

EDUCACIÓN NO SEXISTA: DEBATES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANA LÓPEZ DIETZ
ANA MARÍA GALDAMES PAREDES
(Compiladoras)



Universidad
Central
Facultad de Derecho
y Humanidades

tirant lo blanch
Valencia, 2024

Copyright © 2024

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Agradecemos a los proyectos "Análisis de políticas institucionales de género vinculadas a la educación no sexista, en Universidades Privadas en Chile" (2022), financiado por el Instituto de Investigación y Posgrado FACDEH, de la Universidad Central de Chile, y al proyecto Fondecyt Iniciación N°11220755, "¡Arriba el feminismo que va a vencer!: El movimiento estudiantil feminista universitario, 2011-2020".

© Autores varios

© TIRANT LO BLANCH
EDITA: TIRANT LO BLANCH
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: <https://editorial.tirant.com/cl>
ISBN: 978-84-1197-905-4
MAQUETA: Tink Factoría de Color

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: http://www.tirant.net/Docs/RSC_Tirant.pdf

Autores

Karen Alfaro
Viviana Azúa
Constanza Barraza
Lorena Basualto Porra
Rafael Blanco
Lucila Brandone
Sonia Brito Rodríguez
Andrea Comelin Fornés
Mariel Dalina Rios
Ximena Díaz
Hayley Durán Bocaz
Griselda Flesler
Luna Follegati
Mariana Gaba
Carla Gajardo
Ana María Galdames Paredes
Ana Gálvez Comandini
Joaquín Guevara

Hillary Hiner
Cristina Jara Villarroel
Jorge Joo Nagata
Almendra Lareo
Ana López Dietz
Cristina Martínez Quiroz
Gabriela Martini
Angela Morales
Dalia Moreno
Olga Muñoz
Nicole Murillo
Nataly Pérez-Cisternas
Sofía Reyes
Arantza Riquelme
Carolina Spataro
Valentina Stutzin
Lelya Troncoso-Pérez
Marcela Vargas

Índice

Presentación.....	13
-------------------	----

PARTE I PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una mirada inicial a las políticas institucionales de género y educación no sexista: desafíos y reflexiones sobre las universidades privadas en Chile.....	21
--	----

ANA MARÍA GALDAMES PAREDES
ANA LÓPEZ DIETZ

Deconstrucción de la educación superior sexista. Análisis feminista decolonial de políticas públicas y normativas de género	39
---	----

SONIA BRITO RODRÍGUEZ
LORENA BASUALTO PORRA
ANDREA COMELIN FORNÉS

Desafíos para una educación universitaria anti-sexista: resistencias y potencialidades para la incorporación de saberes y prácticas feministas en la formación en ciencias sociales.....	61
--	----

LELYA TRONCOSO-PÉREZ
LUNA FOLLEGATI
VALENTINA STUTZIN

Parte II ESTUDIOS DE CASO NACIONALES Y/O INTERNACIONALES

Capacitaciones obligatorias en género en las instituciones de educación superior de la Argentina: percepciones estudiantiles del caso de la Universidad de Buenos Aires	87
---	----

CAROLINA SPATARO
LUCILA BRANDONE
MARIEL DALINA RÍOS

Baños que importan. Políticas de reconocimiento, transformaciones de la intimidad y precariedad material en la universidad	113
--	-----

RAFAEL BLANCO
GRISelda FLESLER
JOAQUÍN GUEVARA
ALMENDRA LAREO

Interseccionalidad y Educación No Sexista: Claves para Impulsar la Igualdad de Género en la Educación Superior	141
--	-----

VIVIANA AZÚA
CONSTANZA BARRAZA
XIMENA DÍAZ
ANGELA MORALES
DALIA MORENO
SOFÍA REYES
ARANTZA RIQUELME

Avances y desafíos de la transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de carreras de pregrado de la Universidad Diego Portales.....	161
--	-----

MARIANA GABA
CARLA GAJARDO POBLETE
NICOLE MURILLO NÚÑEZ

Un camino difícil de andar: Instalación de la Unidad de Equidad de Género y sus normativas en la Universidad de Aysén.....	189
--	-----

NATALY PÉREZ-CISTERNAS
HAYLEY DURÁN BOCAZ

Parte III EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA

Seminario Permanente de Educación No Sexista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE): Experiencias 2021-2023 ..	211
--	-----

CRISTINA MARTÍNEZ QUIROZ
CRISTINA JARA VILLARROEL
JORGE JOO NAGATA
ANA GÁLVEZ COMANDINI

NOSOTRAS INVESTIGADORAS: Experiencia de formación para la construcción de trayectorias investigativas con perspectiva de género.....	235
--	-----

GABRIELA MARTINI
OLGA MUÑOZ

Parte IV
**DEMANDAS FEMINISTAS POR UNA EDUCACIÓN
NO SEXISTA Y NO GENERISTA**

La demanda por una educación no sexista: reflexiones y desafíos desde el activismo feminista 263

ANA LÓPEZ DIETZ

HILLARY HINER

La irrupción feminista en las universidades del sur de Chile. Debates en curso para un giro democrático en el país 287

KAREN ALFARO MONSALVE

MARCELA VARGAS CÁRDENAS

Avances y desafíos de la transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de carreras de pregrado de la Universidad Diego Portales

MARIANA GABA

Universidad Diego Portales
ORCID 0000-0001-9765-7831

CARLA GAJARDO POBLETE

Universidad Diego Portales
ORCID 0009-0000-7170-2884

NICOLE MURILLO NÚÑEZ

Universidad Diego Portales

INTRODUCCIÓN

Distintas reflexiones han abordado el androcentrismo y cissexismo en las propuestas curriculares (Buquet, 2013; Universidad Nacional de Rosario, 2020) pero hay un relativo vacío de investigaciones que den cuenta del trabajo profesional realizado por las áreas responsables dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) para revertir este escenario. Es por ello que consideramos de particular relevancia, y un aporte significativo, el presentar una sistematización y reflexión del trabajo realizado por la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD) y el Departamento de Género (DG) de la Universidad Diego Portales (UDP) institución privada sin fines de lucro con más de 40 años de historia, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile y que cuenta con una matrícula de aproximadamente 17.000 estudiantes en las carreras de pregrado, en distintas áreas disciplinares (ciencias de la salud y sociales, psicología, dere-

cho, ingeniería y ciencias, economía y administración, arquitectura, artes y diseño, entre otras).

En este capítulo buscamos describir, analizar y caracterizar avances y desafíos a partir de la incorporación de la perspectiva de género(s)¹ (PGs) en los procesos de desarrollo curricular y docente de 13 carreras de pregrado en el periodo 2019-2021. Es un particular desafío profundizar en las transformaciones necesarias en procesos tan propios e importantes en las IES, como lo es su proyecto formativo. Su abordaje es amplio, dado que entre las teorías y las prácticas existen brechas y traducciones con efectos no siempre anticipados por parte de los equipos profesionales. Describiremos el proceso de incorporación de la PGs en el desarrollo curricular y docente del pregrado UDP, los resultados obtenidos a partir de los diagnósticos en las 13 carreras, para luego identificar algunos nudos críticos que marcan la mencionada distancia entre las teorías y las prácticas, dados los modos en los que se han traducido hasta ahora las reflexiones realizadas en el proceso diagnóstico y las orientaciones en propuestas específicas. Estos hallazgos son valiosos tanto para quienes participan en estos procesos como para las IES en general. Sistematizar estas experiencias posibilita anticiparse a los efectos y límites de las propias intervenciones, de manera de ir enriqueciendo no solo el trabajo de diagnóstico y reflexión, sino los apoyos específicos que los comités curriculares precisan para llevar adelante esta desafiante tarea.

ANTECEDENTES

El desarrollo e implementación de políticas de género(s) en las IES chilenas se fortalece en 2014 con la creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG) del Ministerio de Educación (MINEDUC) que, en primer lugar, ejecuta el Plan 2015-2018 para la Igualdad de Género en Educación (MINEDUC, 2014), luego desarrolla

¹ Con el uso de género(s) se busca romper la inercia de asociar género con mujeres y/o con el binarismo femenino/masculino desde lo cis-heteronormativo. Se trata de habilitar la multiplicidad de experiencias humanas sobre esta construcción cultural, por ende, da cuenta de un posicionamiento político.

sugerencias para la elaboración de Protocolos contra el acoso sexual en educación Superior (MINEDUC, 2016) y finalmente diseña el Plan 2019-2021 por una Educación con Equidad de Género (MINEDUC, 2018). Paralelamente, en el año 2018 se crea la Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH).

Este proceso de institucionalización de la igualdad de género(s) tuvo un definitivo impulso tras el denominado Mayo Feminista (Ubi-lla *et al.*, 2019), también conocido como el Tsunami Feminista (Hiner y López Dietz, 2021). Se instó a las universidades a implementar protocolos para abordar la violencia de género(s) (Flores-Bernal, 2019) y crear unidades de género(s) con el objetivo de ejecutar políticas de igualdad (Ramírez-Saavedra, 2019), mandato que fueron cumpliendo con distintos grados de avance, hasta que se sanciona la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género(s) en el ámbito de la educación superior, en septiembre del año 2021. En un relevamiento de fuentes secundarias realizado a finales del 2019 (Gaba, 2020), es decir previo a la sanción de dicha Ley, en 58 universidades chilenas, 18 estatales y 40 privadas, se encontró que un 75% de ellas contaban con alguna normativa o protocolo relacionado con situaciones de violencia sexual y/o de género. Solo en tres casos estos protocolos eran previos al Mayo Feminista, lo que demuestra el impacto masivo de las demandas sobre las políticas universitarias en el terreno específico de las violencias de género(s). Asimismo, la revisión² arrojó que el 43,6% contaba con un área de género(s) a finales de 2019. Ya para finales del 2022 solo un 11% de la totalidad de IES no contaba con una política integral para el abordaje de las violencias de género(s) (Superintendencia de Educación Superior, 2022).

Es importante destacar que, aunque el Mayo Feminista se gestó a partir de situaciones de acoso sexual en los contextos universita-

² Trabajo de sistematización realizado por estudiantes en práctica electiva de la carrera de Sociología de la Universidad Diego Portales para el Departamento de Género de la misma universidad. Agradecimientos a los/as estudiantes Gabriela Andrades, Claudio Arévalo, María José Escanilla, Ayelén Moreno, Vicente Scheleff, Fernando Uribe-Etxeverría y su coordinadora de práctica, profesora Sara Correa.

rios, los petitorios realizados por las asambleas feministas, tanto estudiantiles como de académicas y trabajadoras, incluyen una riqueza de planteos que no se limitan a la problemática del acoso sexual. Entre ellos, se encuentra la **demandas por la incorporación de una perspectiva de género(s) en los procesos de formación**. La pregunta por cómo las universidades están traduciendo las demandas feministas en arquitecturas y agendas de género(s) concretas (Gaba, 2020) y si están respondiendo de manera integral a las demandas planteadas en el Mayo Feminista son cuestionamientos aún vigentes. Este desplazamiento hacia aquello que constituye lo propio de las IES da cuenta de la riqueza crítica de la disrupción de los feminismos en la academia, comprendiendo que las demandas por entornos libres de violencia sexual, de género(s) o discriminación pasan necesariamente por una transformación cultural que debe estar alojada en el proyecto educativo. Sin embargo, sobre este punto —a diferencia de las demandas en torno al acoso sexual— se ha avanzado menos, se ha investigado menos y se han sistematizado menos experiencias.

En este contexto, el avance en el desarrollo curricular co-construido desde una PGs es una estrategia para abordar la educación sexista, así como en las prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula. A su vez, el androcentrismo, entendido como el conjunto de estereotipos, creencias y prácticas que le otorgan a las experiencias y vivencias de ciertas masculinidades un rol de modelo de lo humano, es parte constitutiva del proceso de desarrollo de las disciplinas en la Modernidad. En este sentido, los estudios de género(s) operan como una instancia de **vigilancia epistemológica** respecto de las ciencias humanas y las ciencias en general (Bonder, 1982), problematizando el concepto de lo humano como equivalencia de lo masculino, el contenido de los conocimientos ofrecidos, las metodologías utilizadas y consideradas como válidas para la generación de conocimiento, así como la finalidad misma del conocimiento generado. Se busca entonces abordar la ya identificada problemática de la educación no sexista mediante la incorporación de la PGs en el diseño curricular de los planes de estudio, buscando identificar el currículo oculto de género(s) —en tanto conjunto de creencias que impregnan los procesos de enseñanza y aprendizaje— no solo para despejar su presencia, sino para enriquecer la capacidad de análisis, reflexión e

intervención desde todas las disciplinas en vías de un proyecto social igualitario y respetuoso de los derechos humanos.

Los esfuerzos de desarrollo curricular con PGs son recientes en nuestro país, particularmente en los ámbitos de la educación superior, hallando por un lado algunas sistematizaciones conceptuales, y por el otro algunas experiencias de implementación, por lo general puntuales, a cargo de académicos/as que de manera focalizada realizan innovaciones en sus propias áreas disciplinares. No encontramos antecedentes difundidos de experiencias institucionales implementadas por las áreas profesionales de las universidades de manera sistemática. Buquet (2013) plantea que aun cuando las universidades hayan sido espacios donde se investiga mucho sobre género(s) en variedad de campos de problemáticas, esta mirada no ha sido necesariamente acogida internamente ni menos aún institucionalizada. Es en este relativo vacío que este capítulo busca aportar una experiencia de trabajo sostenida a lo largo de tres años (y que continúa) liderada por equipos profesionales, para la incorporación sistemática de la PGs en los procesos de desarrollo curricular y docente de todas las carreras de pregrado.

Pese a lo anterior, como antecedente importante destacamos una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) de Argentina. Este proceso constó de 8 talleres en los cuales los docentes revisaron y debatieron respecto de los desafíos de la incorporación de PGs. Una de las reflexiones fue que, si bien la transversalidad parece lo ideal, en ocasiones puede llevar a una dilución, concluyendo entonces que una incorporación puntual, entendida esta como más conservadora que radical, puede ser una mejor estrategia para el abordaje de contenidos mínimos (Universidad Nacional de Rosario, 2020). Otras producciones sistematizan las experiencias en asignaturas específicas, por lo general electivas, como el caso de la asignatura Introducción a la Perspectiva de Género, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR, al igual que la asignatura Introducción a los Estudios de Género de la carrera de Psicología de Universidad de Buenos Aires. Esta asignatura comenzó a ser dictada en 1987, para ese entonces con el nombre Introducción a los Estudios de la Mujer, siendo la primera asignatura en esta temática incorporada en una malla curricular en América

Latina (Tajer, 2022). Por otro lado, en tanto materiales que entregan orientaciones específicas para la incorporación de PGs en variedad de disciplinas, es destacable mencionar las guías para una docencia universitaria con PGs desarrolladas por la Universidad Xarxa Vives (2022) de Cataluña, que abordan los campos de sociología, ciencia política, arquitectura, ciencias de la computación, entre otros.

A nivel nacional, en la Universidad Austral se realizó un estudio exploratorio que revisó la presencia de género(s) en el currículo formal en 1473 programas, de 9 facultades y 30 escuelas de pregrado (Arcos, Molina, Fecci, et.al. 2006). Esta revisión arrojó que no había incorporación de PGs en los programas, específicamente ni en su descripción, objetivos ni estructura pedagógica. También se verificó una ausencia sistemática de autorías femeninas en la bibliografía, siendo "nunca" la respuesta en el 59,7% de los casos y "rara vez" en el 20,4%. Por otro lado, en el año 2021, la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH organizó el seminario internacional *Experiencias de transversalidad de género en el curriculum universitario*³, que contó con exposición de una experta internacional y la presentación de distintas experiencias en universidades chilenas. Como producto de este seminario, se sistematizó un documento que recopila 10 experiencias y prácticas de transversalidad de género en el currículo en universidades chilenas (Comisión de Igualdad de Género, 2021), documento en el que la DDGD y el DG UDP compartimos primeros hallazgos de este trabajo colaborativo.

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO CURRICULAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) EN LA UDP

La DDGD tiene como propósito orientar y apoyar a las unidades académicas de pregrado en los procesos de diagnóstico, diseño e implementación de sus planes de estudio, fomentando un desarrollo curricular y docente pertinente y de calidad. Por otro lado, el DG

³ Este seminario fue coorganizado por las direcciones de género de tres universidades integrantes de la comisión: Universidad Diego Portales, Universidad de los Lagos y Universidad Alberto Hurtado.

trabaja junto a la DDCD en la incorporación de la PGs en los procesos de innovación curricular desde el 2019. Estos esfuerzos cobran sentido por un lado a partir de los lineamientos del Modelo Educativo UDP que, desde sus pilares de formación profesional de calidad y formación integral y comprometida con el desarrollo del país, abre claras oportunidades (UDP, 2022a). Y más recientemente, por el compromiso de integrar diagnósticos y definiciones de innovación curricular que incluyan la reflexión en torno al género(s), tal como está explicitado en la Planificación Estratégica 2022-2026 en el foco estratégico de innovación curricular en pregrado (UDP, 2022b).

El desarrollo curricular y docente de manera general busca problematizar qué logros de aprendizaje o desempeños relativos a la disciplina o profesión debe alcanzar el estudiantado cuando egrese del Plan de Estudio. Para ello, se realizan distintas acciones diagnósticas que permiten identificar las principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del plan de estudio vigente, teniendo en consideración los cambios en educación superior, tales como las demandas por una educación no sexista que forman parte de los desafíos a abordar.

La metodología de diagnóstico del Plan de Estudio de la DDCD para el desarrollo curricular y docente (Gráfico 1) contempla el análisis de evidencia en torno a cuatro elementos: 1. Experiencia Formativa de la Carrera, 2. Experiencia Formativa Comparada, 3. Análisis de Contexto Externo y 4. Consulta a la Comunidad Académica. La metodología vigente que la DDCD y el DG construyeron para incorporar la PGs en los Planes de Estudio de Pregrado fue parte de un proceso *ad hoc*, que surgió a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinario⁴ a finales del 2018 y comienzos del 2019, en que como equipos teníamos la convicción de avanzar en este sentido, pero no contábamos con una metodología o caso de éxito de otras IES sobre la cual diseñar. Como producto de ese proceso colaborativo, se

⁴ Es importante reconocer en esta etapa de conformación inicial, el aporte de Jorge Marchant, en ese momento Director de Desarrollo Curricular, y hoy académico de la Facultad de Educación en la UDP, y a Carolina Rosales y Claudia Fuentes, profesionales integrantes del equipo de la DDCD en esa época.

estructuró una metodología de abordaje compartida que proporciona evidencia en cada elemento del diagnóstico de los planes. Por su parte, el DG insuma al elemento *Experiencia Formativa de la Carrera* desarrollando un análisis de contenido con perspectiva de género del perfil de egreso, la malla curricular y los programas de asignatura de la malla vigente, verificando la presencia/ausencia de distintos componentes de PGs en dichos documentos. En esta revisión se busca por un lado, identificar aspectos que pudieran ser problemáticos, como contenidos estereotipados, y por el otro, entregar orientaciones específicas de oportunidades para la incorporación de la PGs en distintas asignaturas, así como recomendaciones generales para la malla curricular. Los otros tres elementos (Experiencia Formativa Comparada, Análisis Contexto Externo y Consulta a Comunidad Académica) son abordados por la DDCD y los comités curriculares en talleres colaborativos, focus groups, entrevistas y encuestas a la comunidad educativa e informantes claves externos y desde el análisis crítico de la experiencia formativa comparada (revisión de otros perfiles de egreso y mallas curriculares de carreras similares).

Gráfico 1. Proceso de Diagnóstico para la Innovación Curricular UDP



La sistematización de esta experiencia colaborativa, y cuyos resultados compartimos en este capítulo, considera el trabajo realizado en el transcurso de tres años (2019 al 2021) con 13 carreras de 6 de las 11 Facultades de la Universidad. El análisis de la experiencia formativa de la carrera se realizó en 11 carreras (Tabla 1), donde se revisaron perfiles de egreso y mallas curriculares con 345 programas de asignatura asociados. La consulta a la comunidad con PGs se realizó en 9 carreras, encuestando a 3266 personas. Y se analizó la experiencia formativa comparada y el contexto externo en las 13 carreras. El proceso completo se desarrolló con 7 carreras. En todos los casos, se realizó un informe de diagnóstico que fue presentado al comité curricular y un informe de síntesis con los principales avances por Facultad (Gajardo y Rosales, 2020).

Tabla 1. Resumen del desarrollo de procesos de desarrollo curricular y docente con perspectiva de género(s) en el periodo

FACULTAD	CARRERA	AÑO	EXPERIENCIA FORMATIVA CARRERA			CONSULTA COMUNIDAD ACADÉMICA			EXPERIENCIA FORMATIVA COMPARADA	ANÁLISIS CONTEXTO EXTERNO
			Perfil de egreso	Malla curricular	Programa de asignatura	Docentes	Estudiantes	Personas egresadas		
ADMINISTRACIÓN Y ECONOMÍA	1. ING. EN CONTROL DE GESTIÓN	2020	X	X	X	X	X	X	X	X
EDUCACIÓN	2. PED. EN EDUCACIÓN BÁSICA	2019	X	X	X				X	X
	3. PED. EN EDUCACIÓN PARV.	2020	X	X	X	X	X	X	X	X
	4. PEDAGOGÍA EN INGLÉS	2020	X	X	X	X	X	X	X	X
	5. PED. MEDIA EN LENGUA CAST. Y COM.	2019				X		X	X	X
	6. PED. MEDIA EN HISTORIA Y CS. SOC.	2019				X		X	X	X

FACULTAD	CARRERA	AÑO	EXPERIENCIA FORMATIVA CARRERA			CONSULTA COMUNIDAD ACADÉMICA			EXPERIENCIA FORMATIVA COMPARADA	ANÁLISIS CONTEXTO EXTERNO
			Perfil de egreso	Malla curricular	Programa de asignatura	Docentes	Estudiantes	Personas egresadas		
DERECHO	7. DERECHO	2021	X	X	X	X	X	X	X	X
INGENIERÍA Y CIENCIAS	8. INGENIERÍA CIVIL INDUSTRIAL	2021	X	X	X				X	X
	9. ING. CIVIL EN INFORMÁTICA Y TEL.	2021	X	X	X				X	X
MEDICINA	10. MEDICINA	2021	X	X	X				X	X
SALUD	11. KINESIOLOGÍA	2019	X	X	X		X		X	X
	12. OBSTETRICIA Y NEONATOLOGÍA	2020	X	X	X	X		X	X	X
	13. TECNOLOGÍA MÉDICA	2020	X	X	X	X	X	X	X	X

Por un lado, el análisis de contenido de los productos curriculares de la experiencia formativa de la carrera buscó identificar la incorporación de referencias a género(s), sexualidades, derechos humanos, discriminación, violencia de género(s), diversidades sexuales, interseccionalidad, entre otros conceptos, ya sea en el descriptor de la asignatura, los resultados de aprendizaje y/o los contenidos declarados en el programa. De manera complementaria se verificó el uso de lenguaje no sexista, así como referencias a la Normativa de Prevención y Sanción de Acciones de Discriminación, Violencia Sexual y/o de Género⁵.

⁵ Normativa interna de la universidad vigente desde 2017, que indica los mecanismos de denuncia, investigación, sanción y reparación en situaciones de violencia de género y/o discriminación.

Asimismo, la encuesta de percepción de la comunidad académica incorporó preguntas tales como si el perfil de egreso incluía desempeños que promueven la valoración de la diversidad y la no discriminación por género(s) (entre otros ejes de estratificación social); si docentes mantienen un trato respetuoso en la sala de clases; si en las evaluaciones hay expectativas y exigencias equivalentes entre los géneros, si hay presencia o ausencia de estereotipos de género(s) en comentarios y/o ejemplos dados en clase, si la bibliografía incluida como referencia en las asignaturas expresa paridad de género(s) y si consideran que las asignaturas han incluido un enfoque de género(s). Por otro lado, la Experiencia Formativa Comparada analizó si Perfiles de Egreso y Mallas Curriculares de carreras similares (nacionales e internacionales) incorporan alguna referencia a la PGs. Y en el Análisis de Contexto Externo se revisaron normativas y manuales sobre la PGs desarrollados por otras organizaciones públicas y privadas afines a la disciplina/carrera.

RESULTADOS: GRADO DE INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) EN LAS CARRERAS

En la consulta a la comunidad académica (Gráficos 1 y 2), con un total de 3266 respuestas, se puede observar una valoración favorable. En general hay acuerdo a nivel UDP en todas las preguntas. En la mayoría (Preguntas 1, 2, 3 y 5) 3 de cada 4 personas encuestadas están en acuerdo con lo consultado y en las preguntas con menor acuerdo (Preguntas 4 y 6) la mitad de las personas. En el desagregado por grupo encuestado, se registran mayores niveles de acuerdo en personas egresadas y docentes que en estudiantes en que el perfil de egreso promueve la valoración de la diversidad y la no discriminación, así como la existencia de un trato equitativo entre estudiantes, con un 70% o más de acuerdo, al igual que sucede con la percepción respecto de un trato equitativo en las evaluaciones. La dimensión con menor grado de acuerdo es sobre bibliografía paritaria, en que estudiantes solo acuerdan en un 29% y personas egresadas en un 41%.

Gráficos 2 y 3. Preguntas con Perspectiva de Género(s)
Consulta Comunidad Académica - Total UDP



Es interesante que en preguntas por paridad de género en bibliografía y en incorporación del enfoque de género(s), existe una brecha entre percepciones de estudiantes y personas egresadas y el cuerpo docente. En ambas preguntas, docentes tienden a estar mucho más de acuerdo que el estudiantado, es decir, perciben que hacen más en sus propias prácticas que lo que percibe la comunidad académica.

Al tiempo que se aplicaron las 6 preguntas en escala Likert, se abrieron espacios de preguntas abiertas para despejar la presencia de tratos no equitativos o de reproducción de estereotipos en los diversos ambientes de aprendizaje, evidencia que se analizó también con los comités curriculares. Aunque su presencia sucede en menor medida, aún se evidencian situaciones que debiesen erradicarse de toda aula (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas preguntas abiertas Encuesta comunidad académica

Estudiantes	La educación sexual que se nos enseña es heteronormativa.
	El perfil de egreso debiese incluir de forma más explícita la no discriminación por ninguna causa hacia nuestros usuarios y por lo mismo se tendrían que tener las herramientas desde la formación para entregar una atención adecuada a distintos usuarios como sexualidad en personas con discapacidad, atención a personas lgtbi+.
	¡Pucha! Las mujeres porfiadas, después se quejan porque les pegan.
	El médico y el tecnólogo son hombres y jamás se equivocan, en cambio la enfermera que es mujer comete innumerables errores.
	Si bien la universidad no tuvo discriminación, tampoco promovió la diversidad, sobre todo, a través de ramos de esa índole.
Personas Egresadas	Si bien menciona los temas (en el perfil de egreso) pareciera ser un último párrafo agregado para cumplir.
	La perspectiva de género en las asignaturas donde participo no tiene cabida, es completamente irrelevante si la bibliografía recomendada es de una mujer o un hombre, se valora la calidad del texto, no el género.
Docentes	Muy buenas las últimas dos preguntas las tomaré muy en consideración en mi planificación sobre todo la bibliografía. Nos hemos preocupado del lenguaje inclusivo y seminarios actualizados donde hemos visto temas relacionados a la diversidad y género.

Gráfico 4. Referencias a género(s), sexualidades y/o perspectiva de género(s) en los programas de asignatura



Desde el análisis del contenido de los productos curriculares, los resultados son mucho más conservadores (Gráfico 4). Solo en un 6,2% de los 345 programas revisados hay alguna referencia explícita a género(s), sexualidades y/o perspectiva de género(s) en el descriptor de la asignatura, lo que equivale a 1 de cada 17 programas revisados. A nivel de los resultados de aprendizaje solo en un 6% y en los contenidos, en un 10%. El porqué de esta brecha entre las percepciones más favorables en las encuestas y el análisis de los productos curriculares podría tener varias explicaciones.

Para comenzar, las preguntas realizadas en las encuestas son percepciones sobre la experiencia de formación, lo cual podría considerar no sólo la propuesta formativa formal, sino las prácticas docentes, las interacciones en aula y otras experiencias globales relacionadas con la vida universitaria. Por otro lado, al realizar la retroalimentación a los comités curriculares respecto de este análisis, una respuesta relativamente frecuente fue que ya se incorporaban contenidos, solo que no aparecía así explicitado en el programa.

Respecto del uso de lenguaje no sexista (Gráfico 5), un 43% de los programas lo incluye de manera total y/o avanzada. Este promedio esconde situaciones muy dispares entre las carreras, dado que en algunas el 95% de los programas continúan usando el masculino como genérico, mientras que en otros casos es lo contrario.

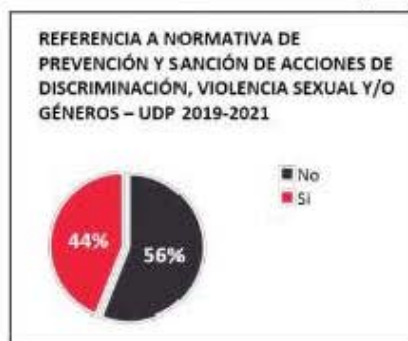
Se evidencia que cuando hay una decisión institucional, el lenguaje no sexista se transversaliza de manera sistemática.

Gráfico 5. Grado de incorporación de lenguaje no sexista en los programas de asignatura



Respecto de referencias a la Normativa en los programas de asignatura (Gráfico 6), su incorporación es del 44%. No consideramos que esta mención sea una estrategia de incorporación de esta perspectiva en el currículo en sí misma, pero dada la relevancia de la temática desde el Mayo Feminista, se considera una acción valiosa para la socialización de la institucionalidad existente. Y, por otro lado, se trabaja como orientación adicional que el programa de asignatura puede incluir un párrafo que declare que el aula es un espacio de interacciones respetuosas y libres de todas las formas de discriminación y violencias, declaración que nos parece aporta al encuadre institucional respecto de estas temáticas.

Gráfico 6. Referencia a normativa de prevención y sanción de acciones de discriminación, violencia sexual y/o géneros



SISTEMATIZACIÓN DE LAS ORIENTACIONES REALIZADAS A LAS CARRERAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) EN EL DESARROLLO CURRICULAR Y DOCENTE

¿Cómo hemos operacionalizado la incorporación de la perspectiva de género(s) en los procesos de desarrollo curricular y docente? ¿Qué tipo de orientaciones hemos compartido con los comités curriculares? ¿Qué efectos han tenido estas instancias en la modificación de los productos curriculares? Para responder a la primera pregunta,

en el transcurso del año 2022 realizamos una sistematización⁶ cuyos objetivos específicos fueron: 1) actualizar la revisión bibliográfica y elaborar un glosario referido a la PGs en la innovación curricular; 2) sistematizar evidencia de las orientaciones entregadas a las carreras en innovación curricular en el periodo 2019-2022 y 3) desarrollar orientaciones curriculares y para la actividad docente sobre cómo incorporar la PGs. Dado lo incipiente de este proceso, compartiremos hallazgos del segundo objetivo, que nos permite acercarnos a responder algunas preguntas preliminares: ¿Hay algún hilo conductor en las orientaciones entregadas en los distintos diagnósticos? ¿Las orientaciones son similares para distintos campos disciplinares o presentan focos distintos?

En la práctica, el proceso de conversación en torno al diagnóstico curricular de la experiencia formativa de la carrera consiste en la realización de una reunión de trabajo de entre 1,5 y 2 horas, en la que participan integrantes del comité curricular de la carrera, integrantes de la DDCCD y del DG. En la primera parte de la reunión la DDCCD presenta los resultados de las encuestas y entrevistas, con particular énfasis en los aspectos que se relacionan con diversidad, género(s) y estereotipos, tal como fue presentado en el apartado anterior. Luego el DG expone el diagnóstico realizado a partir de la revisión y análisis del perfil de egreso y los programas de asignatura vigentes. Antes de referirse de manera específica a los aspectos de la malla curricular, se realiza un breve encuadre conceptual, donde se abordan ideas en torno a qué implica incorporar PGs en el currículo. Se señalan aspectos mínimos en esta tarea, tales como la eliminación de contenidos sesgados o estereotipados de género(s) en la formación y aspectos de desarrollo curricular y docente de nivel avanzado que implican el poder dibujar trayectorias formativas con PGs en la malla curricular.

Luego de este encuadre, se presentan los resultados del análisis realizado, primero a nivel cuantitativo, es decir los porcentajes de la presencia/ausencia de PGs en descriptor de asignatura, resulta-

⁶ La práctica "Orientaciones para la incorporación de la Perspectiva de Género(s) en los procesos de Innovación Curricular UDP" fue desarrollada por Francisca Andrea Salinas Núñez, entre los meses de julio 2022 y enero 2023. Nuestro agradecimiento a su valioso aporte.

dos de aprendizaje y contenidos. Se continúa con el análisis de los programas de asignatura, compartiendo una imagen de la malla curricular completa y abordando ejemplos en distintas asignaturas, en las cuales se rescatan con particular énfasis lo que denominamos **oportunidades de incorporación de la perspectiva de género(s)**. Estas oportunidades identificadas toman distintas formas, a partir del trabajo de sistematización realizado: 1) proponer ejemplos de resultados de aprendizaje que incorporan la PGs; 2) problematizar el abordaje de algunos contenidos y/o proponer conceptos posibles de ser incorporados; 3) sugerir bibliografía específica.

En las carreras del **área de salud**, la sistematización realizada muestra que el foco de las orientaciones en innovación curricular se ha focalizado en problematizar las desigualdades de género(s) en el proceso salud/enfermedad/atención, aspectos que no están siendo suficientemente incorporados en la atención en salud según diversas fuentes expertas (Sen & Östlin, 2007, Irwin, Siddiqi & Hertzman, 2007). Investigaciones regionales también han profundizado en las inequidades de género en salud y la ausencia de formación de profesionales en esta perspectiva (Tajer, Reid, Gaba, et al., 2015). Las preguntas que se plantean para orientar resultados de aprendizaje con PGs apuntan sobre cómo abordar los determinantes de la salud en tanto factores sociales diferenciales que subyacen en una comprensión compleja de la vida saludable, la aparición de las enfermedades, los modos diferenciales por género(s) de consultar y adherir a las indicaciones médicas, los sentidos asociados a salud y enfermedad, etc. Específicamente, en asignaturas que abordan anatomía y otras funciones corporales, se propone cautelar el abordaje de todas las corporalidades, no solo las cisheterosexuales, evitando el androcentrismo; en asignaturas que abordan la bioética, incorporar un enfoque de derechos humanos; en epidemiología como mínimo desglosar por género(s) las estadísticas; en salud sexual y reproductiva intencionar un abordaje que cuestione la cis-heteronorma, abordando las orientaciones sexuales e identidades de géneros diversas, con particular énfasis cuando las experiencias, vivencias y/o prácticas específicas tengan un impacto diferencial para el acceso a la salud y al bienestar. Un ejemplo de un campo habitual de desigualdades en el acceso y la atención de calidad, así como de alta presencia de

estereotipos, es de la salud sexual y reproductiva y las infecciones de transmisión sexual en personas no cisheterosexuales.

En el caso de las carreras asociadas al **área educativa**, se problematizan las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el posicionamiento de la carrera frente al desafío de la educación no sexista? ¿Qué habilidades, competencias y destrezas tendrán los/as profesionales para liderar y fomentar procesos educativos orientados a las transformaciones que necesitamos? Las observaciones realizadas respecto de los contenidos de las asignaturas van en la línea de profundizar la comprensión de las escuelas como instituciones generizadas y generizantes, el desarrollo de estrategias para la problematización de los estereotipos de género(s) en todos los aspectos relacionados con las infancias y juventudes, el trabajo personal del estudiantado respecto de sus propias experiencias y creencias en torno a las diferencias de género(s), particularmente después del Mayo Feminista chileno, donde algunas nociones sobre igualdad de género(s) y feminismo aparecen como ideas de sentido común, sin contar necesariamente con una revisión crítica. Esto implica sin duda el abordaje del extendido fenómeno de las funas, muy presente en el ámbito escolar también.

Respecto de las carreras de **ingeniería**, a priori pareciera que la incorporación es más compleja, como si estas áreas no tuvieran "*nada que ver con estos temas*", tal como manifestaron en algunas reuniones integrantes de los comités curriculares. Sin embargo, algunas de estas carreras ya incluyen en sus perfiles de egreso afirmaciones que son terreno propicio para incorporar PGs. Por ejemplo, cuando refieren que sus egresados/as deben poder "resolver problemas complejos en empresas y organizaciones" (Perfil Egreso Ing. Civil Industrial), identificando las brechas de género(s) en estos ámbitos como una expresión de aquello. Así también como cuando declaran que buscan formar ingenierías que puedan ser capaces de resolver problemas que afectan a la sociedad, y aportar al diseño de políticas públicas. En estas carreras, al parecer es más sencillo incorporar contenidos desde una PGs en aquellas asignaturas que aborden fenómenos humanos, sociales, organizacionales y/o culturales, como teoría organizacional, gestión de personas, trabajo en equipo, liderazgo, marketing, etc. Por ejemplo, en una asignatura de una de las ingenierías, titulada "Políticas e Instituciones", donde un resultado de aprendizaje es

la búsqueda del fortalecimiento democrático y por otro lado analizar los desafíos del ámbito empresarial, sugerimos incluir que las desigualdades de género(s) (y su erradicación) se relacionan con ambos conceptos. En asignaturas técnicas también es posible hacerlo, si se ejemplifica con la asignatura de microeconomía donde se consigna que se abordarán "temas contingentes", se sugiere incorporar las brechas de género(s) como un tema contingente, así como señalar que hay un campo ampliamente desarrollado de economía feminista que podría ser revisado desde la bibliografía. En asignaturas como mecánica, cálculo, programación o álgebra, las orientaciones van enfocadas hacia la metodología y el trabajo en casos. Si deben trabajarse destrezas de cálculo o confección y análisis de bases de datos, algunos de los ejercicios de aplicación podrían ser sobre información relacionada con brechas de género(s).

Todos los elementos propuestos para el desarrollo curricular y docente con PGs apuntan a realizar preguntas para abrir campos de oportunidad, con la intención de despertar curiosidad e interés, y mostrar el enorme valor y aporte a la calidad de la formación disciplinar y profesional que la PGs aporta. Desde este posicionamiento realizamos preguntas desafiantes, sugerimos ejemplos concretos de redacción de resultados de aprendizaje, algunos nuevos y otros que modifican los existentes, enumeramos conceptos y/o contenidos que pueden ser un aporte, sugerimos bibliografía y/o recursos ya existentes.

Sobre el debate entre asignaturas específicas y transversalización en toda la malla curricular o ciertas líneas formativas, apuntamos a la mayor transversalización posible. Para ello trabajamos en poder dibujar trayectorias formativas que nos permitan rastrear, por ciclo formativo, en cuáles asignaturas hay mayores posibilidades de ir desarrollando los resultados de aprendizaje de una formación desde una PGs. Orientamos a identificar como mínimo, una asignatura por cada ciclo formativo de la carrera donde sea más estratégico potenciar la PGs. No recomendamos la incorporación de una asignatura específica como única estrategia. Sin embargo, en ciertas áreas disciplinares, adicional a una transversalización, una asignatura específica es de enorme valor. Este ha sido el caso de Obstetricia y Neonatología UDP, donde adicional a la transversalización, se ha agregado una

asignatura específica en primer año titulada "Género y Salud" en la malla curricular que ha entrado en vigencia en el 2023.

Al final del día, la pregunta que orienta nuestro quehacer es ¿Dónde y de qué manera, en su experiencia formativa, el estudiantado podrá entender cuáles son las desigualdades de género(s) que más se presentan en su campo disciplinar? ¿De qué maneras su campo profesional reproduce estas brechas, y cómo podría a su vez transformarlas? ¿Cómo podemos aportar, desde nuestro proyecto educativo, a que egresen profesionales que puedan ser agentes claves que aporten a las transformaciones hacia una mayor igualdad de género(s) en nuestra sociedad?

Del oro de la teoría al barro de la práctica: reflexiones en torno a los desafíos para los equipos profesionales y los comités curriculares

A partir de las distintas reuniones, talleres y capacitaciones sostenidas con los comités curriculares, el diagnóstico de sus planes de estudio, el trabajo sobre las propuestas modificadas de los productos curriculares y el perfil de egreso final y aprobado por resolución, en las carreras donde esta situación se ha dado⁷, hemos encontrado algunas dificultades recurrentes, y que conforman tres desafíos que ya hemos identificado como equipo, permitiéndonos anticiparnos a futuros procesos de desarrollo curricular y docente.

Perspectiva de género(s) como sinónimo de mujeres, lenguaje no sexista y/o paridad en la bibliografía

Ciertos reduccionismos y simplificaciones frente a temas complejos son esperables. En ocasiones, estos reduccionismos se relacionan con los modos de apropiarse de desafíos complejos y en otros casos operan como formas de resistencia. En ese sentido, como equipo siempre aclaramos en el encuadre teórico-conceptual que realizamos antes de presentar los resultados del diagnóstico, que incorporar PGs

⁷ En nuestro caso se trata de cuatro carreras: Derecho, Kinesiología, Obstetricia y Neonatología y Tecnología Médica.

no es solamente “hablar de mujeres” o “hablar de diversidades sexuales”. Tampoco finaliza la tarea cuando ajustamos a lenguaje no sexista y revisamos la paridad en la bibliografía. Decimos que operan estas nociones como resistencias cuando el lenguaje no sexista y/o la bibliografía paritaria se configuran como puntos de llegada y no como puntos de partida. Como si se tratara de hacer el *check* mientras que la mirada disciplinar se mantiene intacta, lo que resuena con la “dilución” que mencionaba el equipo de investigación de la Universidad Nacional de Rosario (2020).

Sin embargo, hay oportunidades de ir hacia el nivel disciplinar y sumar otros niveles de reflexión. Por ejemplo, desde el lenguaje y más allá del ajuste en la redacción de los programas, en ocasiones se hace necesario problematizar los nombres de algunas asignaturas. Es el caso de “Salud del niño”, donde proponemos migrar hacia el concepto de infancias. Esta recomendación no tiene solo que ver con evitar el uso del masculino como genérico, sino también de diversificar las experiencias. Sugerimos pluralizar el lenguaje, dado que esto permite romper la idea de modelos ideales o normativos. Hablamos de infancias, adolescencias, adultez, mujeres, hombres, familias, personas, disidencias, cuerpos etc. En casos relacionados al lenguaje, el nombre de una asignatura abre reflexiones disciplinares medulares, por ejemplo “Salud de la Mujer”, “Psicología de la Mujer” o asignaturas relacionadas con la Salud Sexual y Reproductiva, en cuyos contenidos solo se hace foco en mujeres cisgénero y presuntamente heterosexuales. Si colocamos en el “apellido” del título de la asignatura lo relacionado con las mujeres, nos preguntamos ¿Si hay una asignatura especialmente dedicada a las mujeres, eso quiere decir que en el resto de la carrera se aborda solo lo masculino? Desde nuestra perspectiva, lo que ha sido una estrategia valiosa algunas décadas atrás, no debiera ser el camino para seguir en los tiempos actuales. Las realidades y necesidades de salud de las mujeres no pueden ser contenido de una asignatura específica, deben ser abordados de manera transversal en toda la formación.

Respecto de la paridad en la bibliografía, el ejercicio de revisar la composición por género(s) es un ejercicio de develación de la persistencia del androcentrismo, una forma de preguntarnos por qué es importante incluir diversidad de voces y experiencias. Pero no opera

como una imposición, ni consideramos que la paridad de género(s) en la bibliografía en sí misma logre incorporar PGs en el currículo. La paridad es un asunto de justicia epistémica, no una sobrecarga en autorías femeninas o disidentes de ser el vehículo de ingreso de la PGs en la formación. Cuando esta paridad no es posible, por la historia del campo disciplinar específico, la recomendación es explicitarlo y problematizarlo como un elemento del trabajo en aula o diversificar las fuentes bibliográficas, incluyendo artículos académicos y no sólo libros.

¿Género(s) o diversidad?

Con frecuencia, la visibilización de las desigualdades de género(s) abre la reflexión respecto de otras desigualdades que por supuesto existen y son de crucial importancia para el campo profesional: situación de discapacidad, vulnerabilidad socioeconómica, estatus migratorio, por nombrar solo algunas. De pronto se busca incluir todas estas diversidades dentro de las consideraciones, dándose un fenómeno de inundación, una sensación de que no debe dejarse nada afuera. Esto ha generado que en algunas ocasiones el proceso de reflexión haya llevado a los comités curriculares a deslizarse conceptualmente hacia el campo de la diversidad y en ese movimiento se produzca una generalización tan amplia, que la PGs desaparece.

Para dar un ejemplo: un perfil de egreso modificado luego del trabajo conjunto fue presentado como incluyendo PGs, pero en la revisión documental observamos que la palabra utilizada era “diversidad”. Subsumir género(s) a una categoría amplia de diversidad, le quita potencia y diluye la estrategia. Difícilmente un programa puede abordar todas las diversidades humanas, sin embargo, focalizar en aquellas que se consideran más significativas socio-históricamente y en el campo disciplinar es la clave. Y como lo que no se nombra, no existe, sustituir género(s) por diversidad es una estrategia problemática.

Género(s) como dimensión ético-valórica en el perfil de egreso

Como tercer desafío observamos que, en algunas propuestas de perfil de egreso modificadas, las referencias a género(s), diversidad

y/o derechos humanos aparecían solo en resultados de aprendizaje asociados al compromiso ético y valórico de la profesión, esto desliza el sentido de que la PGs, en ocasiones ya subsumida en la categoría de diversidad, es algo vinculado a personas y sus actitudes, comportamientos y/o valores individuales.

Se incluyen afirmaciones que van orientadas a la noción de que las personas egresadas de determinada carrera serán personas respetuosas de los derechos humanos y que no incurrirán en discriminaciones ni violencias en su quehacer profesional. Esta dimensión sin duda es importante (algunas disciplinas serían negligentes de no desarrollarla, como aquellas asociadas al subsistema de salud), pero la PGs no se reduce a una dimensión del trato, sino que debe estar orientada a una comprensión profunda del campo disciplinar. En todos los casos, la PGs es un aporte para pensar el área del saber, desafiando lógicas del androcentrismo, en tanto herramienta para problematizar el andamiaje epistémico, conceptual, disciplinar y profesional y no limitado a un componente valórico o relacional.

CONCLUSIONES

Hemos presentado la metodología de abordaje de la innovación curricular con PGs que la DDCyD y el DG vienen trabajando en conjunto desde el 2019 en la UDP, y los resultados de dicho proceso aplicado entre 2019 y 2021 en 13 carreras de pregrado. Un primer aspecto a destacar es la importancia de documentar y sistematizar estas prácticas y este proceso. Dada la relativa ausencia de sistematizaciones similares, se espera que los procesos, los resultados y los desafíos identificados a partir del trabajo profesional de transversalización de la perspectiva de género(s) en el currículum sean un aporte a todo el sistema.

Que los resultados obtenidos a partir de los diagnósticos arrojen una baja incorporación de la PGs en los perfiles de egreso y las mallas curriculares no es una sorpresa, y el valor de estos resultados es poder contar con una línea base y de comparación. Particularmente valioso es poder reflexionar sobre la propia experiencia y el proceso, identificando las principales resistencias y dificultades que surgen.

Haber realizado esta sistematización ha permitido anticiparse a estas resistencias incorporando reflexiones en torno a ellas en la entrega misma del diagnóstico a las carreras que participan actualmente en el proceso.

Por otro lado, el trabajo colaborativo e interdisciplinario es fundamental para incorporar la perspectiva de género(s) en los procesos formativos de forma oportuna y pertinente. El desarrollo curricular y docente es una estructura viva y flexible que se encuentra influenciada por posiciones ideológicas, por cambios socioeconómicos, valores y creencias de quienes lo construyen e implementan. Como se ha sugerido, hay que avanzar en una mirada crítica del diseño curricular, la planificación de las asignaturas y el desarrollo de los contenidos de unidades de aprendizaje. Estos procesos han de promoverse desde el interior de las comunidades educativas como fenómenos que se reconstruyen y definen fenomenológicamente por los contextos socioeducativos, analizando estructural y sociopolíticamente el cambio y ofreciendo soluciones cuando es debido.

En concordancia, se deben institucionalizar procesos intencionados y deliberativos, cuya efectividad se probará al momento en que se interroge el conocimiento que se está transmitiendo y cómo este representa y guía las prácticas y principios sociales. Esta incorporación problematizará cómo la experiencia formativa del estudiantado permite entender desigualdades de género(s) que se presentan en su campo disciplinar, los modos en que su ámbito profesional reproduce estas brechas y sus posibilidades de transformarlas. En estos procesos no sólo se deben analizar y desarrollar planes de estudio de manera prescriptiva, técnica e instrumental, sino que es necesario cuestionar su naturaleza y los efectos que tiene, no solo en las trayectorias formativas del estudiantado, sino de todas las personas involucradas en su desarrollo.

Luego de esta sistematización creemos necesario mejorar la coreografía didáctica institucional para su efectiva implementación. Retomando a Zabalza y Zabalza (2019), quienes plantean que para mejorar este trabajo se deben tener en consideración 4 momentos del desarrollo curricular y docente (anticipación, coreografía interna y externa y un producto), podemos pensar en algunos ejes para

esta mejora. Por un lado, buscar transferir el protagonismo desde los equipos profesionales de apoyo y avanzar más hacia las capacidades de desarrollo de los comités curriculares. Asimismo, un análisis de la coreografía interna, como el esbozado en este capítulo, debiera potenciar el proceso de deliberación colaborativa que permite a la comunidad tomar decisiones constructivas de re-diseño curricular basadas en evidencia. Respecto de la coreografía externa, implica la revisión de los cambios o ajustes en el o los marcos regulatorios, legales o profesionales que se podrían incorporar al plan de estudio (la Ley N°21.369 es un ejemplo), como también aspectos del contexto nacional e internacional que podrían afectar la propuesta formativa. Finalmente, es importante que el proceso desarrolle un producto concreto. Si se ha decidido, por ejemplo, incorporar la PGs en el Perfil de Egreso y contenidos de la malla curricular, el desarrollo será del comité curricular, con apoyo del DG, evitando replicar los nudos críticos mencionados en el apartado anterior.

Nos parece primordial enfatizar que el trabajo de incorporación de la PGs en el desarrollo curricular y docente se debe desarrollar en instancias de co-construcción de lenguajes comunes entre las unidades de gestión central que orientan y apoyan y las carreras y los comités curriculares que desarrollan e implementan estos avances. La UDP cuenta con equipos directivos y docentes comprometidos con los procesos de mejora continua, por lo que urge procurar una mayor comprensión sobre las metas curriculares y docentes desde las necesidades de cada subgrupo educativo con responsabilidades funcionalmente distribuidas. Para lograr un proceso más acompañado, reflexivo y colaborativo que transfiera capacidades a los comités curriculares, el apoyo y orientación debe ser gradual y estructurado, identificando fortalezas y debilidades de los recursos profesionales, donde el lenguaje común construido sea horizontal y el trabajo de análisis y desarrollo constantemente problematice la construcción disciplinar de quienes egresarán de la carrera los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA⁸

- Arcos, Estela, Poblete, Johanna, Molina Vega, Irma, Miranda, Christian, Zúñiga, Yanira, Fecci, Ester, Rodríguez, Laura, Márquez, Myriam, & Ramírez, Miguel. (2007). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: Una tarea pendiente. *Revista médica de Chile*, 135(6), 708-717.
- Bonder, Gloria (1982) *Los estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas*. Buenos Aires: cem.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo, Araceli, & Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la universidad* (Primera edición). UNAM.
- Flores-Bernal, Raquel del Carmen (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358.
- Comisión de Igualdad de Género. (2021) *Experiencias y prácticas de transversalidad de género en el currículum en universidades chilenas*. Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH). Santiago, Chile.
- Comisión de Igualdad de Género. (2022). *Lineamientos para establecer una política de igualdad de género en las universidades del Consejo de Rectoras y Rectores* (Cruch). Santiago, Chile.
- Gaba, Mariana (2020) Nuevas arquitecturas de género(s) en las universidades chilenas como respuesta a las movilizaciones feministas estudiantiles del 2018. *Revista Symploké*. Estudios de Género. N°1, mayo 2020, pp. 22-30
- Gajardo, Carla y Rosales, Carolina. (2020). *Informe incorporación de perspectiva de género(s) en las innovaciones curriculares de planes de estudio UDP desde 2018 a 2020*. Santiago, Universidad Diego Portales.
- Hiner, Hillary y Lopez Dietz, Ana. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago)*, 20(59), 122-146.
- Irwin, Lori, Siddiqi, Arjumand & Hertzman, Clyde. (2007). *Early child development: A powerful equalizer. Final Report for the World Health Organization*. University of British Columbia.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2014). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Gobierno de Chile, Santiago.

⁸ Se incorporarán las referencias bibliográficas con nombre completo (sin usar iniciales), mediante lo cual buscamos aportar a la visibilización de las autorías de distintos géneros.

- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). *Protocolos contra el acoso sexual en educación superior: Sugerencias para su elaboración*. Gobierno de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Gobierno de Chile, Santiago.
- Ramírez-Saavedra, Francisca. (2019). Políticas públicas de género: Implementación de la Institucionalidad de Género en universidades de habla hispana. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (3), 45-55.
- Sen, Gita. & Östlin, Pirooska. (2007). *Woman and gender equity knowledge network: Unequal, unfair, ineffective and inefficient. Gender inequity in health: Why it exists and how we can change it final*. Final report to the WHO Commission on Social Determinants of Health.
- Superintendencia de Educación Superior. (2022). *Reporte Consolidado. Avances implementación ley 21.369*. <https://sesuperior.cl/informes-publicados-ses/>
- Tajer, Débora, Reid, Graciela, Gaba, Mariana, et.al. (2015). Equidad de género en la atención de la salud en la infancia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 103-113.
- Tajer, Débora (compiladora). (2022). *Psicología Feminista. 30 años de la Cátedra Introducción a los Estudios de Género de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Topía Editorial.
- Ubilla, Shuster, Santos Perez, Antonia, Leibe, Lucía, et.al. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: Hitos, agenda y desafíos. *IBEROAMERICANA. América Latina-España-Portugal*, 19(72), 223-245.
- Universidad Diego Portales (UDP). (2022a). *Modelo Educativo*. Santiago, Chile. <https://www.udp.cl/universidad/modelo-educativo/>
- Universidad Diego Portales (UDP). (2022b). *Planificación Estratégica*. Santiago, Chile. <https://planificacionestrategica.udp.cl/>
- Universidad Nacional de Rosario (2020). *Cuadernos feministas para la transversalización*. Rosario, Argentina.
- Universidad Xarxa Vives. (2022). *Publicacions per defecte*. Andorra, España.
- Zabalza, Miguel y Zabalza, María. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Revista Linhas Críticas*, 25(1), 1-18.