

INVESTIGACIONES

Transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de pregrado universitario (2019-2024)

Mainstreaming of Gender Perspective in Undergraduate Curriculum and Teaching Development (2019-2024)

Mariana Raquel Gaba^a

Carla Gajardo-Poblete^a

Nicole Murillo-Núñez^a

^a Universidad Diego Portales, Chile.
mariana.gaba@udp.cl, carla.gajardo@udp.cl

RESUMEN

Este estudio aborda la transversalización de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente de pregrado de la Universidad Diego Portales entre 2019 y 2024. Utilizando una metodología mixta, se analizaron planes de estudio y prácticas docentes mediante análisis documental, text mining, encuestas edumétricas y notas de campo. La investigación resalta la importancia de una incorporación disciplinar transversal de la perspectiva de género(s) a lo largo de los ciclos formativos para evitar perpetuar disciplinas androcéntricas. Los desafíos incluyen la armonización de productos curriculares, monitoreo de la implementación y formación continua del profesorado. La colaboración entre unidades expertas en género(s) y currículum es crucial para esfuerzos institucionales sistemáticos. El estudio destaca la importancia de investigar la implementación y evaluación de políticas de igualdad de género(s) en la educación superior para cerrar la brecha entre aspiraciones y práctica real.

Palabras clave: perspectiva de género(s), rediseño curricular, educación superior.

ABSTRACT

This study addresses the mainstreaming of gender perspective in the undergraduate curriculum and teaching development at the Universidad Diego Portales between 2019 and 2024 mixed-methods approach, curricula and teaching practices were analyzed, through document analysis, text mining, edumetric surveys, and field notes. The research highlights the importance of transversal disciplinary incorporation of GPs throughout the formative cycles to avoid perpetuating androcentric disciplines. Challenges include the harmonization of curricular products, monitoring of implementation, and continuous teacher training. Collaboration between units specializing in gender(s) and curriculum is crucial for systematic institutional efforts. The study emphasizes the importance of researching the implementation and evaluation of gender equality policies in higher education to bridge the gap between aspirations and real practice.

Key words: Gender Perspective, Curriculum Redesign, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES) tienen un desafío importante en torno a la transversalización de la perspectiva de género(s) (PGs) en los procesos formativos para avanzar en la erradicación del androcentrismo y cissexismo de las propuestas curriculares (Lamas, 2013; Gaba, Gajardo y Murillo, 2023, 2024; UNR, 2020). Existe un desarrollo conceptual y teórico sobre este desafío, pero hay pocas investigaciones sobre el trabajo profesional realizado por las áreas responsables dentro de las IES para revertir este escenario. En este contexto, es relevante presentar una sistematización y reflexión del trabajo de la Universidad Diego Portales (UDP). Esta universidad privada, sin fines de lucro y adscrita a la gratuidad, tiene más de 40 años de historia y una matrícula de aproximadamente 17.000 estudiantes en diversas áreas disciplinares. La incorporación de la perspectiva de género(s) en los procesos formativos ha sido liderada por la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD) y el Departamento de Género (DG). Presentaremos la metodología de trabajo para la incorporación en los procesos de desarrollo curricular y docente, y los avances y desafíos surgidos de la experiencia de 31 carreras de pregrado en el periodo 2019-2024. Describiremos el proceso de inclusión de la perspectiva de género(s) en el desarrollo curricular y docente del pregrado UDP, y los resultados obtenidos de los diagnósticos para la innovación curricular. Identificaremos nudos críticos que muestran distancias entre teorías y prácticas en los rediseños curriculares. Estos hallazgos son valiosos para las IES en general, permitiendo anticiparse a los efectos y límites de las intervenciones y enriqueciendo el trabajo de diagnóstico y rediseño.

2. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

El proceso de institucionalización de la igualdad de género(s) en el ámbito universitario tuvo en Chile un definitivo impulso tras el denominado Mayo Feminista (Schuster et al., 2019), también conocido como el Tsunami Feminista (Hiner y López, 2021). A partir de ese momento se instó a las universidades a implementar protocolos para abordar la violencia de género(s) (Flores-Bernal, 2019) y crear unidades 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 (2021) que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género(s) en el ámbito de la Educación Superior (ES). En un relevamiento de fuentes secundarias realizado a finales de 2019 (Gaba, 2020), en 58 universidades chilenas (18 estatales y 40 privadas), se encontró que el 75% contaba con alguna normativa o protocolo relacionado con situaciones de violencia sexual y/o de género(s). Sólo en tres casos estos protocolos eran previos al Mayo Feminista, demostrando el impacto de las demandas feministas en las políticas universitarias. Además, el 43,6% contaba con un área de género(s) a finales de 2019. Para finales de 2022, solo el 11% de las IES no tenía una política para abordar las violencias de género(s) (SES, 2022).

En cuanto al proyecto formativo, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco (2019), se llamaba a eliminar todos los estereotipos fundados en el género(s) en la ES, e incorporar la perspectiva de género(s) en las distintas disciplinas, así como fomentar los estudios de género(s) como campo específico (Art. 4).

Mucho más recientemente y en Chile, la ya mencionada Ley 21.369 incluyó consideraciones respecto del currículum, al explicitar que deben incorporarse contenidos de derechos humanos, violencia y discriminación de género(s) en los planes de estudio (Art. 5). Aunque la perspectiva de género(s) va más allá de abordar las violencias, los marcos legislativos están asociados a este campo de problemáticas, incluida la recientemente promulgada Ley 21.675 (2024) que establece medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y promueve una educación no sexista e igualitaria en los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (Art. 12).

En esta misma línea, si bien el Mayo Feminista surgió a partir de situaciones de acoso sexual en contextos universitarios, los petitorios feministas incluyeron demandas más amplias, como la incorporación de una perspectiva de género(s) en los procesos formativos. La cuestión de cómo las universidades están traduciendo estas demandas en agendas concretas y si están respondiendo integralmente a lo propuesto por el Mayo Feminista sigue siendo relevante (Gaba, 2020). Esta disrupción feminista en la academia subraya la necesidad de transformar culturalmente los proyectos educativos para crear entornos libres de violencia y discriminación. Sin embargo, en comparación con las demandas sobre acoso sexual, se ha avanzado menos en investigar y sistematizar experiencias relacionadas. Esta transformación cultural es esencial para responder de manera efectiva a dichas demandas y mejorar los entornos educativos en las IES.

3. PROBLEMATIZANDO EL ANDROCENTRISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El androcentrismo, definido como estereotipos y prácticas que posicionan las experiencias masculinas como modelo de lo humano, es parte del desarrollo disciplinario en la Modernidad (Sau, 2000). El desarrollo curricular co-construido desde una perspectiva de género(s) aborda la educación sexista y las prácticas docentes dentro y fuera del aula, ofreciendo herramientas para reconocer el currículum oculto de género(s) en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rossetti, 1989; Dorr y Sierra, 1998; Dibiasi y Gunnoe, 2004). Estas estrategias mejoran la capacidad de análisis, reflexión e intervención desde las disciplinas, promoviendo un proyecto social igualitario y respetuoso de los derechos humanos.

Este proceso busca identificar qué resultados de aprendizaje debe alcanzar el estudiantado al egresar del Plan de Estudio. En la UDP se realizan diagnósticos para identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del plan vigente, considerando cambios en la ES, como la demanda por una educación no sexista. La efectividad de un diagnóstico para la innovación curricular con perspectiva de género(s) radica en problematizar el conocimiento transmitido y su representación de prácticas y principios sociales y académicos (Galton y Moon, 1986; Null, 2016). Esto implica analizar y desarrollar el currículum de manera crítica, considerando su naturaleza y efectos en las trayectorias formativas. Según Grunberg (2011), la transversalización de la perspectiva de género(s) en el currículum debe considerar nivel, destinatarios, contenido y metodología. Esto contrasta con las experiencias comunes en comités curriculares, que suelen verlo como formación marginal y se centran en “estudios de la mujer”, abordando temas como mujeres y medios, salud o economía.

Este enfoque de desarrollo curricular deliberativo (Galton y Moon, 1986; Null, 2016) transversalizado por la perspectiva de género(s) aborda la educación sexista desde los

rediseños curriculares hasta las prácticas docentes. Problematisa el androcentrismo en el desarrollo de disciplinas contemporáneas (Bernabé, 2019; Guil, 2016), actuando como una regulación epistemológica¹ sobre el concepto de lo humano, equiparado a lo masculino. Este enfoque revisa los contenidos de aprendizaje, las metodologías utilizadas y la finalidad de la producción de conocimiento.

4. AVANCES Y DESAFÍOS EN LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO(S) EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO

Los esfuerzos de desarrollo curricular con perspectiva de género(s) son recientes en la educación superior. Se encuentran algunas sistematizaciones conceptuales y documentos de orientaciones y buenas prácticas generales (UNR, 2020; UNAM, 2021) y otras relacionadas con campos disciplinares específicos (Alonso y Lombardo, 2016; Mujica y Toro, 2019; Roldán, Limo y Montes, 2023; Simón, Farfán, y Rodríguez, 2022; Valenzuela y Cartes, 2020a; 2020b). También hay experiencias puntuales de implementación por académicos/as que realizan diagnósticos y propuestas de innovación en sus áreas. Sin embargo, no se han difundido antecedentes de experiencias institucionales sistemáticas implementadas por áreas profesionales de las universidades.

En España, la red de Universidades *Xarxa Vives*², una institución sin fines de lucro que agrupa 22 Ues de dicho país, concluye que los planes de estudio mantienen un enfoque de género(s) restrictivo, con pocas asignaturas de género(s) en la malla obligatoria y una mayor oferta en las electivas (Rodríguez y Gil, 2021). Identificaron una baja incorporación de género(s) y una ceguera de género(s) transversal en el resto de la formación. Además, la *Red* ha desarrollado guías pedagógicas específicas para incorporar la perspectiva de género(s) en diversas disciplinas universitarias.

En nuestra región, se destaca una experiencia en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, que incluyó 8 talleres donde docentes debatieron sobre la incorporación de la perspectiva de género(s). Se concluyó que, aunque la transversalidad es ideal, puede diluir los esfuerzos, siendo más efectiva una incorporación puntual para abordar contenidos mínimos (UNR, 2020). En la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, se revisó el plan de estudios de abogacía, encontrando escasa presencia de perspectiva de género(s): ninguna referencia en el perfil de egreso, sólo una asignatura de Derechos Humanos menciona temáticas de género(s), el 88% de los programas usan lenguaje sexista y solo el 10% de las autorías citadas son de mujeres. Sin embargo, se ofrecían cursos electivos con perspectiva de género(s), representando entre el 25% y 33% de la oferta por semestre (Piccone y Heim, 2019). Otra investigación en ciencias de la salud (Valenzuela y Cartes, 2020b), analizó cómo la ausencia de perspectiva de género(s) en la formación médica afecta la calidad de atención a mujeres y personas LGBT+. Estos estudios subrayan la necesidad de mejorar la integración de la perspectiva de género(s) en los currículos universitarios para asegurar una educación más inclusiva y equitativa.

¹ La regulación epistemológica es una adaptación propuesta a partir del concepto de vigilancia epistémica de Bonder (1984). La noción de regulación, al utilizarla en el trabajo con los comités curriculares, habilita una propuesta más participativa y co-construida.

² <https://www.vives.org/>

Otras producciones sistematizan experiencias en asignaturas específicas, generalmente electivas, como *Introducción a la Perspectiva de Género* en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. También está *Introducción a los Estudios de Género* de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, iniciada en 1987 como *Introducción a los Estudios de la Mujer*, siendo la primera en su tipo en América Latina (Tajer, 2022).

En Latinoamérica, la generación de conocimiento sobre la transversalización de la perspectiva de género(s) en la formación universitaria se ha enfocado en temas como análisis institucional, experticia académica, políticas públicas, lenguaje no sexista, efectos del neoliberalismo y percepciones estudiantiles, dejando relativamente intactos los campos disciplinares (Castillo y Gamboa, 2013; Concha y Mujica, 2021; Crocco y Galaz, 2023; Morales, et al., 2010; Román, Domínguez, Saucedo y Tánori, 2016; Sánchez, Tomás y Lavié, 2013). Lamas (2013) señalan que, aunque se investiga mucho sobre género(s) en universidades, esta mirada no ha sido acogida ni institucionalizada internamente. Valenzuela y Cartes (2020a) resaltan obstáculos institucionales para implementar esta perspectiva, enfatizando la necesidad de trabajar en la formación inicial y continua del profesorado, integrándola en el curriculum escolar y en los planes de estudio de las IES. La perspectiva de género(s) es vista como esencial en las IES, sin relegarse a cursos específicos y electivos, sino integrada en el origen, evolución y aplicación de cada disciplina (Caballero, 2011).

En Chile, un estudio exploratorio en la Universidad Austral revisó la presencia de género(s) en 1473 programas de 9 facultades y 30 escuelas de pregrado, revelando que no había incorporación de la perspectiva de género(s) en los programas, ni en su descripción, objetivos ni estructura pedagógica. Además, hubo una ausencia sistemática de autorías femeninas en la bibliografía, con “nunca” como respuesta en el 59,7% de los casos y “rara vez” en el 20,4% (Arcos et al., 2007). En 2021, la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH organizó el seminario internacional “*Experiencias de transversalidad de género en el Curriculum universitario*”, que incluyó exposiciones de expertas y la presentación de experiencias de universidades chilenas. Este seminario produjo un documento que recopila 10 experiencias de transversalidad de género(s) en el curriculum universitario en Chile, compartiendo hallazgos del trabajo conjunto entre la DDCD y el DG de la UDP (Comisión de Igualdad de Género, 2021).

En este contexto, la investigación busca aportar una experiencia sostenida de cinco años para la incorporación sistemática de la perspectiva de género(s) en los procesos de desarrollo curricular y docente en todas las carreras de pregrado. Este proceso de sistematización y reflexión es un monitoreo longitudinal que comenzó analizando los resultados de los diagnósticos con perspectiva de género(s) en 13 carreras de pregrado en el período 2019-2021, en áreas como educación, salud y derecho (Gaba, Gajardo y Murillo, 2024). El penúltimo procesamiento de datos incluyó el año 2022, abarcando 22 carreras de pregrado y sumando áreas como arquitectura, arte, diseño y contabilidad (Gaba, Gajardo y Murillo, 2023). La sistematización presentada en este artículo considera el trabajo con las 11 facultades de la universidad en 31 de 39 carreras de pregrado, incluyendo áreas de ingeniería y ciencias sociales, profundizando en los resultados y hallazgos del proceso de cinco años.

5. METODOLOGÍA

En la primera etapa del Modelo de Innovación Curricular de la UDP, correspondiente al diagnóstico, se evidenció el modelamiento de la coreografía didáctica institucional que permite una co-construcción curricular participativa e interdisciplinaria (Corte, 2018; Zabalza y Zabalza, 2022) en 31 carreras de pregrado que iniciaron el rediseño de sus Planes de Estudio entre 2019 y 2024.

Esta investigación exploratoria-explicativa (Moscoco, 2017) con enfoque mixto (Bagur et al., 2021) y muestreo a criterio (Arrogante, 2022) utiliza un enfoque socio-etno curricular (Lapassade, 1991; Measor y Woods, 1986; Vázquez y Valenzuela, 2013). Profesionales de la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD) y el Departamento de Género (DG) de la UDP realizaron el proceso de levantamiento y sistematización de evidencia a través de las siguientes técnicas:

- El análisis documental (Iglesias, Elinor y Molina, 2004; Peña y Pirela, 2007) revisó las resoluciones de “Planes de Estudio” de carreras de pregrado UDP.
- El “Text mining” (Urbizagástegui, 2021) de “Programas de asignatura” de carreras de pregrado UDP y de perfiles de egreso de carreras universitarias del sistema universitario chileno, identificó términos como género(s), sexualidades, derechos humanos, discriminación, violencia de género(s), diversidades sexuales e interseccionalidad.
- Se realizó un análisis cuantitativo descriptivo (Chacma y Laura, 2021) mediante encuestas de percepción edumétricas a estudiantes, docentes y egresados.
- La revisión de literatura integrativa (Manterola et al., 2023) abordó la incorporación disciplinar de la perspectiva de género(s).
- Además, se recopilaron notas de campo (Álvarez, 2011) del acompañamiento pedagógico (Aguilera, Pérez y Ferreiro, 2023; Vela, 2023) realizado por el equipo a las unidades académicas en el rediseño de sus planes de estudio.

La coreografía didáctica institucional del diagnóstico del Plan de Estudio de la UDP para el desarrollo curricular y docente contempla el análisis de evidencia en torno a cuatro elementos (Figura 1):

1. Experiencia Formativa Comparada (EFCo)
2. Análisis de Contexto Externo (ACE)
3. Experiencia Formativa de la Carrera (EFCa)
4. Consulta a la Comunidad Académica (CCA).

Este modelamiento surgió del trabajo colaborativo e interdisciplinario de los dos equipos profesionales, que no tenían una metodología previa o caso de éxito como ejemplo. Como resultado, se estructuró esta metodología de abordaje compartida entre el Departamento de Género (DG) y la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD), proporcionando evidencia en cada elemento del diagnóstico.

En la Experiencia Formativa Comparada (EFCo), se realiza un “text mining” de los perfiles de egreso de carreras de pregrado similares a nivel nacional para identificar referencias a la perspectiva de género(s). En el Análisis de Contexto Externo (ACE)

se realiza una revisión de literatura integrativa de marcos regulatorios y se examina la transversalización de la perspectiva de género(s) en cada disciplina/carrera desde las perspectivas de organizaciones públicas y privadas. En la Experiencia Formativa de la Carrera (EFCa), se hace un análisis de contenido del perfil de egreso y la malla curricular, y un “text mining” de los programas de asignatura, verificando la presencia de conceptos relacionados con género(s), sexualidades, derechos humanos, discriminación, violencia de género(s), diversidades sexuales e interseccionalidad. Además, se verifica el uso de lenguaje no sexista. Finalmente, en la Consulta a la Comunidad Académica (CCA), se aplica una encuesta que aborda la inclusión de desempeños que promueven la valoración de la diversidad y la no discriminación, el trato respetuoso de docentes, la equidad en expectativas y exigencias, la presencia de estereotipos de género(s) en clase y la paridad de género(s) en la bibliografía de referencia.

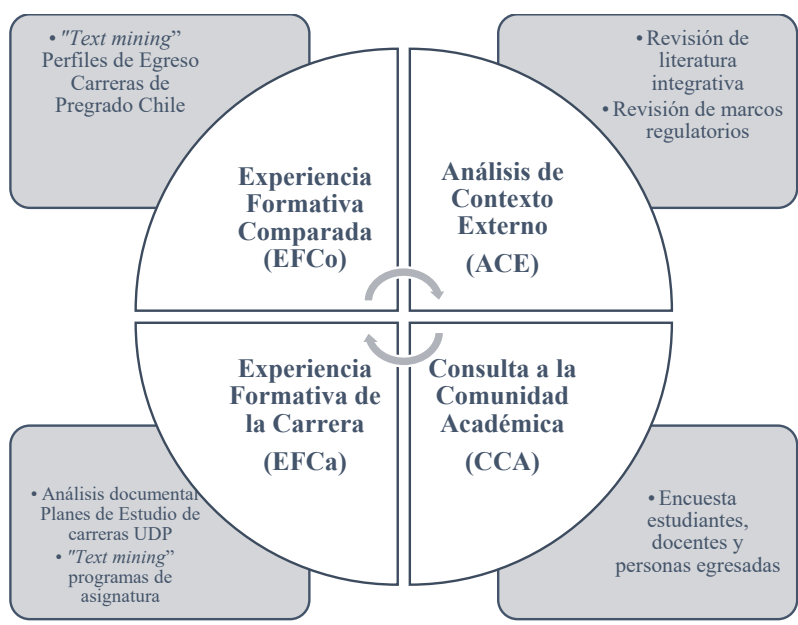


Figura 1. Coreografía didáctica institucional para la incorporación de la PG en planes de estudio.

En 2019, se validaron los instrumentos de recolección de información con expertos en currículum y perspectiva de género(s). En cada levantamiento de percepciones, se solicita consentimiento informado para fines investigativos, especificando que los datos se utilizarán de manera agregada. Los resultados que mostraremos en la siguiente sección son agrupados por áreas disciplinares afines:

1. STEAM³: (1) Ingeniería en Administración de Empresas, (2) Ingeniería en Industria y Logística, (3) Ingeniería en Informática y Gestión, (4) Contador Auditor, (5) Ciencias Básicas, (6) Ingeniería Civil en informática y Telecomunicaciones, (7) Ingeniería Civil Industrial, (8) Ingeniería Civil en Obras Civiles, (9) Ingeniería en Control de Gestión, (10) Artes Visuales, (11) Arquitectura y (12) Diseño.
2. Humanidades, Ciencias Sociales y Educación: (13) Derecho, (14) Literatura Creativa, (15) Periodismo, (16) Publicidad, (17) Psicología, (18) Sociología, (19) Licenciatura en Historia, (20) Ciencia Política, (21) Pedagogía en inglés, (22) Pedagogía en Educación Parvularia, (23) Pedagogía en Educación Básica, (24) Pedagogía en Educación Diferencial, (25) Pedagogía media en Lengua Castellana y (26) Pedagogía Media en Historia.
3. Salud: (27) Obstetricia y Neonatología, (28) Kinesiología, (29) Tecnología Médica, (30) Odontología y (31) Medicina.

6. RESULTADOS

Entre 2019 y 2024, se revisaron 610 perfiles de egreso de 31 carreras de pregrado a nivel nacional, más de 40 revisiones bibliográficas nacionales e internacionales sobre la incorporación disciplinar de la perspectiva de género(s), 28 perfiles de egreso y mallas curriculares de carreras UDP, y 1071 programas de asignatura. Se aplicaron 71 encuestas, recopilando percepciones de 7499 personas entre estudiantes, docentes y personas egresadas.

6.1. EXPERIENCIA FORMATIVA COMPARADA (EFCO)

La revisión de la EFCo nos ha permitido evidenciar que hay muy pocas experiencias en Chile que incorporan alguna referencia a la perspectiva de género(s) en sus perfiles de egreso, sólo un 3% (21 de 610) lo hace explícitamente en 8 de las 31 carreras revisadas: Licenciatura en Historia, Sociología, Derecho, Pedagogía General Básica, Pedagogía en inglés, Pedagogía en Educación Parvularia, Psicología y Obstetricia y Neonatología, siendo esta última la que más menciones tiene (7 de 23). Las Universidades que lo hacen son la UDP, de Chile, de Valparaíso, Católica de Valparaíso, Austral de Chile, Católica de Temuco, Bernardo O'Higgins, Católica del Norte, Central, de la Frontera, de Los Lagos, de Santiago, Mayor y Arturo Prat, siendo las 4 primeras las con mayor diversidad de carreras y áreas de formación.

Por mencionar algunos ejemplos, en los Resultados de Aprendizaje las Humanidades, Ciencias Sociales y Educación esperan: “aplicar distintos enfoques analíticos y aproximaciones metodológicas para comprender y analizar la historia con énfasis en las categorías de género”, “Diseñar soluciones a problemáticas sociales con perspectiva de género”, “Fomentar prácticas respetuosas de la democracia, los derechos humanos y la igualdad de género” y “Gestionar contextos de aprendizaje integrando conocimientos

³ El término STEAM surge de las siglas en inglés de “*Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics*”, para el caso de la UDP se suman las carreras de Arquitectura, Artes Visuales y Diseño.

disciplinarios con enfoques de formación ciudadana, derechos y género”. Por su parte, en el área de salud: “Promover la salud sexual y reproductiva con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género en la población”, “Respetar la diversidad, el enfoque de género y el cuidado ambiental del territorio donde se desempeña” y “Mantener un actuar ético, inclusivo, con perspectiva de género y respeto pleno de las necesidades y decisiones de las personas”.

A su vez, de los 610 perfiles de egreso revisados, el 60% (366 de 610) está redactado con lenguaje no sexista, asumiendo en algunos casos un desdoblamiento del lenguaje (las y los egresados, el/la titulado/a) y en otros tendiendo a los plurales o formas sin explicitación del género gramatical (las personas egresadas, quienes egresan). Si vemos los resultados por área, la menor aparición es en STEAM (52%) y la mayor (69%) en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Las carreras que tienen porcentaje de redacción no sexista superior al 75% son: Ingeniería en Control de Gestión, Artes Visuales, Sociología, Derecho, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogías Medias y Obstetricia y Neonatología. Las carreras que tienen porcentaje de redacción no sexista menor al 47% son: Literatura Creativa, Periodismo, Odontología, Contador Auditor, Ingeniería en Administración de Empresas, Ingeniería en Industria y Logística e Ingeniería en Informática y Gestión.

6.2. ANÁLISIS DE CONTEXTO EXTERNO (ACE)

A partir de la revisión bibliográfica de cada campo disciplinar, se integran antecedentes, reflexiones y orientaciones para incorporar la perspectiva de género(s) en cada carrera, tanto en los resultados de aprendizaje como en contenidos relevantes para la profesión. Este proceso identifica cómo la disciplina podría contribuir a la igualdad de género(s) si incorporara la perspectiva de género(s) en su formación básica. Las Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género(s) de la Red Xarxa Vives son una referencia constante, con 33 guías en diversas áreas. Tras el diagnóstico curricular con perspectiva de género(s), se envía un documento con los resultados y los cuadernos pertinentes de la Red Xarxa Vives, junto con artículos y tesis relevantes detectados en la revisión bibliográfica.

En Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, las orientaciones buscan transversalizar la perspectiva de género(s) como marco epistemológico, evitando crear temas aislados sobre “la mujer” en contextos androcéntricos. En Psicología, se enfatiza en la subjetividad, salud, y transformaciones sociales, problematizando los fundamentos biológicos y analizando prejuicios y violencia. En Comunicaciones, se analiza la desigualdad en el lenguaje, la representación de género(s), y se desarrollan habilidades de comunicación no sexistas e inclusivas. En las pedagogías se aborda la democracia y ciudadanía transversalmente desde una perspectiva de género(s), sin relegar el género a solo tratar desigualdades específicas enfrentadas por mujeres y diversidades sexuales. (Badenes y Expósito, 2021; Carral, Jaramillo y Valverde, 2020; Caro, García y Bezunartea, 2014; Mujica y Toro, 2019; Roldán, Limo y Montes, 2023; Sepúlveda y Hernández, 2022; Stolz y Nogueira, 2023; Valenzuela y Cartes, 2020a).

En el área de Salud, se recomienda que el plan de estudios incluya problematizaciones sobre las desigualdades de género(s) en el proceso salud/enfermedad/atención, identificando y abordando necesidades específicas. Se pide profundizar en los determinantes sociales de la salud desde una perspectiva interseccional y de derechos humanos, y abordar inequidades de género(s) en salud (epidemiología, acceso, tratamiento, diagnósticos).

También es crucial considerar las diferencias de género(s) en la consulta y adherencia a indicaciones médicas, así como los significados asociados a salud y enfermedad. Se advierte contra reducir el enfoque a las mujeres, promoviendo una visión que trascienda la cisheteronorma y la salud sexual y reproductiva. Además, se orienta el trabajo en torno a la discriminación y la violencia de género(s), destacando el papel clave de profesionales de la salud en la detección temprana y la derivación a dispositivos especializados (Arcos et al., 2007; Bacigalupe, González y Jiménez, 2022; Chamorro, Medina y Anaya, 2022; Durán y Duarte, 2019; Valenzuela y Cartes, 2020b).

En el área STEAM, donde es frecuente encontrar dificultades para visualizar la pertinencia de la perspectiva de género(s), las orientaciones muestran que disciplinas como ciencias e ingenierías no son neutrales al género. Estas disciplinas, enfocadas en desarrollar soluciones para problemas complejos de la vida social, deben considerar la diversidad de experiencias, necesidades y usabilidad de dichas soluciones, así como evaluar si los beneficios de las innovaciones impactan igualmente entre distintos géneros. Reflexionar sobre qué constituye un problema y para quién no es neutro al género. Las orientaciones para el desarrollo del plan de estudios incluyen historizar la masculinización del campo disciplinar y sus efectos en la investigación y producción de conocimiento, abordar sesgos y estereotipos de género(s), y utilizar casos y ejercicios que aborden temáticas de género(s) en asignaturas de aplicación (finanzas, estadísticas, bases de datos, etc.). Además, se hace hincapié en incorporar contenidos de género(s) en asignaturas profesionales relacionadas con el mundo organizacional y laboral, como planificación, recursos humanos, liderazgo y cultura organizacional (Chamorro y Irausquin, 2021; Durán y Flesler, 2021; García y Calvo, 2022; Hultzsch, 2022; Mena, Espín y Lascano, 2019; Méndez, 2016).

6.3. CONSULTA A LA COMUNIDAD ACADÉMICA (CCA)

Para el levantamiento de percepciones de estudiantes, docentes y personas egresadas se aplicaron 71 encuestas edumétricas con alta fiabilidad (α 0.9) y muestras representativas, permitiendo conclusiones con un 95% de confianza y 5% de margen de error. Participaron 7499 personas: 66% (4961) estudiantes, 21% (1603) personas egresadas y 13% (935) docentes (*Tabla 1*). En todos los grupos hay más personas de género masculino, con una diferencia estadísticamente significativa (*) en el grupo de docentes (63%). Además, en los tres grupos hay personas no binarias.

Tabla 1. Encuesta Consulta a la comunidad académica con PGs UDP – Grupo Encuestado % (N)

	<i>Total</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Personas egresadas</i>	<i>Docentes</i>
Muestra	100% (7499)	66% (4961)	1603 (21%)	935 (13%)
Muestra femenina	45% (3375)	47% (2332)	48% (769)	36% (337)
Muestra masculina	53% (3974)	51% (2530)	49% (786)	* 63% (589)
Muestra no binaria	2% (150)	2% (99)	3% (48)	1% (9)

El 39% (2959) de las personas consultadas son de carreras STEAM, 21% (1538) del área de salud y 40% (3002) de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación (*Tabla 2*). En las últimas dos áreas predominan personas de género femenino. En todas las áreas hay personas no binarias.

Tabla 2. Encuesta Consulta a la comunidad académica con PGs UDP – Área disciplinar % (N)

	<i>Total</i>	<i>STEAM</i>	<i>Salud</i>	<i>Humanidades, Ciencias Sociales y Educación</i>
Muestra	100% (7499)	39% (2959)	21% (1538)	40% (3002)
Muestra femenina	45% (3375)	38% (1124)	61% (938)	53% (1591)
Muestra masculina	53% (3974)	60% (1775)	38% (584)	45% (1351)
Muestra no binaria	2% (150)	2% (60)	1% (16)	2% (60)

Las preguntas específicas que se levantan son seis:

1. El perfil de egreso declara aprendizajes que promueven la valoración de la diversidad y la no discriminación por género(s).
2. Docentes mantuvieron un trato respetuoso y no discriminador con el estudiantado, más allá de sus diferencias de género(s).
3. Docentes evitan reproducir estereotipos de género(s) a través de comentarios, chistes y/o ejemplos.
4. La formación teórica y práctica ha contemplado una diversidad de perspectivas, incluido el enfoque de género(s) cuando fue pertinente.
5. En las evaluaciones, docentes demuestran expectativas y exigencias equivalentes para la totalidad del estudiantado, más allá de sus diferencias género(s).
6. La bibliografía ha sido seleccionada considerando entre otros, un criterio de equidad de autoría.

En general, hay acuerdo a nivel UDP sobre la incorporación de la perspectiva de género(s) en el plan vigente, con tres de cada cuatro personas mediana o totalmente de acuerdo en las preguntas (1), (2), (3) y (5), y dos de cada tres mediana o totalmente de acuerdo en las preguntas (4) y (6). En un análisis comparativo, hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes y egresados (*), pero no entre áreas (Ejemplo de una pregunta en *Tabla 3* y 4).

Tabla 3. Docentes evitan reproducir estereotipos de género(s) a través de comentarios, chistes y/o ejemplos – Grupo Encuestado (%)

	Total	Estudiantes	Personas egresadas	Docentes
Medianamente de acuerdo + En total acuerdo	71%	69%	*75%	72%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15%	17%	*11%	12%
En total desacuerdo + Medianamente en desacuerdo	10%	11%	10%	12%
NS/NR	4%	3%	3%	3%

Tabla 4. Docentes evitan reproducir estereotipos de género(s) a través de comentarios, chistes y/o ejemplos – Área disciplinar (%)

	Total	STEAM	Salud	Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Medianamente de acuerdo + En total acuerdo	71%	70%	73%	71%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15%	17%	15%	15%
En total desacuerdo + Medianamente en desacuerdo	10%	9%	10%	12%
NS/NR	4%	4%	2%	2%

Aunque la mayoría opina positivamente sobre no tener docentes que reproduzcan estereotipos de género(s), una pregunta abierta reveló situaciones de machismo, clasismo y homofobia en el aula.: “¡Pucha! Las mujeres porfiadas, después se quejan porque les pegan”; “Un docente se tiró un “chiste” muy machista y de mal gusto contra una mujer, todo el curso se quedó en silencio, nos molestó mucho”; “Me he topado momentos incómodos en la sala de clases por comentarios clasistas”; “El ambiente en el que me he desarrollado fue muy competitivo y discriminatorio por parte de los alumnos, sobre todo frente a la presencia femenina”; “Un docente hizo comentarios homofóbicos, se burló de una compañera y su pareja en una instancia y en otra no respetó el nombre social de una compañera”; y “El médico y el tecnólogo son hombres y jamás se equivocan, en cambio la enfermera que es mujer comete innumerables errores”.

En esta sección de pregunta abierta, algunas personas comparten opiniones positivas que permiten mejorar el proceso. Se valora la consideración de preguntas para la planificación y bibliografía. Aunque el perfil de egreso actual no incluye resultados de aprendizaje sobre diversidad y no discriminación, hay amplio respaldo para su incorporación. Se destaca el comportamiento respetuoso del estudiantado y se sugiere una educación sexual no heteronormada y la inclusión explícita de la no discriminación en el perfil de egreso.

6.4. EXPERIENCIA FORMATIVA DE LA CARRERA (EFCA)

El análisis de contenido de la perspectiva de género(s) en el perfil de egreso y malla curricular de 28 carreras de pregrado incluyó text mining en 1071 programas de asignatura. Las carreras se agrupan en salud (18%), STEAM (43%) y ciencias sociales y jurídicas (39%). Solo una carrera (3%) incluye una referencia explícita a género(s) en su plan de estudios vigente.

En el análisis de los programas de asignatura, el 4% incluye referencias de género(s) en el descriptor, con un 9% en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, un 1% en Salud y 0.3% en STEAM. En los resultados de aprendizaje, el 5% incluye referencias de género(s), destacando nuevamente Humanidades, Ciencias Sociales y Educación con un 10%, y STEAM y Salud con 1%. En cuanto a los contenidos, el 9% los incorpora, destacando Humanidades, Ciencias Sociales y Educación con un 19%, mientras que Salud tiene un 2% y STEAM un 1% (Tabla 5). Sobre el uso de lenguaje no sexista, un 56% de los programas usan el masculino como genérico universal. Un 29% de los programas incluyen lenguaje no sexista total o mayoritariamente, y un 15% tiene algunas incorporaciones. En Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, el 52% de los programas usa lenguaje no sexista en todo o casi todo el documento, comparado con el 14% en Salud y el 11% en STEAM (Tabla 5).

Tabla 5. Text mining porcentaje de incorporación PGs en Programas de Asignatura Pregrado UDP

Dimensión	Total	STEAM	Salud	Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Descriptor	4%	0,3%	1%	9%
Resultados de Aprendizaje	5%	1%	1%	10%
Contenidos	9%	1%	2%	19%
Lenguaje sexista	56%	82%	70%	27%
Lenguaje inclusivo en todo o casi todo el programa	39%	11%	14%	52%

En Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, existe mayor conocimiento e incorporación de la perspectiva de género(s). Sin embargo, estas incorporaciones han sido poco sistemáticas, generalmente impulsadas por docentes interesadas/os o con formación en el tema, evidenciando una menor articulación en sus líneas formativas y sin una progresión intencionada en los ciclos formativos. Asimismo, se observa que la incorporación de contenidos de perspectiva de género(s) tiende a seguir la lógica del tema específico, sin impactar el marco disciplinar de base. A modo de ejemplo, una asignatura sobre democracia y ciudadanía presenta tres unidades temáticas principales que abordan el marco teórico disciplinar tradicional, y una cuarta unidad que aborda las brechas que afectan a las mujeres en estos ámbitos. De esta manera hay un marco

conceptual incuestionado (androcéntrico) y la perspectiva de género(s) se incorpora como tema especial sobre mujeres y/o diversidades sexuales. Considerando este contexto, las orientaciones al plan de estudio buscan una formación transversal en la malla curricular, aprovechando la innovación curricular para definir y promover habilidades, destrezas y conocimientos de perspectiva de género(s) como esenciales.

Esta revisión ha permitido sistematizar orientaciones para la incorporación efectiva de la perspectiva de género(s) y compartirlas con las carreras en su proceso de innovación curricular. Dichas orientaciones incluyen sugerencias concretas a nivel disciplinar, en resultados de aprendizaje y contenidos, articulándose con los hallazgos sobre la presencia y ausencia de la perspectiva de género(s) en cada plan de estudio. Se busca contextualizar las orientaciones de manera situada a la realidad de cada carrera. De manera transversal, se orienta a incorporar el género como una categoría analítica, promoviendo análisis, reflexiones, problematizaciones y explicaciones más allá de simplemente caracterizar brechas y desigualdades.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelamiento de la coreografía didáctica institucional para la innovación curricular con enfoque deliberativo y perspectiva de género(s) ha permitido evaluar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de 31 de 39 carreras de pregrado de las 11 Facultades de la UDP, involucrando a cerca de 7500 personas. Este proceso ha identificado áreas de mejora y espacios de reflexión para que los nuevos Planes de Estudio incorporen este enfoque. Las principales conclusiones y recomendaciones permitieron tomar decisiones informadas y basadas en evidencia, diseñando trayectorias formativas con perspectiva de género(s), fortaleciendo la evaluación y monitoreo de resultados de aprendizaje con perspectiva de género(s), promoviendo la formación docente en perspectiva de género(s), y estableciendo estrategias concretas para la equidad de género(s) e inclusión educativa.

La Experiencia Formativa de la Comparada muestra que el proceso de institucionalización de la igualdad de género(s) en las IES en Chile ha vivido avances significativos en los últimos años, especialmente después del Mayo Feminista. La demanda de incorporar una perspectiva de género(s) en los procesos formativos se ha vuelto cada vez más relevante y las universidades han respondido en diferentes grados de avance a estas demandas. Sin embargo, aún existen desafíos importantes por abordar, ya que la mayoría lo hace desde didácticas específicas y voluntades profesionales, sin necesariamente incorporarlo explícitamente en los productos curriculares que delinear el desarrollo curricular y docente de la Educación Superior.

La evidencia levantada desde la Consulta a la Comunidad Académica ha permitido orientar a las comunidades académicas respecto a las interacciones en el aula resguardando las orientaciones Ministeriales (MINEDUC, 2024) sobre esta temática: (1) tener las mismas expectativas para hombres y mujeres en cuanto a desempeño, estudios futuros y alternativas laborales; (2) prestar la misma atención a hombres y a mujeres durante el desarrollo de las clases; (3) evitar conductas, actitudes y verbalizaciones discriminatorias y peyorativas; (4) presentar ejemplos de mujeres y hombres que se desempeñan o destacan en distintos ámbitos; (5) evitar utilizar recursos y materiales didácticos que fomentan estereotipos de género(s) y (6) validar los intereses de cada estudiante aun cuando no sean comúnmente asociados con su género.

El análisis de los productos curriculares de la UDP muestra avances significativos en la incorporación de la perspectiva de género, superando estudios nacionales anteriores donde no había presencia de perspectiva de género(s) en el currículum (Arcos et al., 2007). Antes de la innovación curricular, solo el 3% de las carreras incluían referencias a perspectiva de género(s) en sus perfiles de egreso. Este porcentaje aumentó al 13% con los planes vigentes en 2023 y 2024, y se proyecta alcanzar el 20% con los planes que se implementarán desde 2025.

A pesar del impacto, los desafíos en el proceso son múltiples. Nuestra experiencia revela tres grandes desafíos para el desarrollo curricular y docente: 1) condiciones institucionales, 2) rediseño curricular e 3) implementación, identificados a través de la sistematización de diagnósticos y el trabajo colaborativo con comités curriculares.

7.1. DESAFÍOS PARA EL REDISEÑO DESDE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

En tanto organizaciones, las universidades están generizadas (Gaba, 2023), esto significa, siguiendo la propuesta de regímenes de desigualdad de Acker (1990, 2012), que las jerarquías y procesos universitarios están estructurados por patrones de género(s). La construcción cultural mediante imágenes, símbolos y rituales legitima estos patrones desiguales, y las interacciones entre grupos y personas también se producen en contextos generizados. Abordar el proyecto formativo de una IES es complejo, ya que, junto con sus actividades de investigación, constituyen el corazón del quehacer universitario y articulan lo prestigioso, lo valioso y lo meritório. Incorporar la perspectiva de género(s) en la innovación curricular coloca a los equipos asesores en un rol inusual, enfocándose no solo en aspectos metodológicos y pedagógicos, sino también en el contenido disciplinar, influyendo tanto en el “cómo” como en el “qué”.

Las dificultades y resistencias para transformar el diagnóstico y las orientaciones en modificaciones concretas del plan de estudio son variadas. Algunas resistencias discursivas, similares a las identificadas en la literatura, incluyen el cuestionamiento de los datos y metodologías de análisis (Lombardo y Mergaert, 2013; Gaba, 2019) y la relativización de la igualdad de género(s) frente a otras discriminaciones. También se observa la negativa a asumir responsabilidades, citando falta de tiempo o capacidades. Estas resistencias surgen durante las conversaciones en el proceso de institucionalización y transversalización de la igualdad de género(s).

Verge, Ferrer y González (2017) identifican tres tipos de resistencia a la incorporación de la perspectiva de género(s) en el currículum: 1) negar la necesidad de cambios en las relaciones de género(s), desacreditando datos y considerándola como adoctrinamiento; 2) trivializar la igualdad de género(s), creyendo que el tiempo resolverá el problema o considerando irrelevante incorporar bibliografía de mujeres; y 3) rechazar la responsabilidad, afirmando que los cambios no se pueden imponer o que no son relevantes para el campo disciplinar. Las resistencias pueden ser activas o pasivas, con estas últimas manifestándose mediante no-acciones y no-decisiones; “A pesar de ser la intervención más descuidada, afrontar la (des)igualdad de género en la ES, generizar el currículum es un asunto feminista importante con grandes implicaciones tanto para las universidades como para la sociedad en general” (Verge, 2021, p. 192).

7.2. DESAFÍOS PARA EL REDISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIO

Hemos detectado brechas entre las orientaciones del equipo DG y DDCD sobre la perspectiva de género(s) en el campo disciplinar de cada carrera y cómo los comités curriculares las traducen en los planes de estudio. Esta sistematización revela tres insistencias principales:

7.2.1. La perspectiva de género(s) como equivalente al abordaje de la diversidad

Abrir la conversación sobre desigualdades de género(s) tiende a visibilizar otras desigualdades (discapacidad, vulnerabilidad socioeconómica, estatus migratorio, etc.). Esto ha llevado a los comités curriculares a deslizarse hacia el campo de la diversidad, con un enfoque descriptivo y generalizado que diluye la perspectiva de género(s), haciéndola desaparecer. A modo de ejemplo, en un perfil de egreso modificado tras el trabajo conjunto, se presentó como incluyendo perspectiva de género(s), pero la revisión documental mostró que se usaba “diversidad” en lugar de “género(s)”, diluyendo la estrategia. Considerando que un plan de estudio difícilmente puede abordar todas las diversidades humanas; es crucial focalizar en las más significativas sociohistórica y disciplinarmente. Sustituir “género(s)” por “diversidad” es problemático, ya que lo que no se nombra, no existe.

El concepto de diversidad suele abordarse de manera descriptiva y neutral, lo que puede despolitizar las diferencias desigualadas en el curriculum. Infante, Matus y Vizcarra (2011) y Matus e Infante (2022) analizaron políticas educativas en Chile, encontrando que los discursos de diversidad, vulnerabilidad y discapacidad se alinean con un modelo neoliberal que subdivide a los sujetos vulnerables para su observación y medición. Es crucial revisar el estatus del “otro” en las temáticas de opresión y desigualdad (Kumashiro, 2000). Un enfoque de diversidad puede centrarse en reconocer diferencias y responsabilizar a la comunidad educativa sin excluir a nadie. Desde la política de la bienvenida (Ahmed, 2015), el curriculum se enfoca en tratar al “otro” de manera individual, abordando sesgos individuales de docentes y la experiencia del “otro” marginado tanto en interacciones cotidianas como en el curriculum.

7.2.2. La 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, pero en ocasiones operan como formas de resistencia. Como equipo, aclaramos en el encuadre teórico-conceptual que incorporar la perspectiva de género(s) no es solo “hablar de mujeres” o “diversidades sexuales”, especialmente cuando se realiza desde una premisa cis-heteronormativa y bigenerista (Gilbert y Flem, 2011; Vidal et al., 2020), es decir, que hay solo dos géneros correspondientes a dos sexos. Tampoco finaliza la tarea cuando ajustamos las redacciones con 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 la lista de chequeo mientras que la mirada disciplinar se mantiene intacta. Estas acciones deben acompañar una reflexión disciplinar más profunda. Por ejemplo, cambiar el nombre de asignaturas como “Salud del niño” a “Salud de las infancias” no solo evita el uso del masculino genérico, sino que también diversifica las

experiencias. Sugerimos sistemáticamente pluralizar el lenguaje para superar modelos normativos, hablando de infancias, adolescencias, adultez, mujeres, hombres, familias, personas, disidencias, cuerpos, etc., promoviendo así una comprensión más inclusiva y diversa.

El nombre de una asignatura puede abrir reflexiones disciplinarias fundamentales. Asignaturas como “Salud de la Mujer” o “Psicología de la Mujer” y aquellas relacionadas con la Salud Sexual y Reproductiva suelen enfocarse únicamente en mujeres cisgénero y heterosexuales. Nos preguntamos qué implica una asignatura dedicada exclusivamente a mujeres para el resto del plan formativo. Kumashiro (2000) llama a esto el modelo de educación sobre el Otro, donde la norma sigue estructurando el currículum, incorporando contenidos sobre el ‘Otro’ solo para subsanar esta exclusión. Aunque la incorporación de asignaturas específicas fue una estrategia valiosa hace décadas, no debería continuar hoy: “enseñar sobre El Otro no ilumina necesariamente, no crítica o transforma procesos por los cuales El Otro es diferenciado y subordinado a la norma” (Kumashiro, 2000, p. 35).

Revisar la paridad de género(s) en la bibliografía revela la persistencia del androcentrismo y nos muestra la importancia de incluir diversas voces y experiencias. Sin embargo, no debe imponerse como una meta en sí misma para incorporar la perspectiva de género(s) en el currículum. La paridad es un asunto de justicia epistémica, no una estrategia para incorporar perspectiva de género(s) en la formación, sobrecargando a las autorías femeninas o disidentes. Cuando no es posible alcanzar la paridad debido a la historia del campo disciplinar, se recomienda explicitar y problematizar esta falta en el aula y diversificar las fuentes bibliográficas, incluyendo artículos académicos y no sólo libros.

7.2.3. La perspectiva de género(s) acotada a una dimensión ético-valórica en el perfil de egreso

Un tercer desafío es que algunas propuestas de perfil de egreso incluyen referencias a género(s), diversidad y derechos humanos sólo en resultados de aprendizaje éticos y valóricos. Esto reduce la perspectiva de género(s) a actitudes y comportamientos individuales, subsumiéndola en la categoría de diversidad.

Las afirmaciones indican que quienes egresan serán respetuosos de los derechos humanos y evitarán discriminaciones y violencias en su práctica profesional. Aunque importante, la perspectiva de género(s) no debe limitarse a una dimensión del trato, sino que debe enfocarse en una comprensión profunda del campo disciplinar. La perspectiva de género(s) aporta al área del saber, desafiando el androcentrismo y problematizando el andamiaje epistémico, conceptual, disciplinar y profesional, no solo como un componente valórico o relacional. Kumashiro (2000) señala que el modelo de “Educación para el otro” enfoca al “otro” marginalizado, mejorando el modo relacional y su inclusión, pero debe ir más allá para reducir los procesos de marginalización.

7.3. DESAFÍOS PARA EL MONITOREO DE UN PLAN DE ESTUDIO REDISEÑADO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO(S)

Respecto de la pregunta sobre si la vía de incorporación es mediante la transversalización o mediante asignaturas específicas, proponemos una incorporación transversal de la perspectiva de género(s) en la malla curricular, identificando al menos una asignatura por

ciclo formativo (inicial, intermedio, profesional) que asegure el desarrollo de habilidades y conocimientos de perspectiva de género(s) definidos previamente en el plan de estudios. No recomendamos desarrollar asignaturas específicas como estrategia única. Generalmente, cuando la perspectiva de género(s) es central al perfil de egreso, el comité curricular sugiere una asignatura específica en el ciclo inicial para abordar consistentemente el marco conceptual básico que sustentará la progresión de la perspectiva de género(s) en el resto de la malla curricular.

La implementación y evaluación de los planes de estudio serán claves para el futuro, áreas poco estudiadas en las políticas de igualdad de género(s) (Verge, 2021). En la experiencia desarrollada en esta universidad, en los años 2023 y 2024, ocho nuevos planes de estudio entraron en vigencia, todos utilizando lenguaje no sexista. Cinco de estos planes incluyen referencias explícitas a perspectiva de género(s) en el perfil de egreso y cuatro desarrollan resultados de aprendizaje relacionados con perspectiva de género(s). Sin embargo, la incorporación en los descriptores de las asignaturas es desigual, presentando desafíos de armonización y operacionalización. Además, identificar y realizar la capacitación adecuada para los equipos docentes sigue siendo una tarea pendiente.

Un último punto para considerar es la necesidad de experticias en género(s) y currículum. La falta de colaboración sistemática entre áreas de igualdad de género(s), desarrollo curricular y gestión de carreras de pregrado presenta un riesgo, destacando la importancia de integrar estas experticias en los procesos educativos, tal como lo plantea Verge: “la acumulación de resistencias activas y pasivas ha convertido a las unidades de igualdad de las universidades en actores solitarios buscando generar el currículum, a pesar de no tener poder directo sobre el diseño curricular” (Verge, 2021, p. 197). En un campo de generación de políticas *per se* cuestionado por la academia, sistematizar el trabajo profesional realizado desde las distintas experticias (de género(s) y curriculares) resulta relevante, incluyendo el análisis de las fronteras disciplinares y las estrategias inter y transdisciplinarias que se ponen en curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, J. (2012). Gendered organizations and intersectionality: problems and possibilities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(3), 214-224. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02610151211209072/full/html>
- . (1990). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Aguilera, A., Pérez, R., y Ferreiro, Y. (2023). Methodology for the pedagogical accompaniment to the primary teacher in family orientation. *MENDIVE Revista de Educación*, 21(1), 1-18 http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n1/en_1815-7696-men-21-01-e3116.pdf
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM: Programa Universitario de Estudios de Género. <https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015-LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf>
- Alonso, A. y Lombardo, E. (2016). Ending ghettoization? Mainstreaming gender in spanish political science. *Education European Political Science*, 15(1), 292-302. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/18207>

- Arcos, E., Poblete, J., Molina, I., Miranda, C., Zúñiga, Y., Fecci, E., Rodríguez, L., Márquez, M., y Ramírez, M. (2007). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: Una tarea pendiente. *Revista médica de Chile*, 135(6), 708-717. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007000600004>
- Arrogante, O. (2022). Técnicas de muestreo y cálculo del tamaño muestral: Cómo y cuántos participantes debo seleccionar para mi investigación. *Enfermería intensiva*, 33(1), 44-47. 10.1016/j.enfi.2021.03.004
- Bagicalupe, A., González, Y. y Jiménez, M. (2022). Desigualdad de género y medicalización de la salud mental. *Atención primaria*, 54(1), 1-7. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-S0212656722000981>
- Badenes, M. y Expósito, F. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología*, 37(2), 341-351. <https://doi.org/10.6018/analesps.434611>
- Bagur, S., Rosselló, M., Paz, B y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bernabé, F. (2019). Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14(1), 287-313. <https://dx.doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp287-313>
- Bonder, G. (1984). Los Estudios de la Mujer y la Crítica Epistemológica a los Paradigmas de las Ciencias Humanas. *Revista Desarrollo Y Sociedad*, 1(13), 27-38. <https://doi.org/10.13043/dys.13.1>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 45-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>
- Carral, V., Jaramillo, M., y Valverde, K. (2020). La perspectiva de género en el estudio de la ciencia política mexicana (2010-2020). *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 65(240), 1-10. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xc.2020.240.76631>
- Caro, F., García, M. y Bezunartea, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828–853. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/3825>
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407. <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1409-47032013000100015&lng=en&tlng=es>
- Chacma, E. y Laura, T. (2021). Investigación cuantitativa: buscando la estandarización de un esquema taxonómico. *Revista médica de Chile*, 149(9), 1382-1383. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000901382>
- Chamorro, C. y Irausquin, C. (2021). Estudios de género en la disciplina contable: revisión bibliométrica. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(6), 82-105. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.6>
- Chamorro, M., Medina, A. y Anaya, A. (2022). La igualdad de género en la medicina: una lucha constante. *Atención Primaria Práctica*, 4(3), 1-15. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-practica-24-pdf-S2605073022000220>
- Comisión de Igualdad de Género. (2021). *Experiencias y prácticas de transversalidad de género en el curriculum en universidades chilenas*. Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH). Santiago, Chile.
- Concha, R. y Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Corte, M. (2018). *Coreografías didácticas para el aprendizaje de la escritura en la universidad*. Madrid: Narcea.

- Crocco, A. y Galaz, C. (2023). Mujeres en la academia: Exploración de una organización generizada a partir de una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 439–454. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200439>
- Dibiase, R., y Gunnoe, J. (2004). Gender and culture differences in touching behavior. *The Journal of social psychology*, 144(1), 49-62. <https://doi.org/10.3200/SOCP.144.1.49-62>
- Dorr, A. y Sierra, G. (1998). *El currículum oculto de género*. México: Centro de Investigación y Estudios de Género, ITESO.
- Durán, D. y Duarte, C. (2019). Perspectiva de género en la relación entre profesionales del área de la salud con usuarios y usuarias: Una revisión de la literatura. *Sophia Austral*, 24(1), 103-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200103>
- Durán, V. y Flesler, G. (2021). De visibilizaciones, esencialismos y contingencias: aportes de los estudios de género al campo del diseño. *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas*, 51(1), 1-13. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-20242021000100007&lng=es&tlng=es
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, 22(3), 343-358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Gaba, M., Gajardo, C. y Murillo, N. (2023). From theories to practices: advances and challenges in the incorporation of a gender perspective in the curricular and teaching development of undergraduate programs. *Congreso De Docencia En Educación Superior CODES*, 5. <https://doi.org/10.15443/codes1998>
- _____. (2024). 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. En López y Galdames, *Educación No Sexista: Debates, desafíos y proyecciones en la Educación Superior* (pp. 161-188). Editorial Tirant lo blach.
- Gaba, M. (2019). Los sesgos de género masculinos en organizaciones. Sistematización de las resistencias discursivas en talleres de sensibilización. *Revista Stultifera*, 2(2), 74-99. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2019.v2n2-05>
- _____. (2020). Nuevas arquitecturas de género(s) en las universidades chilenas como respuesta a las movilizaciones feministas estudiantiles del 2018. *Symploké. Estudios de Género* 1(1), 22-30. https://www.academia.edu/43064570/Nuevas_arquitecturas_de_g%C3%A9nero_s_en_las_universidades_chilenas_como_resultado_de_las_movilizaciones_feministas_estudiantiles_del_2018
- _____. (2023). *Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. De las teorías a las prácticas*. Santiago: Ril Editores.
- García, E. y Calvo, E. (2022). Perspectiva de género en inteligencia artificial, una necesidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 17(1), 111-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8543493>
- Galton, M. y Moon, B. (1986). *Changing schools, changing curriculum*. London: Harper & Row.
- Gilbert, M. y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, 13(1), 103-128. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/15288>
- Grünberg, L. (2011). From Gender Studies to Gender IN studies. En Grünberg, *From Gender Studies to Gender in studies. Case studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. (7-18). CEPES: European Center for Higher Education.
- Guil, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288. <https://doi.org/10.19053/01227238.5532>
- Hiner, H. y López, A. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago)*, 20(59), 122-146.
- Hultsch, A. (2022). Otras Prácticas: Historias de la arquitectura con perspectiva de género. *ZARCH*, (18), 30–41. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2022186968

- Iglesias, D., Elinor, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-2. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(26), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Lamas, M. (2013). Intrusas en la Universidad. *Perfiles Educativos*, 35(141). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40534>
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie*. París: Méridiens-Klincksieck. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_2509_t1_0126_0000_3
- Ley N° 21.369. [Ley]. 15 de septiembre de 2021 (Chile) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Ley N° 21.675. [Ley]. 14 de junio de 2024 (Chile) <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1204220>
- Lombardo, E. y Mergaert, L. (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation, *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311. 10.1080/08038740.2013.851115
- Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H. Sotelo, C. y Otzen, T. (2023). ¿Cuántos Tipos de Revisiones de la Literatura Existen? *Enumeración, Descripción y Clasificación. Revisión Cualitativa* 41(4), 1240-1253. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022023000401240&lng=es
- Matus, C. e Infante, M. (2022). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse*, 32(3), 293-307. <https://www.tandfonline.com/loi/cdis20>
- Measor, L. y Woods, P. (1986). *Changing schools: pupil's perspectives on transfer to a comprehensive school*. Milton Keynes. London: Oxford University Press.
- Mena, Daríel., Espín, L. y Lascano, A. (2019). La perspectiva de género en el sector empresarial. Problemas, tendencias y buenas prácticas. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 91-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6981138>
- Méndez, A. (2016). Género y arquitectura. Una perspectiva desde lo conceptual. Conversando con Zaida Muxí. *Arquitectura y Urbanismo*, 37(1), 71-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376846368007>
- Morales, M., Luna, M. y Esteban, A. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225008>
- Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024). *¿Por qué es importante la equidad de género en aprendizajes?* Chile: Mineduc.
- Mujica, F. y Toro, M. (2019). Formación afectiva en la educación Parvularia de Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907>
- Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16(1), 55-81. <http://ref.scielo.org/fm2nsh>
- Piccone, M. y Heim, D. (2018). Género y curriculum. Aproximación a su situación en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. En Giordano y Morandi, *Memorias de las 2° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos* (pp. 866-879). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4382>

- _____. (2019). Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. *Academia*, 34(17), 253-295. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6766>
- Ramírez-Saavedra, F. (2019). Políticas públicas de género: Implementación de la Institucionalidad de Género en universidades de habla hispana. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.4995/citecma.2019.11143>
- Rodríguez, M. y Gil, D. (2021). *La Perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes futurs*. España: Red Xarxa Vives.
- Roldán, A., Limo, S. y Montes, U. (2023). Enfoque de igualdad de género en la educación básica en Latinoamérica. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 397-407. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>
- Román, R., Domínguez, S., Saucedo, M. y Tánori, J. (2016). Validación de un instrumento sobre cultura de género en instituciones de educación, salud e investigación en el noroeste de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(44), 83-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362016000200083&lng=es&tlng=es
- Rossetti, J. (1989). Educación y subordinación de las mujeres. En García Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos de educar en democracia*. CIDE.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Sánchez, M., Tomás, M. y Lavié, J. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(32), 1-26 <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728032.pdf>
- Sepúlveda, I. y Hernández, T. (2022). Análisis bibliométrico de los estereotipos femeninos en la publicidad con enfoque de empoderamiento hacia las mujeres. *Repositorio De La Red Internacional De Investigadores En Competitividad*, 15(15), 1-23. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/2049>
- Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce, J. y Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: hitos, agenda y desafíos. *Iberoamericana*, 19(72), 223-245. <https://doi.org/10.18441/ibam.19.2019.72.223-245>
- Simón, M., Farfán, R. y Rodríguez, C. (2022). Una perspectiva de género en matemática educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 86(1), 235-254. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162022000300235
- Stolz, S. y Nogueira, L. (2023). Educación jurídica con perspectiva de género e interseccionalidades: Una visión educativa fundamental para el alcance del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la Agenda 2030 de la ONU. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho* 10(1), 163–176. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69409>
- Superintendencia de Educación Superior (SES). (2022) *Reporte Consolidado. Avances implementación Ley 21.369*. Chile: SES. <https://www.sesuperior.cl/wp-content/uploads/2022/07/Reporte-Estado-de-Avance-Ley-21369-1.pdf>
- Tajer, D. (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*. Topia Editorial.
- Urbizagástegui, R. (2021). Biblioteconomía em Santa Catarina, Florianópolis. *Revista ACB*, 26(1), 1-18. <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1768>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2021). *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM*. México UNAM: <https://cuaed.unam.mx/descargas/Como-incorporar-la-perspectiva-de-genero.pdf>
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Universidad Nacional de Rosario (UNR). (2020). *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. UNR <https://unreditora.unr.edu.ar/producto/apuntes-sobre-genero-en-curriculas-e-investigacion/>

- Valenzuela, A. y Cartes, R. (2020a). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250063>
- _____. (2020b). Ausencia de perspectiva de género en la educación médica. Implicaciones en pacientes mujeres y LGBT+, estudiantes y profesores. *Iatreia*, 33(1), 59-67. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.32>
- Vázquez, J. y Valenzuela, G. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1-18 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262013>
- Verge, T. (2021). Gender Equality Policy and Universities: Feminist Strategic Alliances to Re-gender the Curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3), 191-206. 10.1080/1554477X.2021.1904763
- Verge, T., Ferrer, M. y González, M. (2017). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vela, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 129-148. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.941>
- Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J. y Gutiérrez, G. (2020) Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200021>
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

