplicidad de significados puede deberse al origen y procesos por los que ha pasado el vocablo, por lo que resulta importante realizar una breve reseña histórica para comprender cómo se construyó a partir del contexto mundial y la forma en que se introduce en el ámbito educativo (Bas, Ferre

y Maurandi, 2017; Durán, 2012; Montes de Oca, 2019; Ruíz y Casado, 2019; Terge y Alonso, 2019; Velasco, 2021) **(17,14%)**. Hablar de la transversalidad, nos remite a realizar una revisión de todo lo que se ha tejido al respecto, sin ser denotado precisamente bajo este término; podría entonces mirarse en términos de educación y de aprendizaje.

Los ejes transversales institucionales se encuentran en el hecho de sacar a luz graves situaciones de diferenciación y discriminación, de violencia y de jerarquía opresiva; construyéndose como fundamentos para la práctica pedagógica, al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, mediante conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje (Bermúdez, 2010; Bonal, 2008; Borrero, 2018; Botero, 2006; Buquet, 2011; Flores, Carrasco y Espejel, 2014; Flores, 2020; García, Díaz y Hernández, 2020; González del Cerro, 2018; Gilas, 2021; Lombardo y Mergaert, 2013; Montes de Oca, 2019; Piccone, 2019; Roblin, 2006; Romero, 2021; Ruíz y Casado, 2019; Ruíz 2017; Sargot, 2006; Simón 2018; Stolze y Ramírez, 2015) **(57,14%)**. Lo anterior señala que el proceso educativo no debe ser tan simple como asistir a un aula, sino que debe ir más allá, facilitando la interacción del estudiante consigo, con su sentir, con su deseo, con su pensar y con su hacer y de manera muy especial haciendo la introyección de los valores éticos que le permitan su desempeño personal y social primero, y luego darle entrada como consecuencia a lo académico. Los ejes transversales traen fuertes propuestas y alternativas estratégicas, para darle un nuevo viraje al sistema educativo, ya no se habla solo de habilidades de aprendizajes individuales, sino de la participación colectiva de todos los entes que en él intervienen. Involucra de manera abierta la inclusión de la familia y la sociedad y excluye bajo cualquier punto de vista la discriminación (García, Díaz y Hernández, 2020; Flores, Carrasco y Espejel, 2014) **(5,7%)**. En otras palabras, los ejes transversales institucionales son aquellas vertientes de prácticas y discursos que procuran evitar la distancia entre “lo que se dice” y “lo que se hace” (Buquet, 2011; García, Díaz y Hernández, 2020; Gilas, 2021; González del Cerro, 2018; Romero, 2021; Simón 2018; Stolze y Ramírez, 2015) **(20%)**.

A partir de aquí, el currículo transversal con enfoque de género, es la propuesta que la educación formal ha encontrado para dar cabida a la inclusión de los temas emergentes, como la equidad de género, los derechos humanos, el cuidado del ambiente, entre otros, en la cotidianidad de sus instituciones, considerando que estas temáticas son elementos clave en la organización de los contenidos de los planes y programas de estudio. Caballero (2011), Flores, Carrasco y Espejel (2014), Flores (2020), Montes de Oca (2019) **(11,4%)**, reconocen a la transversalización con perspectiva de género como una herramienta que visibiliza los obstáculos, las desigualdades e inequidades para pensar mejor la ejecución de esta en el ámbito educativo. Es un desafío, sí, pero se debe ver 1. Estratégicamente, como un instrumento que promueve la igualdad efectiva de mujeres y hombres, recogándose a nivel normativo como un principio de actuación que obliga a los poderes públicos a tener en cuenta las necesidades e intereses tanto de las mujeres como de los hombres en todas las estructuras,

procesos y políticas y a trabajar para eliminar las barreras y los mecanismos de exclusión, a menudo invisibles, que sostienen la desigualdad de género (Consejo de Europa 1998) (2,8%). En la práctica, no obstante, su implementación se ve obstaculizada por las resistencias que genera la modificación de rutinas, procesos y prácticas enraizadas en la cultura organizativa de las propias administraciones tal como ocurre en la educación, específicamente, la superior. Y 2. Como enfoque, planteándose la urgencia de incorporar las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales como estrategia global y como objetivo primario para promover la igualdad. (Bas, Ferre y Aurandi, 2017; Cavaghan 2017; Durán, 2012; Flores, 2020; Lombardo y Mergaert 2013) **(14,28)**.

¿Cómo se puede incluir el género como categoría en el currículo? Para responder esta pregunta, Gilas (2021) **(2,8%)**, considera que la inclusión del género implicaría que las materias tengan un tinte violeta, y para ello, se debe reformar los objetivos enunciados de cada una de estas, en las preguntas que guían el desarrollo su desarrollo y en los temas generales y específicos que se abordan en ellas. Las aportaciones de las mujeres deben incluirse entre los textos de consulta obligatoria y complementaria de autoría de mujeres, asegurándose de que su presencia sea importante, y no tangencial. Por último, el lenguaje en el cual están redactados los diseños curriculares debe ser incluyente; este es uno de los elementos clave para la deconstrucción de la centralidad masculina. Sin embargo, es una tarea de por sí compleja, pues las y los diseñadores curriculares deben satisfacer –además de la demanda de conocimientos particulares de cada profesión o disciplina– la inclusión de prácticas y contenidos encaminados a erradicar la inequidad entre los sexos en la cotidianidad de la vida académica.

Este desafío va desde el marco epistemológico de cada disciplina hasta los avances recientes, impulsando la toma de conciencia con respecto a la importancia de fomentar relaciones de equidad entre los seres sexuados al interior de sus instituciones, se propone que el estudio de la categoría “género” se convierta en un eje transversal (Bolaños, 2003). Esta sugerencia se fundamenta en suponer que un medio significativo para luchar contra la discriminación sexual y favorecer la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior es, precisamente, la transversalidad, porque ésta implica abordar el norte y sur de este gran problema: el sistema patriarcal.

Las IES, por ello, deben ver la transversalización de género como una convicción, más allá de una acción ‘*políticamente correcta*’, pues sólo así la perspectiva de género puede convertirse en una estrategia inteligente que garantice, no sólo en la educación superior sino en la sociedad en general, la equidad entre los sexos, es decir, el derecho de las mujeres y de los hombres a ser diferentes y a tener similares condiciones para desarrollar sus capacidades, participar y decidir en distintos ámbitos de la vida social, y alcanzar una vida particular plena.

La puesta en marcha es a reinventar y reestructurar los contenidos curriculares, es lograr que la perspectiva de género sea integrada y no aislada como un problema del que se deben encargar sólo las feministas, entidades gubernamentales y/o el Estado. (Walby, 2005; Cassese, Bos y Duncan, 2012) **(8,5%)**, debe ser vista como un esfuerzo cotidiano de toda la comunidad educativa (y sí, la familia debe estar presente también), es la sistematización de esfuerzos fuertemente unidos por el mismo compromiso. (Roblin, 2006) **(2,8%)**. Dicho de otra forma, la existencia de cursos, asignaturas, talleres o contenidos sobre estudios de género o estudios sobre la mujer representa el triunfo de una batalla en una guerra emprendida hace décadas, pero aún inconclusa.

Transversalización y Coeducación: Una puesta en marcha

En la transversalización se han introducido principios como el de la coeducación, y en la combinación de ambos, han surgido diferentes investigaciones, que abordan estos conceptos desde la formación de los objetivos concretos del plan de acción pedagógico de los centros educativos y en la formación inicial de los profesionales de la educación. Activar un plan de acción pensado y organizado en torno a todas las asignaturas y al que se conceda los tiempos y espacios necesarios (Blanco, 2001; Bonal, 2008; Ruíz, 2017; Simón, 2018) **(11,4%)**. Esta unión debe concebirse como un planteamiento vital dentro de la práctica del currículum. En ese sentido, es fundamental retirar del ámbito de lo opinable, los conocimientos relativos a las cuestiones de género e igualdad para ser traídos al campo académico (Bonal, 2008) **(2,8%)** Y es en este marco, que se señala que la educación va más allá de transferir conocimientos, significa crear posibilidad de construir saberes diversos, educar desde el amor y la libertad; así pues, resulta el desarrollo de la pedagogía crítica, donde la coeducación y la transversalización con perspectiva de género tienen su anclaje en los contextos educativos (Bejarano, Martínez y Blanco, 2018; Carrasco y Espejel, 2014; Charlesworth, 2005; Romero, 2021; Ruíz y Casado, 2019; Ruíz 2017) **(17,14%)**.

ACADEMIA CON LENTES VIOLETA

Las disputas en torno al género y cómo se define son muy evidentes en el mundo de la educación, especialmente en los ámbitos del currículo, la evaluación y la pedagogía (Elwood, 2016), es por eso, que se propone la perspectiva de género en la academia, ya que abarca diversos ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestras y maestros (Álvarez, 2011; Beloff, 2019; Bolaño, 2015; Bolaño 2013; Buchely, 2014 y 2019; Caballero, 2011; Canosa, Groba, Nieto y Pousada, 2020; Cárdenas, Villada y Hurtado, 2016; Elwood, 2016; Galak, 2015; Gastrón, 2019; Gardner, 2010; Gilas, 2008; ; Huaita, 2019; Humbert, 2020; Kalnická, 2010; Paloma, 2005; Santa Cruz, 2013; Serna, 2019; Rodríguez e Ibarra, 2013; Valdebenito, 2013; Waithe, 2015).

Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a las mujeres, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes, documentos y discursos que reafirman el sistema patriarcal (Cárdenas, Villada, Hurtado, 2016; Gardner, 2010; Santa Cruz, 2013; Rodríguez e Ibarra, 2013; Valdebenito, 2013) **(21,7%)**

La perspectiva de género no lucha para abrirse un espacio en los planes y programas de estudio de la educación superior, sino por interpelarlos en su totalidad (Caballero, 2011; Huaita, 2019; Humbert, 2020; Platero, 2014; Spadaro, 2008) **(21,7%)**. Dicho de otra forma, la existencia de cursos, asignaturas, talleres o contenidos sobre estudios de género o estudios sobre la mujer representa el triunfo de una batalla en una guerra emprendida hace décadas, pero aún inconclusa (Álvarez, 2011) **(4,34%)**. Por tal motivo, y con la intención de visualizar una alter-nativa viable para que los planes y programas de estudio de la educación superior impulsen la toma de conciencia con respecto a la importancia de fomentar relaciones de equidad entre los seres sexuados al interior de sus instituciones, se propone que el estudio de la categoría “género” se convierta en un eje transversal (Caballero, 2011; Gilas, 2007; Canosa, Groba, Nieto y Pousada, 2020) **(13%)**. Porque en todos los niveles y en todos los planos de la vida de las IES existen desigualdades a razón de sexo y género (Álvarez, 2011; Caballero, 2011; Galak, 2015; Gastrón, 2019) **(17,4%)**, Por tal motivo, la incorporación de la perspectiva de género en las IES no transita por un sendero plano; por el contrario, el camino se encuentra pleno de barreras, ya que para el mundo académico resulta muy difícil asumir que hay desigualdades y desequilibrios producidos culturalmente entre las mujeres y los hombres que componen sus instituciones (Palomar, 2005) **(4,34%)**.

Es oportuno mencionar que, las IES deben establecer ecosistemas sensibles al género, con un compromiso institucional en todos los niveles, incluido el personal superior, para incorporar la perspectiva de género en el plan de estudios y la investigación. Esto debe estar respaldado por análisis, seguimiento y evaluación regulares, pero también por recursos apropiados, además de dar visibilidad y legitimidad a la importancia del género. Las instituciones deben garantizar que se prevengan el sexismo, el acoso sexual y la violencia de género dentro o entre el personal y los grupos de estudiantes (Humbert, 2020, Serna, 2019; Bolaño, 2013 y 2015; Galindo, 2013) **(13%)**.

Los estudios de Santa Cruz (2013), Beloff (2019) y Rodríguez e Ibarra (2013) **(13,04%)**, son de relevancia para este estudio, ya que concluyen que, en el campo de estudios de género en la academia en América Latina, hay una serie de limitaciones, entre ellas 1. Una débil institucionalización de las ciencias sociales, ausencia de una política de investigación y escasa voluntad política. Y 2. En la mayoría de los países latinos, la investigación de género está vinculada a los movimientos de mujeres, lo cual, implica que la producción de conocimiento se limite a un círculo específico en los centros de investigación, sin obtener un alcance masivo.

Se debe hacer un stop aquí, para hablar de la perspectiva de género en los currículos de las ciencias humanas, donde las mujeres no tienen cabida, aún. En ejemplo, el canon filosófico no incluye a las mujeres (Davis, 1996; Kalnická, 2010; Waithe, 2015) **(13%)**; los textos filosóficos con los que se trabaja en la universidad para formar a las/os que enseñan filosofía, en consecuencia, referencian en su mayoría a varones. Entonces se pregunta, y si el currículo explícito no las incluye, ¿qué se podría encontrar en un análisis del currículo oculto? Podría pensarse que ese problema no tiene sentido abordarlo hoy, cuando se tiene un buen número de filósofas incorporándose al canon como Hannah Arendt, Judith Butler, Adela Cortina, entre otras, sin la oposición y la dificultad del pasado debido a circunstancias históricas determinadas que ya no están. Sin embargo y como se ve, el problema va más allá de la ausencia de las mujeres en el canon. Serna (2019) y Galak (2015) **(8,7%)**, analizan con lupa los beneficios que traería incluir a las filósofas en el canon: ayuda a proporcionarle a las/os estudiantes una imagen más apropiada y completa de la historia de la filosofía (Gardner, 2010), ofrece soluciones que pueden cambiar el punto de vista filosófico contemporáneo, especialmente en la filosofía moral, la inclusión de filósofas en el canon tradicional ayuda a comprender qué excluye y qué silencia (Kalnická, 2010; Gardner, 2010; Serna, 2019) **(13%)**.

UNA DOCENCIA EQUILIBRADA AYUDA A REDUCIR EL ESTRÉS ¿Y LA DESIGUALDAD?

La docencia con perspectiva de género estimula el pensamiento crítico, proporcionando al alumnado nuevas herramientas para identificar las normas y los roles de género subyacentes a la sociedad, la política y la economía y para problematizar los patrones de socialización dominantes (Beckwith, 2005; Galindo, 2013; Martínez Marín, 2016; Scott, 1986; Segato, 2018; Spadaro, 2008; Verge y Alonso, 2019) **(100%)**.

Es hacer un posicionamiento crítico de la normatividad patriarcal, centrándose en las necesidades, comportamientos y actitudes de las y los estudiantes, alejándose del modelo androcéntrico que considera al hombre como sujeto universal. Así, la docencia con perspectiva de género es una docencia por y para las personas, teniendo en consideración sus características biológicas, pero también sus contextos sociales y culturales (Verge y Alonso, 2019; Scott, 1986; Beckwith, 2005) **(37,5%)**.

La docencia con perspectiva de género es descolonizadora, despatriarcalizadora e interseccional (Galindo, 2013; Martínez Martín, 2016) **(25%)** y se encuentra en un continuo dinamismo de construcción y deconstrucción. No se habla de una única receta, ya que la educación no es neutra y va a depender de contextos, tiempos y espacios determinados. Más bien, son situadas, pensando en lo local, buscando la transgresión estructural de lo global: el sistema patriarcal. Galindo (2013) y Spadaro (2008) **(25%)**, al hablar de pedagogías interseccionales, pone el acento en cómo pensamos las desigualdades desde un enfoque multidimensional. En otras palabras, se cuestiona la construcción de las identidades desde

una esfera de normalidad dicotomizada y binaria, además de proponer la construcción de diversidades insurgentes como elemento de las pedagogías críticas. Una educación interseccional (Spadaro, 2008; Galindo, 2013; Martínez Marín, 2016) (37,5), se posicionan en una toma de conciencia crítica del lugar que ocupan los privilegios (y opresiones), interpelando a la deconstrucción de lo que se conoce como “normalidad” educativa e impulsan a entretener pedagogías y acciones sociales en favor de la agencia y empoderamiento de las diversidades, en lo individual y colectivo, pasando por los cuerpos, las emociones, las conductas, lo simbólico y los lenguajes. Desde este enfoque interseccional y crítico, Segato (2018) (12,5), denomina las contra-pedagogías de la crueldad. Refiriéndose a una educación que se rebele ante todos esos actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivido. Poniendo en cuestión el efecto de socialización que tiene la violencia, así como los valores que la acompañan (egoísmo, individualismo, narcisismo, aislamiento de los otros y miedo) y que se normalizan a través de los paradigmas educativos dominantes de explotación, que suponen una variedad de formas de desprotección y precarización de la vida. Para ello, esta misma autora propone:

1. Una contra-pedagogía del poder, es decir, una educación antipatriarcal que cuestione los mandatos de la masculinidad hegemónica y todo lo que de ello se deriva (colonialismo de un único tipo de saber, valores asociados a la competitividad y la agresividad, desensibilización, etc.).
2. Una educación histórica de la memoria de las mujeres y sus saberes populares y experienciales. Propuesta que sienta las bases para una educación comunitaria que ayude a pensar y actuar colectivamente y sirva de ruptura, una vez más, de aquellos valores impuestos desde las estructuras del sistema neoliberal.
3. Educación en masculinidades no hegemónicas que visibilicen cómo el machismo también victimiza, silencia y oprime las masculinidades y dónde se nombre la violencia en todas sus dimensiones, intragénero e intergénero.

Los riesgos de no implementar la perspectiva de género, se enfocan en que la/el docente puede caer en el error de no ver en lo naturalizado e impuesto históricamente por el sistema patriarcal, algo que deba ser corregido, de no ver que en el ejercicio pedagógico ya hay implícito un modo de dominación que reproduce sin percatarse. En segundo lugar, es influenciar y perpetuar esos modos de dominación masculina. La cuestión no es cambiar los textos académicos, la cuestión radica en desarrollar una estrategia crítica: contextualizarlos, situarlos (Verge y Alonso, 2019; Spadaro, 2008; Scott, 1986) (37,5%). Se debe hacer muchas preguntas. ¿De dónde surgen? ¿Cómo surgen? ¿En interlocución con quién? ¿En qué contextos reales, personales y sociales, la autora o el autor pensó lo que pensó? ¿Es cierto que dicho contexto histórico no permitía pensar de otra manera? Intentar responder a estas cuestiones permite encontrar nuevos caminos en la misma filosofía

¿SUEÑA ALICIA CON UNA ESCUELA INCLUYENTE?

La bibliografía especializada en educación y género (Bonavitta y Páez, 2019; Britzman y Flores, 2015; Cabedo, 2016; Jiménez y Galeano, 2020; Korol, 2016; Kovalik, 2008; Martínez, 2018; Páez, 2021; Resa, 2021; Solís, 2016; Villodre, 2020) (**100%**), para esta investigación, comunica que la educación no es neutral Martínez (2018) (**9%**), y es una de las instituciones responsables de reproducir sociedades desiguales, donde lo masculino está asociado con el poder y la superioridad intelectual o física, y lo femenino con la sumisión y la dependencia (Páez, 2021) (**9%**).

Incorporar un currículo de género en las aulas, no sólo para cerrar las brechas de desigualdad en las escuelas, sino para formar en las niñas y niños una conciencia crítica ante las diferentes situaciones que se presentan en el mundo (Cabedo, 2016; Resa, 2021; Britzman y Flores, 2018; Villodre, 2020) (**36%**). Se puede destacar entre los principales aprendizajes, competencias y contenidos transversales que proponen, los siguientes: formar una conciencia crítica ante las desigualdades, para ello, es imprescindible identificar y analizar las desigualdades de género existentes y responsabilizarnos de su transformación; favorecer la autonomía, la independencia personal y el empleo, para ello se pone de relevancia los trabajos de cuidado y el empleo como base para esa autonomía, orientando al alumnado a la construcción de un proyecto vital pleno, superando estereotipos de género y cualquier otro condicionante limitante; empoderamiento, liderazgo y participación social como elementos esenciales a la hora de reconocer la capacidad propia para la toma de decisiones y para motivar el trabajo colectivo; por último, destacar la educación sexual y de buen trato donde se incluyen el reconocimiento, aceptación y respeto de las diversidades, los cuerpos, las identidades y los vínculos afectivos

En estas iniciativas propuestas género (Bonavitta y Páez, 2019; Britzman y Flores, 2015; Cabedo, 2016; Jiménez y Galeano, 2020; Korol, 2016; Kovalik, 2008; Martínez, 2018; Páez, 2021; Resa, 2021; Solís, 2016; Villodre, 2020) (**100%**), se puede observar, como ha quedado fundamentado, que la escuela con perspectiva de género, no se limita a una acción puntual descontextualizada ni a una etiqueta de «transversalidad». Se encuentra ante propuestas que hacen del género, la igualdad y el feminismo una acción sistémica en la que tengan cabida todas las dimensiones y procesos educativos y adopten el compromiso transformador de las estructuras de poder. Es una responsabilidad social construir sociedades libres de violencias y de desigualdades, para ello se requiere, sin duda alguna, una educación primaria y secundaria con lentes violeta.

7. ENSEÑANZAS

La aplicación de la Grounded Theory ha posibilitado revisar exhaustivamente los diseños curriculares con perspectiva de género, con el fin de identificar qué aspectos y criterios son establecidos para diseñar estas propuestas; además de permitir profundizar en lo conceptual. La gran complejidad que sucede en un estudio de esta escala, es que no se tiene la predicción

de lo que sucederá, es por eso que se debe tener un diseño flexible. Janesick (1994), señala como rasgos característicos de este tipo de estudios los siguientes: 1) se comienza con la búsqueda por comprender lo complejo. 2) se centra en las relaciones dentro de un sistema. 3) se hace referencia a lo personal. 4) se interesa por la comprensión de un escenario concreto. 5) exige que la investigadora permanezca en el escenario de estudio durante un largo periodo de tiempo. 6) reclama el mismo tiempo para el análisis que para la recolección de datos. 7) por último, persigue construir el desarrollo de un modelo de lo que ocurre en la realidad objeto de estudio.

Esta estrategia, permitió orientar el análisis de investigaciones encaminadas a un currículo con enfoque de género en la academia, hacia la emergencia de construir un marco teórico referencial. Por lo tanto, la aplicación de la Grounded Theory, aporta una adecuada guía de investigación en los documentos de difícil interpretación (por el lenguaje y estructura utilizados), como lo son los textos académicos.

Para el análisis de los textos escritos se implementó la técnica del análisis de contenido, entendiéndola como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida (cuantitativas o cualitativas), elaboran y procesan datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o las condiciones que se puedan dar posteriormente (Piñuel, 2002). Cabe señalar que esta técnica, se ha utilizado en mayor medida en los análisis cuantitativos; por ello, aquí se ha querido mostrar una alternativa hacia el análisis cualitativo de documentos, que permita retener los datos hasta la fase más avanzada de la investigación.

Enfocarse en el lenguaje, fue la clave principal este estudio, ya que sólo la lectura minuciosa de lo que dicen o escriben las autoras/es, permite a la investigadora reconstruir los diferentes universos simbólicos encerrados en los textos, porque como dijo Wright Mills (2000), “no puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía”, y la metodología que aquí se presenta, ayuda a interrelacionar los contextos, la población y los resultados.

8. REFERENCIAS

Asián R, Cabeza F, Rodríguez V. (2014, noviembre 24) Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?

Actis, Florencia y Gariglio, Rocío (2020) De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos (2020) Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7841767>

Aguayo, Lorenzo, Freire, María y Lamelas, Nélica (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC.

Revista Complutense de Educación. Vol 28, num. 1. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48588>

Alarcón Lora, Andrés Antonio, Munera Cavadias, Liris & Montes Miranda, Javier (2016). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*. Vol 12, No. 1. ISSN: 1794-7154. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069707>

Alazraki, Laura, Fioretti, Lorena, Quargnenti Camila y Páez, Florencia (2020). Género, política y docencia en las artes en la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). *SABERES, MOVIMENTOS E EDUCAÇÃO: diálogos (in)comuns*. Disponible en: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6326>

Álvarez, Carmen (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos* vol.37 no.148 Ciudad de México abr./jun. 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011

Anne Laure Humbert (2020) GENDER MAINSTREAMING HIGHER EDUCATION: CHECKLIST FOR LAW SCHOOLS. Council of Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/checklist-gender-mainstreaming-eng-pdf-enhanced/1680a099b8>

Aragón-González, María; Rosser-Limiñana, Ana; Gil-González, Diana (2020) Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review, *Children and Youth Services Review*, Volume 111, 2020, 104837, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919311077>)

Arias, Teresa; Greaves, Bethan; McArdle, Jess; Rayment, Hannah; Walker, Shawn; Cultivating awareness of sexual and gender diversity in a midwifery curriculum, *Midwifery*, Volume 101, 2021, 103050, ISSN 0266-6138, <https://doi.org/10.1016/j.midw.2021.103050>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0266613821001297>

Asián Chaves, Rosario; Cabeza Verdugo, Francisca; Rodríguez Sosa, Vicente (2014) Formación en Género en la Universidad: Materia de asignaturas específicas o de educación transversal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 24 (2015): 35 - 54
Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3310/5811

Attardo, Clara; Bernardez, Mariela; López María Pía; Apuntes sobre género en currículas e investigación. UNR Editora. Disponible en: https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/04714_02%20-%20Apuntes%20sobre%20g%C3%A9nero%20en%20curr%C3%ADculas%20e%20investigaci%C3%B3n.pdf

Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* 17, número 34, pp. 253-295. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154) Disponible en: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/6766/1/Recorte%20Academia.pdf>

Barrera Martínez, Diana (2018) Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador, pp. 256-268, *Revista entorno*, número 66, ISSN: 2218-3345. Disponible en: <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/xmlui/bitstream/handle/11298/956/ENT20180201t0n66-256-268.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Barrera Martínez, Diana; Minero Calles, Camila; Orantes Ruth, Blanca (2018) Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Revista Entorno No. 66*. Disponible en: <https://biblioteca2.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno/article/view/568/814>

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Celorrio-Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>

Beauvoir, Simone (1949). *El segundo sexo*. Editorial: Siglo Veinte. Buenos Aires.

Beckwith, Karen (2005). A common language of gender? *Politics and gender*, vol 1, núm. 1. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/231879441_A_Common_Language_of_Gender

Bejarano Franco, M. T.; Martínez Martín, I; Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.004>

Beloff, Mary (2019). *Derecho a los niños. Su protección especial en el sistema interamericano* (2019). Hammurabi, segunda edición.

Bermúdez, Flor Mariana (2012). Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). *Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género*. México. Disponible en: https://www.academia.edu/8307448/Transversalidad_de_g%C3%A9nero_en_el_%C3%A1mbito_universitario_El_caso_de_la_Universidad_de_Ciencias_y_Artes_de_Chiapas_Unicach

Bernabé Villodre, María del Mar (2020) Formación para la equidad de género, una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. *Dedica. Revista de*

Educação e Humanidades, ISSN-e 2182-018X, ISSN 2182-0171, N°. 17, págs. 231-254. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7653706>

Biblioteca Universidad Extremadura (2022). Bases de datos y plataformas especializadas. Disponible en: <https://biblioteca.unex.es/69-inf-general/normativa-documentos/567-base-de-datos-y-plataformas-especializadas>

Blázquez, Mariana (2015). El género como variable influyente para el desarrollo de malos tratos psicológicos en las relaciones de pareja de jóvenes universitarios/as. Conferencia: Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (2016), p 48-64. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315813988_El_genero_como_variable_influyente_para_el_desarrollo_de_malos_tratos_psicologicos_en_las_relaciones_de_pareja_de_jovenes_universitarias

Bolaños, Carolina (2003). Curriculum universitario de género: sensitivo e inclusivo. Revista de Ciencias Sociales. Vol 3. Disponible en: https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101_102/05BOLANOS.pdf

Bonavitta, Paola (2018). El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. Revista entorno, Universidad Tecnológica de El Salvador, www.utec.edu.sv, diciembre 2018, número 66: 223-236, ISSN: 2218-3345. DOI: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6742>

Brunet, Ignasi (2008). La perspectiva de género. Revista Castellano-Machenga de Ciencias Sociales, No. 9. Toledo, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127619001.pdf>

Buquet Corleto, Ana Gabriela. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles educativos, 33(spe), 211-225. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es.

Buquet Corleto, Ana; Cooper, Jennifer; Loredó Rodríguez, Hilda. (2010) Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior. Instituto Nacional de las Mujeres, Alfonso Esparza Oteo No. 119 México, D. F. Disponible en: <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/eisistindi.pdf>

Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLI, núm. 3-4, pp. 45-64 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>

Caballero Álvarez, Rebeca (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLI (3-4),45-64. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>

Camarena Adame, M. E., & Saavedra García, M. L. (2021). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis. Revista De Ciencias Sociales*, 27(54), 39–58. Disponible en: <https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>

Camarena Adame, María Elena; Saavedra García, María Luisa (2016). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Volumen 27, Nóesis 54*. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/noesis/v27n54/0188-9834-noesis-27-54-39.pdf>

Camarena, María Elena & Saavedra, María Luisa (2016). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista Multidisciplinario de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Cd. Juárez*. DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>

Canosa, Nereida, Groba, Betania, Nieto, Laura y Pousada, Thais (2020) Perspectiva de género en Ciencias de la Salud Igualdad y Terapia Ocupacional. *Contextos universitarios transformadore GID / Enrique de la Torre Fernández* (ed. lit.), págs. 295-304. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615306>

Cárdenas Rubiano, Ana Ruth; Villada Vergara, Yolida Esmeralda; Hurtado Diaz, Carlos Andres (2009) Profesionales de intervención social que incorporan la perspectiva de género en sus prácticas pedagógicas. Disponible en: <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4856/1/DDEPDH44.pdf>

Carmen; Benavides, Martín; Mujica, Rosa María; Carrillo Montenegro, Rita; (2006) Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación. IEP Universidad Peruana Cayetano Heredia. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf

Carrasco, C (2006), “La economía feminista: una apuesta por otra economía”, en M. J. Vara (coord.), *Estudios sobre género y economía*, Madrid, Akal. Disponible en: <http://obela.org/system/files/CarrascoC.pdf>

Carrero, Virginia, Soriano, Rosa y Trinidad, Antonio (2012). *Teoría fundamentada, Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de investigaciones sociológicas. Colección de Cuadernos Metodológicos, n 33.

Clares Clares, M. E.; Gómez-Mármol, A. (2019). Igualdad de género en Educación Primaria en las áreas de Música y Educación Física. *Trances*, 11(1):51-62.

Diego Sánchez, Jorge. Jaime de Pablos, María Elena. Borham-Puyal, Miriam (2018) Análisis de la bibliografía en dos programas académicos desde la perspectiva de género. La Universidad con perspectiva de género. Ediciones Universidad de Salamanca (España)

Durán Rodríguez, María Martha (2012) La Transversalidad de Género en la Educación Superior propuesta de un modelo de implementación. Posgrado y Sociedad, ISSN-e 1659-178X, Vol. 12, N°. 1, 2012, págs. 23-43. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6091106>

Egea, A., & Arias, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. Buceando en las narrativas históricas de jóvenes universitarios españoles». CLIO. History and

EIGE's. Gender Equality Glossary & Thesaurus (2022). Glossary y Thesaurus. <https://eige.europa.eu/thesaurus/overview#:~:text=EIGE's%20Gender%20Equality%20Glossary%20%26%20Thesaurus,equality%20between%20women%20and%20men>

Elwood, J. (2016). Gender and the Curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment. SAGE.

Encarna Bas Peña, Elvira Ferre Jaén, Antonio Maurandi López. (2017) Educación Superior, competencias transversales y género. Revista de humanidades, ISSN 1130-5029, ISSN-e 2340-8995, N°. 31, 2017 (Ejemplar dedicado a: Innovación docente en el ámbito de la universidad), págs. 57-76

Espinosa, Giuliana. (2004) Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula: estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112401/curriculo.pdf>

Farah, María, Maya, Diana y Ramos, Pablo (2016). Enfoque o perspectiva de género: algunas aclaraciones conceptuales. Revista javeriana. Vol 54. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/8223361/Perspectivas+de+g%C3%A9nero.pdf/c4856c4e-c377-4099-bcc4-f50c7415d11c>

Fernández Rotaeché, Patricia; Jaureguizar Alboniga-Mayor, Joana; Idoiaga Mondragon, Nahia REPRESENTACIONES SOBRE SEXISMO EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN PROFESIONAL Educación XX1, vol. 24, núm. 2, 2021, Julio-, pp. 421-440 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.2822>

Feu, J.; Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 24(1),1-21.DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8237 Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8237/pdf>

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L., Madrid. Disponible en: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326

Flores Santana, Gonzalo (2020) La perspectiva de género como eje transversal en el currículo escolar del Perú, análisis del rol del Estado en la educación, del derecho de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos y del interés superior del menor. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7258299>

Flores, David (2016). *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*. Zona Próxima, número 4. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442016000100010

Galak, E (2015). Cuerpo, educación y política. Tensiones sistémicas, históricas y prácticas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6983973>

Gambas, Susana (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Diccionario de estudios de género y Feminismos*. Editorial Biblos. Disponible en: <https://www.mujiereenred.net/spip.php?article1395>

García Ramos, Francisco José; Francisco-A. Zurian; Patricia Núñez-Gómez (2020) Los estudios de género en los Grados de Comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, N° 63, (Ejemplar dedicado a: Igualdad de género, medios y educación: Una alianza global necesaria), págs. 21-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304124>

García Villanueva, Jorge; Díaz García, Dalía Isabel; Hernández Ramírez, Claudia Ivonne (2020) La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836465>

Giraldo Gil, E (2014) Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE*. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140722104643/art.elidagiraldo.pdf>

Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial-Actualidad y Nuevas Tendencias*, 79-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.

Gómez, María (2016). La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la materia Lengua para Maestros. *Opción*. Vol. 31, num. 5. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570054.pdf>

González Darias, Aythamy; Rodríguez Martín, Sara (2021) Perspectiva de género en el grado de enfermería. *Cuidar: Revista de Enfermería de la Universidad de La Laguna*, ISSN 2660-4426, N°. 1, 2021, págs. 117-134

González Jiménez, Rosa María. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 681-699. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&tlng=es.

Guerrero, G. N. (2019). Perspectiva de género en economía. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (35) 189-203. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1743>

Guerrero, G. N. (2019). Perspectiva de género en economía. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (35) 189-203. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1743>

Gutiérrez Pérez, Regina (2021) Educar en el amor. *Analecta malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8366146>

Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment (pp. 247-262). SAGE. Disponible en: https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/15927441/18_Gender_and_the_Curriculum_Final_Sage_Handbook_of_Curriculum_Pedagogy_and_Assessment.pdf

Hartmann, H. (1981): "The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union", en SARGENT, L. (comp.): *Women and Revolution*, Boston, South End Press. DOI: <https://doi.org/10.1177/030981687900800102>

Herraiz Gutiérrez, Alicia (2020) Fluidez de género y feminidad dentro del currículo de Literatura. *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. Universidad Internacional Isabel I de Castilla. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7682750>

Huaita, Marcela (2019) Enseñanza del Derecho: Participación de las mujeres y enfoque de género en 100 años de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Número 34, 2019, págs. 95-132 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7902536>

Jiménez, Myriam y Galeano, Deison (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Educación*, vol 44, núm 1. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>

Jónasdóttir, A. (1993): *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid, Cátedra.

Kingdon, Danelle, Serbin, Lisa, & Stack, Dale (2017). Understanding the gender gap in school performance among low-income children: A developmental trajectory analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 265–274. <https://doi.org/10.1177/0165025416631836>

Kollmayer Marlene; Schultes Marie-Therese; Lüftenegger Marko; Finsterwald Monika; Spiel Christiane; Schober Barbara. (2020) A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools. Volumen 5. *Frontiers in Education*. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2020.00136>

Kovalik, Susan (2008) *Gender Differences and Student Engagement*. The Center for Effective Learning, and Keynoter, International Center for Leadership in Education. Disponible en: <https://nyctecenter.org/images/ctelibrary/files/research/Student%20Engagement%20and%20Gender%20white%20paper.pdf>

Kuhn, Thomas (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), Nro. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de *The Structure of Scientific Revolutions*).

Lamas, Marta (2008). *El enfoque de género en las políticas públicas*. Opinión y debate. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23192.pdf>

Lamas, Mata (2013). *El género: construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Disponible en: <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/154>

Lee, Jackie (2014) *A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation*, *Linguistics and Education*, Volume 27, 2014, Pages 39-53, ISSN 0898-5898, Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589814000485>

Llaven Coutiño, Gabriel; Pérez, Hugo César; Trejo Sirvent, María Luisa (2015). *EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN*. *Atenas*, 4(32),49-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47804720800>

López, I & Vásquez, Victoria (2014). *La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el Siglo XXI*. TESI, No. 15. Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://web.unican.es/unidades/igualdad/Documents/12343-44476-1-PB.pdf>

Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada. Revista Interdisciplinaria De Feminismos Y género*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Lucas Daniel Stamble Dasilva (2017) La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, ISSN-e 2344-9594, Vol. 5, N°. 2, 2017, págs. 147-159

Marín del Ojo, P.; Cancelas Ouviaña, L. (2021). Docencia con perspectiva de género en Educación Secundaria: propuesta de Guía Didáctica de mujeres anglosajonas en lengua inglesa. *Lenguaje Y Textos*, (54), 67–82. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15774>

Mario Corrales Serrano. (2020) El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, ISSN 2531-0968, N°. 7, 2020, págs. 187-206

Marshall, Harriet; Arnot, Madeleine. (2008). *Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241095369_Globalising_the_School_Curriculum_Gender_EFA_and_Global_Citizenship_Education/citation/download

Miller, Virginia; Flynn, Priscilla; Lindor, Keith; (2012) Evaluating Sex and Gender Competencies in the Medical Curriculum: A Case Study, *Gender Medicine*, Volume 9, Issue 3, 2012, Pages 180-186.e3, ISSN 1550-8579, Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1550857912000253>

Millet, K. (1995): *Política sexual*, Madrid, Ed. Cátedra. Col. Feminismos. Disponible en: <https://revistaemancipa.org/wp-content/uploads/2017/09/Kate-Millett-Politica-sexual.pdf>

Mojica, Claudia Patricia; Castañeda Peña, Harold (2017) Aprendizajes de la perspectiva de género en los escenarios para la enseñanza del inglés. vol. 19, no. 1, pp. 139-153, 2017 *Universidad Nacional de Colombia* Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/1692/169248921010/html/>

Monika Gilas, Karolina. (2021) Ciencia Política en masculino. El sesgo androcéntrico en la enseñanza de la disciplina en México. *Revista de El Colegio de San Luis*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8139065>

Montes-de-Oca-O'Reilly, Alejandra (2019) Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Rev. latinoamericana de educación inclusiva* vol.13 no.1 Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100105

Moya-Mata, Irene; Riera Faus, Roberto (2021) El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física. *Psychology, Society & Education* Vol. 13, N°. 3, 2021, págs. 107-120. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8141611>

Navarro Hernández, Ma. del Refugio; Romo González, Prisca Icela; Vázquez Sánchez, Salvador (2013) Gender and Constructs from the Hidden Curriculum Vol.4, No.12B, 89-92 *Creative Education*. Disponible en: https://file.scirp.org/pdf/CE_2013123113570537.pdf

Ortiz Ortega, Adriana; Góngora Soberanes, Janette; Alonso González, Claudia (2015) El género, un elemento indispensable de la educación universitaria en derechos humanos. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/885/882>

Páez, Florencia María. (2021) Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, ISSN-e 1659-4940, ISSN 1659-0139, Vol. 18.

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada, metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39. Universidad del Norte, 119-146. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

Parra, Sheila; et al (2020) Invisibilidad de la mujer en manuales de texto. La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7626842>

Pateman, C. (1995): El contrato sexual, Barcelona, Anthropos. Disponible en: http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_7/sesion_3/complementaria/Carole_Pateman_El_contrato_Sexual.pdf

Patiño Gómez, Z. L., Naranjo Villa, L. y Serna Felipe, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 23(2). Disponible en: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/8390/7087>

Pedersen, Sidsel; Corcoran, Lynn (2021) Implementation of transgender and gender diverse curriculum in medical imaging programs: A review of the literature, *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, Volume 52, Issue 4, Supplement, 2021, Pages S110-S116, ISSN 1939-8654, <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2021.06.005>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1939865421001326>

Penna Tosso, M; Sánchez Sáinz, M; Mateos Casado, C. (2020). Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 157–180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>

Pérez Anabel y Betancourt Mirta (2019) El enfoque de género desde la formación docente y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista de educación y*

pensamiento, ISSN 1692-2697, N°. 26, págs. 15-23. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178263>

Pérez, Ángel, Hortuguela, David y Fernandez, Javier (2020). EVALUACIÓN FORMATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: ESTILO ACTITUDINAL, APRENDIZAJE COOPERATIVO, MODELO COMPRENSIVO Y EDUCACIÓN DEPORTIVA. Revista Española de Educación Física y Deportes. Vol 428, num 26. Disponible en: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/issue/view/57>

Perona, A. (2007). El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal. En AMORÓS, C. y DE MIGUEL, A. (eds.): Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización, vol. 2. Del feminismo liberal a la posmodernidad, Madrid, Minerva. Disponible en: https://teoriapoliticaseminariohome.files.wordpress.com/2020/02/el_feminismo_liberal_estadounidense_de_p-1.pdf

Phull, Kiran, Ciflikli, Gokhan & Meibauer, Gustav (2018). Gender and bias in the International Relations curriculum: Insights from reading lists. European Journal of International Relations. Volumen 25, 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354066118791690>

Piccone, María Verónica (2019) Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados. IV Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93415/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Posada, L. (1998): Sexo y esencia. De esencialismos encubiertos y esencialismos heredados. Madrid, Horas y Horas.

Prince Torres, Ángel C. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. Revista De Estilos De Aprendizaje, 14(Especial), 5–19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>

Ramírez Flores, Soledad Robles; Recabarren, Javiera; Abett de la Torre Díaz, Paloma (2012) PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: DIFICULTADES, CAMBIOS Y CONTINUIDADES DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. Disponible en: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2168/tphis90.pdf?sequence=1>

Ramírez Morera, Marcela (2015) La inclusión del género y la discapacidad en el currículum de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica. Reflexiones, vol. 94, núm. 1, pp. 49-63, 2015. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/729/72941346004/html/>

Rausell Guillot, Helena; Valls Montes, Rafael (2021) Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, V. 35, N. 96. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/107804>

Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

Resa Ocio, Ainhoa. (2021) La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN-e 1575-0965, Vol. 24, N.º. 1, 2021 (Ejemplar dedicado a: El necesario eclecticismo en formación del profesorado), págs. 13-27

Rios Souza, Pedro Paulo; Lucas Vieira, André Ricardo (2020) The emerging of a gender discourse in education the differences in the school space. Revista Tempos e Espaços em Educação, ISSN-e 2358-1425, Vol. 13, N.º. 32. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641366>

Rodríguez, G e Ibarra, M (2013). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE. Vol. 18. N.º 2: 1-21. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/1985>.

Romero, María Antonia (2021). Las Dos vías que protagonizan las mujeres las mujeres para cortar con la violencia de género en la pareja. Cuadernos de trabajo social. Vol 24, num. 1. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/68356>

Ruiz, Lorena y Casado, Elena (2019) Género y Salud: una experiencia transformadora de apertura y colaboración para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8148268>

Salas, Manuela Soledad. (2018) Estereotipos de género ocultos en el aprendizaje de los estudiantes de Medicina. Edumecentro, Vol. 10, N.º. 4, 2018, págs. 20-36

Sánchez Rebolgar, Edith Mariana; Folch Marina, Tomás. (2013) El Género en los Planes de Estudio de los Grados de Educación en las Universidades Públicas Españolas. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf?sequence=1>

Sandra López de Zubiría Díaz. (2021) La necesidad de una continua (de)construcción como docentes. Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano, ISSN-e 2386-9224, N.º. 1 (LA ADECUACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL AL ESTADO DE ALARMA DERIVADO DEL COVID-19), 2021, págs. 54-67

Santa Cruz Cosp, María Clara (2013) Estudios de género y ciencias sociales en Paraguay. CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131127044930/SantaCruzArticuloFinal.pdf>

Segato, Rita (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Editorial Prometeo. Vol 9, num 1.

Serna Urrea, Asdrúbal Hernán (2019) Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. Archivos de Ciencias de la Educación, ISSN 0518-3669, Vol. 13, N°. 15. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7298135>

Slype, George (1991). Los lenguajes de indización: concepción, construcción y utilización en los sistemas documentales. Editorial Fundación Germán Sánchez. Disponible en: https://www.ugr.es/~phipola/Los_lenguajes_de_indizacion.pdf

Soriano, Rosa y Trinidad, Antonio (2014). La aplicación de los criterios de la Grounded Theory en el análisis documental: Los textos legales y normativos españoles en materia de extranjería. Empiria Revista de metodología de ciencias sociales 28(28):157. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/287557552_La_aplicacion_de_los_criterios_de_la_Grounded_Theory_en_el_analisis_documental_Los_textos_legales_y_normativos_espanoles_en_materia_de_extranjeria

Strauss, Anselm (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press. Disponible en; <https://psycnet.apa.org/record/1987-98092-000>

TESAURO DE GÉNERO. (2022). Tesauro de la Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/web/tesauro_genero.pdf

Tesauro de género. Mujeres con equidad (2006). Instituto Nacional de Mujeres. INMUJERES. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101099.pdf

UNESCO (2012). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/estadisticas/clasificaciones/cine2011.html>

Urquía, Marcelo (2019). Teorías dominantes y alternativas. Segunda edición. EDUN La Cooperativa. Colección Cuadernos del ISCo. Disponible en: <http://capacitasalud.com/wp-content/uploads/2019/02/Teorias-dominantes-y-alternativas-de-la-epidemiologia.pdf>

Valtierra Lacalle, Ana; García-Sinausía, Sandra (2021) Ni “mujer de”, ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el patrimonio cultural y el currículo educativo. Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, ISSN 1137-

8778, ISSN-e 2341-4847, Vol. 23, N° 1, 2021, págs. 241-261. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986223>

Varcácel, Ana (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *Relieve*. Vol 14, num 2. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4192>

Velasco Miranda, MEd.Arely (2021) La transversalidad de la perspectiva de género en el currículo educativo. *South Florida Journal of Development*, Miami, v.2, n.3, p.4374-4386 special edition, jul. 2021. Disponible en: <https://southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/594/552>

Verge Mestre, Tania, & Alonso Álvarez, Alba (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional De Sociología*, 77(3), e135. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>

Verónica Rubio-Aguilar; Patricia Miranda Mamani; Genoveva Tiayna Pacha; Elizabeth Hidalgo Figueroa; Carol Tuna Varas (2021) Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, ISSN 0718-5480, Vol. 15, N°. 2, 2021, págs. 247-269

Vizcarra Morales, María Teresa; Nuño Angós, Teresa; Lasarte Leonet, Gema; Aristizabal Llorente, Pilar; Álvarez Uria, Amaia (2015) La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, ISSN 1696-1412, ISSN-e 1887-4592, Vol. 13, N°. 1, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027846>

Waithe, M. E. (2015). From Cannon Fodder to Canon-Formation: How Do We Get There from Here? *The Monist*.