



FACULTAD DE
**CIENCIAS
SOCIALES** | ESCUELA DE
POSTGRADO
UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE CARRERAS DE
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura,
Mención en Ciencias Sociales**

Claudia Valentina Rotta Hernández.
Profesora que dirige tesis: Dra. Johanna Camacho González

Director(a):
XXXXXXXXXXXX
Comisión Examinadora:
XXXXXXXXXXXX

Santiago de Chile, año 2022

Tabla de contenido

I.	Planteamiento del problema	
	a. Antecedentes	5
	b. Problema de investigación	9
	c. Relevancia	9
II.	Objetivos	
	Objetivo General	11
	Objetivos Específicos	11
III.	Marco Teórico	
	a. Identidad Docente.	12
	b. Cultura Escolar	14
	c. Orden de Género en Planteles Universitarios	16
	d. Transversalización del Currículo Universitario	17
	Resumen de la metodología de investigación sugerida	18
IV.	Metodología utilizada	
	a. Fundamentación epistemológica	19
	b. Contexto de Investigación	19
	c. Caracterización de la Muestra	20
V.	Etapas de Investigación	21
	a. Levantamiento de indicadores	21
	b. Descripción del enfoque de género a nivel macro y meso curricular.	21
	Descripción de las carreras	23
VI.	Resultados	
	Indicadores y Dimensiones	28
	a. Resultados del Análisis Macro-Curricular	28
	b. Resumen de resultados del estudio por programas de pregrado.	32
	c. Hallazgos	35
	d. Políticas de la igualdad de género en los contenidos de los programas de actividad curricular	37

VII.	Síntesis del análisis participativo	39
	a. Reflexión y Formación sobre el currículo	39
	b. Cruce de resultados	42
VIII.	Análisis acerca de la integración del enfoque de género en los programas	44
IX.	Análisis de contenidos afines.	45
X.	Conclusiones y Sugerencias	49
XI.	Reflexiones finales.	55.
XII.	Plan de trabajo.	58
	Glosario	59

Indicé de Diagramas, gráficos y tablas.

Diagrama 1: resumen metodología sugerida	20
Diagrama 2: resumen metodología utilizada.	24
Diagrama 3: Modelo propuesto.	25
Diagrama 4: Modelo Ecológico.	27
Diagrama 5: recorrido.	28
Tabla 1: Síntesis de Citas totales	31
Gráfico 1: Frecuencia de textos codificados.	31
Tabla 2: Resumen de Hallazgos.	32
Gráfico 2: Hallazgos de carreras muestras.	32
Gráfico 3: % Temas Facilitadores.	34
Tabla 3: Presencia de temas facilitadores.	36
Gráfico 4: Temas facilitadores presencia en carreras muestra	37
Plan de trabajo 2020-2022	60

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito explorar cómo se encuentra las temáticas de género en el currículo de carreras de pedagogía de universidades públicas chilenas, de tal manera de contribuir y facilitar la incorporación de esta perspectiva en la formación inicial docente, mirando hacia a una educación sin estereotipos ni sesgos de género, sin espacios de poder desigual, respetuosa de las diferencias, con enfoque de derechos y basada en la justicia social. Bajo supuestos referidos a limitaciones estructurales del orden social y de género, que han atravesado las relaciones dentro de las instituciones de educación superior, reproduciendo roles asignados a características propias de mujeres y hombres y como esto afecta directamente en la identidad de cada docente que se forma y a su vez repercute en los establecimientos educativos a nivel nacional.

Inicia con una indagación conceptual a modo de marco de referencia, y levantamiento de indicadores. Luego, se presenta la tercera etapa de recolección de información de manera participativa y posteriormente, en la cuarta etapa el análisis de datos, para finalmente, señalar las conclusiones y terminar con una sociabilización de resultados a cada dirección de departamento y a la comunidad para intercambiar observaciones, sugerencias y levantar desafíos.

PALABRAS CLAVES:

Género, currículo, identidad, transversalización de género, FID

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es un camino recorrido, la convicción de experiencias de vida e historia compartidas con otras mujeres, con otros cuerpos y diversidades, un recorrido que inicia en mi infancia en plena dictadura, un viaje obligado a otras patrias, y el retorno ya adolescente, mas convencida y tal vez mas molesta, a una supuesta democracia, esas rutas de encuentros de voces y de luchas en los 90^a, en la federación de estudiantes, en la villa Francia, junto a más, como yo, encontrándonos en la diferencias.

Agradezco, y refuerzo, los caminos que me permitieron llegar aquí, y continuar mediante la educación feminista, popular y disidente, desde adentro.

Agradezco a mi amor Paulina y Camille hija hermosa, por la paciencia, el amor incondicional, las mantitas de noche, y el café, el hogar que nos hace mas significativo el discurso escrito, hablado y puesto en escena.

Agradezco los aprendizajes del día a día, y las sonrisas que se encuentran en los caminos.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

a. ANTECEDENTES

Las movilizaciones estudiantiles de mayo 2018 en la educación superior chilena abrieron una puerta a la necesidad de establecer políticas de género que permitieran un mejor trato, disminución de la violencia e igualdad dentro y fuera de los campus universitarios, en donde se continúan reproduciendo relaciones desiguales, violencia de género y sesgos académicos sexistas. Estas movilizaciones permitieron poner atención y urgencia a la revisión del currículo y así observar cómo se reproducen estos sesgos sexistas, que incrementan (entre otras cosas) las desigualdades y la violencia de género.

Las Universidades siguen utilizando metodologías que responden a la cultura social predominante, muchas académicas y académicos aún utilizan mayoritariamente autores masculinos y enseñan a sus estudiantes desde un enfoque eurocéntrico, a excepción de aquellos ramos que están relacionados con indigenismo y/o diversidad sexual o aquellos llamados “transversales”, en su mayoría las actividades curriculares académicas no toman en cuenta metodologías de enseñanza o investigación feminista o pluriculturales, tampoco incorporan una educación más cercana a nuestra realidad cultural latinoamericana.

Como hemos señalado, en las comunidades educativas de distintos niveles, se continúa reproduciendo la violencia de género, a través de estereotipos y sesgos sexistas, lo que está directamente relacionado con la segregación horizontal que empuja a las mujeres a optar por profesiones ligadas a los roles tradicionales de cuidado; y a los hombres les induce a elegir carreras ligadas a estereotipos masculinos con mayor valoración social, una de las consecuencias de lo anterior es la invisibilización de aquellos cuerpos que no encajan en el mandato binario hombre-mujer; todos fenómenos que responden a complejos mecanismos a través de los cuales se reproduce el orden de género en la cultura escolar, el currículo universitario y la institucionalidad.

Ana Buquet (2013) en sus estudios señala que la transversalización de género en el currículo universitario permite visibilizar las diferencias existentes y abordar de mejor manera las problemáticas de género existentes en las instituciones de educación superior.

Esto también se puede entrelazar e implementar en los distintos espacios escolares, si bien el abordaje de las desigualdades de género en educación cuenta con al menos cuarenta años de desarrollo en la agenda internacional -desde la CEDAW, 1979-, no fue sino hasta la Plataforma de Acción de Beijing (1995) que los países firmantes suscribieron objetivos estratégicos medibles para el logro de la igualdad de género en sus respectivos territorios (Commonwealth off Learning, 2014). En esa ocasión, se instauró la transversalización de género como estrategia oficial de la política internacional para la igualdad de género, a pesar de esto, los perfiles de egreso, las mallas curriculares y las prácticas pedagógicas carecen o son pobres en estas temáticas, a lo anterior, debemos agregar la violencia de género existente en los distintos campus, que termina afectando a la convivencia institucional, y el abandono académico.

A pesar de los sucesivos avances de las políticas educativas que promueven la incorporación de mujeres a nivel terciario en Chile y el mundo, su presencia refleja aún las mismas desigualdades de género que se producen en el mundo del trabajo (World Economic Fórum, 2018). Las causas que explican las barreras de género en educación superior que afectan mayormente a las mujeres, obedecen a factores multidimensionales. A nivel institucional o estructural hay que considerar, por ejemplo, la falta de políticas de igualdad y transversalización de género en educación superior, la ausencia de mujeres académicas como modelos de rol para profesionales jóvenes -en particular del área Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM en inglés)-, y la mínima participación de mujeres en comités de promoción de la carrera y selección de personal académico (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019; Universidad de Valparaíso, 2018; Cheyran, Ziegler and Montoya, 2017).

La formación de formadores y formadoras no estuvo exenta de estas polémicas, el movimiento de mayo 2018, visibilizó estereotipos, sesgos y divisiones por sexo y género que existían en las aulas, formas de enseñar que evidentemente se replican en las aulas de escuelas y liceos, *“Desde esta complejidad se concibe que los procesos de socialización particulares del sistema escolar juegan un rol fundamental, ya que determinan y/o reproducen estereotipos, ideas y tradiciones.* (Camacho, 2018). Las acciones y disposiciones de las y los profesoras/es en formación están sujetas a los lineamientos de la

institución universitaria, en donde el orden de género aún se reproduce al interior de los planteles universitarios, (esto se pudo observar en varios diagnósticos de género realizados en universidades chilenas entre los años 2020 y 2021) , lo que delimita la participación de la diversidad de mujeres estudiantes y académicas, poniéndolas con frecuencia en funciones de gestión más que en la toma de decisiones. Asimismo, las mujeres encuentran barreras caracterizadas por la necesidad de adaptarse a culturas académicas masculinas en las cuales deben enfrentar estereotipos de género naturalizados y aceptados, comportamientos sexistas y escasos modelos de rol disponibles para ellas, *lo que trae como consecuencia una ausencia de sentido de pertenencia de las mujeres, y diversidades sexo genéricas en esos espacios educativos.* (Espejo, 2018) En consecuencia, estos ambientes disminuyen las posibilidades de avanzar de las mujeres y diversidades sexuales, además, acentúa diferencias que se toman como negativas, como son las de razas y culturas, e inevitablemente estructura una identidad docente carente de una perspectiva respetuosa de las diferencias.

El rol docente es fundamental en este proceso de estereotipación de los roles tradicionales, la formación inicial docente juega un papel esencial al momento de trabajar los mandatos de masculinidad y la eliminación de sesgos que definen las formas de relacionarnos. Las identidades docentes se van formando en el transcurso de la preparación profesional, pero, también en el desarrollo de la experiencia profesional, influenciada por nuestras creencias y modos de relacionarnos, como educandos y como educadores nos han moldeado y hemos repetido el molde, Aníbal Quijano O (1928- 2018), nos plantea una interesante reflexión en su libro “Colonialidad del Poder y el Eurocentrismo”(2002), como ha sido borrada la identidad de las naciones colonizadas, realizando un análisis político, social y económico desde el momento mismo de la colonización de las indias, (americanas) a la fecha, en donde cómo podemos ver , no solo en nuestro país, la situación global de un estado capitalista no permite el desarrollo de las culturas de los pueblos originarios, anulando sus formas de relacionarse; con esto Quijano (2002) hace un guiño a lo educativo, tomando como referente a Freire, llama a organizar “*prácticas sociales transformadoras*” que no reproduzcan las divisiones de raza, sexo y subjetividades que construyeron dichas desigualdades en los espacios escolares.

El currículum universitario de formación docente en nuestro país, debería pensarse reflexionando un multiculturalismo que mira las múltiples opresiones que sufren la diversidad de cuerpos, mujeres y niñas; las y los docentes deben ser capaces de planificar su clase pensando en los factores interseccionales que pueden existir dentro de su aula, una mirada que vea la realidad territorial, cultural, sexo-genérica que coexiste día a día, visibilizando el conjunto de variables que afectan el aprendizaje en la etapa escolar y que luego se replican en el transcurso de la vida; de estas mujeres, como es el factor económico, social, acceso a salud, vivienda, salario desigual e insuficiente, oportunidad de educación, valoración de sus ideales, todo esto relacionado con una violencia social, estructural y directa.

Pensar las clases como propone Silvia Rivera Cusicanqui (2018), hablar en las aulas de los orígenes, lo identitario, sin negar nuevos espacios, y validando las distinciones que tenemos, no abrazar un solo formato de ser, sino que permitir y valorar todas las formas, identidades y culturas.

En la formación universitaria se pueden intencionar tales espacios de discusión y diálogo, apoyándose en epistemologías y saberes nuevos o tradicionales, como la cosmovisión indígena, la economías circulares, miradas Descoloniales, feministas, Queer, que ayuden a potenciar la posibilidad de nueva producción de investigaciones, y quienes se forman puedan optar por tomar como referentes autoras/os/es latinoamericanas/es/os, y que además planteen una educación más acorde con las tradiciones de la comunidad, buscando contribuir a la creación de un espacio de transformación y deconstrucción de los sistemas educativos tradicionales, incorporando en el currículum de las carreras pedagógicas elementos que están en creciente demanda social.

También es importante la reflexión en torno al conocer, no solo al acceso hacia el conocer, sino que también a quien define, permite y valida, lo que es posible establecer o no como conocimiento, o más científicamente hablando, como “Teorías del Conocer”, ¿qué es lo que tenemos permitido saber?, ¿Qué conocimiento y cultura es validado o no? Las mujeres y las personas pertenecientes a las diversidades sexuales enfrentan más obstáculos que los hombres heterosexuales para acceder espacios de toma de decisiones, que implica mayores salarios, ya que la manera de crear conocimiento, de diseñar estrategias de investigación,

moldear estudios que impacten positivamente en nuestra realidad, según sus características, tradiciones y manifestaciones culturales invisibiliza las distintas culturas, identidades y géneros.

Podemos afirmar que con menor énfasis que antes, aun hoy muchos de los aportes que las mujeres pueden hacer en distintos ámbitos del conocer, investigación, quehacer académico entre otros, no son tomadas, las dinámicas institucionales responden mayoritariamente a patrones jerárquicos y de dominio masculino, es por esto que los procesos de institucionalización y transversalización han sido lentos aun cuando se consideran como fundamentales para la cultura universitaria.

En vista lo anterior, la transversalización de la perspectiva de Género en el currículo universitario es fundamental, sobre todo si pensamos en la formación inicial docente.

b. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La interpelación que sostienen esta investigación hace referencia a como dentro de los espacios de formación docente se replica el sistema sexo-género tradicional y como dentro de estos espacios de educación formal, se continúan reproduciendo desigualdades, que establecen la diferencia como un principio de organización social que define, clasifica y estereotipa los lugares y roles de hombres y mujeres, invisibilizando todo aquello que no entre en esta norma binaria y que luego, se replica en las aulas escolares donde van a trabajar estas y estos docentes, es así como la pregunta guía es:

¿Cómo se presenta la transversalización de género en los programas de formación de las carreras de pregrado de pedagogías?

c. RELEVANCIA:

Actualmente podemos observar un interés progresivo en el sistema escolar para mejorar las relaciones de género dentro de los establecimientos, antes de la pandemia, existían estadísticas que demostraban una disminución de la brecha de género a todo nivel del sistema educacional; un Nuevo estudio OCDE sobre la Igualdad de Género en la Alianza del Pacífico (OCDE, 2016), revelaba estadísticas en las que se habían alcanzado niveles de

participación cercanos al logro de la paridad de género en la matrícula en educación primaria y secundaria, respecto de la educación superior el promedio de estudiantes mujeres matriculadas era mayor que el de los varones, Chile también estaba representando en estas cifras, es por eso que observar cómo se forman las y los docentes es de vital relevancia, para favorecer la disminución de brechas, comprender donde se genera este orden Androcéntrico, ver metodologías que favorezcan su erradicación es favorece la disminución de las desigualdades dentro de todos los establecimientos, y en consecuencia, impacta directamente en la sociedad.

Esta tesis pretende exponer la relación entre la reproducción de estereotipos y sesgos dentro del currículo universitario de formador de formadores y como estas formas se reproducen en la sociedad, al mismo tiempo que plantea la necesidad de legitimar el saber y la experiencia femenina y visibilizar las distintas formas de pertenecer, buscando romper con el discurso que ha permitido perpetuar las desigualdades dentro de los espacios formales de educación, buscando un nuevo modelo universitario, que contemple la equidad de género como eje central de esas comunidades, potenciando la transversalización de las políticas y prácticas relacionadas al género y los feminismos..

II. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

El objetivo principal del estudio es explorar la transversalización de la perspectiva de género en el currículum de carreras de pedagogía, que den cuenta de la incorporación de la perspectiva de género a nivel de pregrado, para proponer orientaciones en la política pública en educación superior de las universidades chilenas que imparten carreras relacionadas con pedagogía y educación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir cómo se incorpora el enfoque de género a nivel macro (planes de estudio) y meso-curricular (actividades curriculares) de 5 carreras de pedagogía de una universidad chilena perteneciente a la región Metropolitana.
- Identificar factores relacionados que favorecen la construcción de identidad docente en el proceso de formación y cómo están presentes las temáticas de género.

III. MARCO TEÓRICO

Parafraseando a ONU Mujeres (2019) el género es una categoría teórico-analítica que nos permite comprender la forma en que en una cultura particular se definen expectativas acerca de los roles, comportamientos, actividades y características esperadas en las personas a partir de su sexo biológico, y que explican las diferencias en la distribución del poder, recursos y oportunidades que afectan su calidad de vida.

Cuando aplicamos la categoría de género al análisis educativo, se comprende que las relaciones de género no sólo determinan las condiciones de acceso y permanencia de las personas en las instituciones educativas, sino también la forma en que se encuentran representadas dentro de estas organizaciones y en la producción del conocimiento:, como indicamos anteriormente, es decir, respecto al currículum, debemos referirnos a la dimensión epistemológica y disciplinar al centro de la actividad educativa y de sus propuestas curriculares.

a. **IDENTIDAD DOCENTE:**

La identidad docente se construye en el proceso de formación, se va transformando mediante la experiencia adquirida, no es estática y cumple un rol fundamental en el desarrollo profesional de profesores y profesoras, la práctica pedagógica es influenciada por diversos factores, que continuamente se relaciona entre sí, estos factores pueden ser culturales, sociales o personales y van moldeando a quien está en formación , “*La identidad profesional se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas.*” (Ávalos & Sotomayor, 2012, 58).

Observar y analizar el currículum de las carreras de pedagogía nos permitirá dar cuenta de la presencia o no de programas explícitos sobre género en las estrategias de aprendizaje, actividades académicas, desarrollo de contenidos y bibliografías, poniendo énfasis en el discurso dado a las y los docentes en formación que va modelando su construcción de la identidad profesional, advirtiendo que no solo debe ser pensada para dar respuesta al

proceso de formación académica. Por supuesto esta revisión del currículo explícito no permitirá ver el currículo oculto, sin embargo, nos dará trazas sobre que falta, que debemos reforzar y que es necesario incorporar en la formación inicial docente, el currículo oculto lo podremos observar puntualmente en las conversaciones que surjan de esta revisión, en el intercambio de experiencias, y en los diálogos surgidos con los equipos de las carreras involucradas.

Las vivencias y lugares de aprendizaje, influirán en aquellas personas que están en formación, es sabido que muchas/os educadora/os tuvieron como inspiración a algún/a otra/o docente que les abrió el camino a formar y educar, cada vez es más dudosa la versión popular de que muchas/os de quienes estudian pedagogía lo hacen porque “el puntaje no les dio para otra carrera”, por el contrario es común escuchar relatos de docentes en formación que eligieron la carrera “*buscando colaborar con una mejor forma de estar en sociedad, y para ayudar a los más necesitados*” (UMCE, 2021,34)¹, este recorrido en búsqueda de una mejor sociedad, está también definido por quien educa y es educado, estableciendo modelos vinculados a la propia experiencia, “*El profesor en formación comienza a descubrir su quehacer profesional desde las diferentes vivencias en las aulas escolares: observación, análisis de clases e instituciones educativas, generación y aplicación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, gestión de aula, jefatura de curso, entre otras.*” (Vanegas & Fuentealba, 2018,118); ante esto es posible afirmar que la cultura de diversas comunidades educativas dependerá de aquellos modelos sociales dominantes, y formarán un fractal² cultural una y otra vez en distintas generaciones escolares. Podemos detenernos aquí a reflexionar un momento, pues, es inevitable que esta repetición de patrones culturales afecta directamente al quehacer docente, al sistema escolar, esta es la importancia de incorporar temáticas de género en el currículo inicial docente, y romper de esta manera los estereotipos y sesgos transmitidos de generación en generación.

¹ Citado de Diagnostico de Relaciones de Género en la UMCE 2021, Observatorio de Género y Equidad

²Un fractal se relaciona a un modelo matemático que describe y estudia objetos y fenómenos frecuentes en la naturaleza que se repiten consecutivamente y en diversas escalas, tomo este término a modo de símil de lo que ocurre en distintos espacios educativos.

b. CULTURA ESCOLAR:

Existen diversas miradas sobre la Cultura Escolar, variadas/os autoras/es especifican que está delimitada por el clima escolar o ambiente donde conviven y se desarrollan quienes pertenecen a esa comunidad educativa, para Paul E. Heckman (1993) la cultura de las comunidades educativas se construye en *"las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores"*, este ejercicio de compartir experiencias entre los diferentes actores, permite establecer un ambiente conocido y seguro para el proceso de enseñanza aprendizaje y modela nuestra formas de relacionarnos y participar en sociedad. Si bien es cierto que nuestra primera forma de socializar es con nuestra familia nuclear, (en caso de tenerla), la escolarización va permitiendo incorporar otras experiencias en el vivir, por un tiempo no menor de 12 años, en los cuales comienza el proceso de maduración de la personalidad, que se consolida en la quinta etapa de vida según propone Erik Erikson.

La Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación indica que la Cultura escolar *"está conformada por valores, símbolos, ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relacionarse que tienen los docentes, estudiantes, apoderados, y asistentes de la educación de la escuela o el liceo"* (PNCE, 2019), incorpora en esta definición, además, el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento Interno de cada establecimiento, esta política identifica alguno de aquellos factores que pueden afectar el desarrollo integral de las personas en edad escolar, pero falla al no incorporar en esta reflexión las diversas formas de manifestar el género, la identidad cultural y las distintas creencias, etc., en estos espacios educativos *"En tales contextos, señalan, existen cuestiones "más problemáticas" que concitan mayor atención de la comunidad educativa: drogas y violencia. La cuestión del género y sexualidad –al ser considerado un problema personal- tiene de a ser presentado como "menos urgente" porque el impacto en la convivencia escolar es menor"* (Fundación Todo Mejora, 2021), invisibilizando a quienes no entran en la norma establecida, pues para muchas comunidades educativas los factores sexo-género son de menor importancia, y son un tema particular de cada familia, normalizando conductas homofóbicas, que atentan contra quienes que no se identifican con el código binario hombre-mujer, femenino-masculino.

El territorio, la comunidad en la cual estas escuelas están insertas, también son factores determinantes para la formación e identidad escolar, así como la comunidad cercana influye sobre la cultura de esa escuela, es la escuela quien retroalimenta (para bien o para mal), las creencias, reglas y actitudes, incluso el orden dentro de las aulas y áreas comunes, este punto no es menor, puesto que el respeto por las diferencias culturales y sociales, debe ser incorporado dentro del quehacer pedagógico, repensar el entorno óptimo de aprendizaje, desde la incorporación de saberes propios de cada participante, y la pluricultural que puede convivir en un ambiente de respeto mutuo y resguardo de las distintas formas de estar.

Para el análisis del perfil de egreso de las carreras de pedagogía involucradas, tomamos en cuenta los nuevos estándares de desempeños docente propuestos por el CEPPI 2021, documento en el cual vemos reflejado los principios de, diversidad, inclusión, derechos humanos, respeto a las diferencias, tales estándares especifican los saberes y habilidades profesionales mínimos que cada docente debe manejar, sin distinción de la asignatura que impartan proponiendo una mirada que sea capaz de incluir la diversidad de personas que se encuentran en ese espacio pedagógico.

Quiero hacer una reflexión en torno a los nuevos estándares de desempeño propuesto el año 2022, **Docentes Carreras de Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional**, en el cual se incluye la necesidad e incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de las y los estudiantes de dichos establecimientos, con lo cual las y los docentes que se desempeñan en este tipo de establecimientos, deben también tener incorporada la perspectiva de género en su identidad profesional; *“(…) cómo se plasma el enfoque de género en las interacciones que se despliegan, cómo y cuándo se incorporan los desarrollos tecnológicos que impactan las especialidades que la conforman y cómo desarrollar las Habilidades del Siglo XXI en las y los estudiantes de la EMTP, de forma que cuenten con una base robusta que les permita enfrentar los desafíos actuales y futuros”* (CPEIP, 2022)

En el año 2021 entro en vigencia la Ley 21.091, modifica los criterios para evaluar y acreditar las instituciones de educación superior, esta ley pone el acento en las carreras de pedagogía “ buscando mayores niveles de pertinencia; y, que oriente al Sistema de Educación Superior hacia niveles crecientes de calidad y mejoramiento institucional”

(Criterios y Estándares Institucional Subsistema Universidades, 2021), invita a remirar el concepto de calidad en educación, en función de “los contextos y propósitos institucionales de las universidades”, incorporando entre otras modificaciones el **Criterio 7: referido a Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión**, es este criterio el que nos servirá para fomentar de manera directa la incorporación de temáticas de género en el currículo institucional.

Todo lo anterior debe ser exteriorizado y desarrollado en el currículo de formación de profesores, esta formación debe contribuir en el proceso de construcción de formación docente libre de estereotipos y sesgos de género, potenciando en forma directa comunidades educativas con ambientes seguros y respetuosos de las diferencias, para todas/os quienes forman parte de esa comunidad.

c. **ORDEN DE GÉNERO EN PLANTELES UNIVERSITARIOS:**

El orden de género que se reproduce al interior de los planteles universitarios delimita la participación de las mujeres estudiantes y académicas a gestionar, en lugar de pensar, diseñar y dirigir acciones que reportan mayor estatus académico en los mismos (Universidad de Valparaíso, 2018). En la dimensión subjetiva, factores como las tensiones identitarias de género (Buquet, 2016), una baja percepción de autoeficacia en estudiantes y académicas mujeres especialmente en carreras STEM pese a los logros (Cheyran, et. al. 2017; OECD, 2015; Correll, 2001; Eccles, 1994), así como la falta de experiencias para el fortalecimiento de habilidades de liderazgo y el aislamiento profesional, generan límites difíciles de soslayar para las mujeres.

Para dar cuenta de esto algunos planteles de educación superior chilena pertenecientes al CHRUCH implementaron entre los años 2019 y 2022, procesos de diagnóstico interno que han permitido una reflexión en profundidad respecto a la forma en que se reproducen las desigualdades de género dentro y fuera de sus aulas, una de estas estrategias ha sido la revisión de sus planteamientos curriculares de base, con el fin de identificar como está representado este orden de género en la formación académica.

d. **TRANSVERSALIZACIÓN DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO:**

La transversalización de género en las universidades requiere de múltiples acciones que posibiliten la incorporación de esta perspectiva en (idealmente) todos los ámbitos de la institución. Para desarrollar estas estrategias de transversalización de género es esencial realizar un análisis que permita “mapear” la organización respecto a la situación actual de las desigualdades que afectan a mujeres y hombres, considerando datos cuantitativos de acceso y representación sexo/género en diferentes áreas disciplinarias y niveles de la jerarquía académica, el análisis del currículo desvelará un retrato sobre la forma en que la organización normaliza la manera en que las personas aprenden y enseñan. Esto último es fundamental al posicionarnos en una universidad que mayoritariamente forma profesores.

Si pensamos que el currículum se comprende como “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por tanto, concebido como una construcción cultural (...) que refleja la racionalidad o cosmovisión de los que construyen el currículo, los que determinan finalmente la forma de concebir la realidad y con ella a los sujetos. (Estas) prácticas a su vez determinan –de forma consciente e inconsciente– que algunos saberes y no otros sean seleccionados, organizados y transmitidos a las próximas generaciones” (Arcos et.al., 2006), cuando estamos ante una comunidad que perpetúa las desigualdades de género, este currículo (especialmente en el caso de universidades de carácter pedagógico), perjudica directamente la sociedad.³

Esta investigación busca reconocer cómo se da la transversalización del género, en el currículo universitario de carreras relacionadas con la formación de formadores, como la incorporación de temáticas de género en las actividades académicas influye sobre la identidad profesional docente, favoreciendo una educación no sexista.

³ Claramente hacemos referencia a el llamado Currículum oculto.

IV. **METODOLOGÍA UTILIZADA:**

a. Fundamentación epistemológica

La metodología utilizada tuvo a la vista la sugerida y fue de carácter cualitativo, se buscó intencionar la reflexión crítica desde una mirada feminista, logrando entre otras cosas, observar y poner en tensión la presencia de mujeres y diversidades sexo genéricas dentro del discurso hablado, escrito y simbólico en el proceso enseñanza aprendizaje que coexiste en las aulas de clases, las posturas de las y los académicos que forman formadores. *“La Propuesta está inmersa en la búsqueda de una teoría del conocimiento viable que recoja la diversidad de experiencias cognitivas, y donde las dicotomías y su jerarquía epistémica obstaculizan el logro. Se propone reemplazar los términos opuestos tradicionales por una lectura que revele el lugar en una trama en que están situadas las experiencias de los agentes cognitivos”* (Maffia, 2018)

Situarse desde el enfoque de género para esta revisión de planes y programas de estudio permitió abrir diferentes campos para observar , intencionando tópicos no acostumbrados en el momento de revisar el currículo; estas nuevas pautas de investigación (nuevas para un análisis curricular) pilotaron la conversación y revisión documental en base a metodologías participativas y preguntas que cuestionaban las formas de crear conocimiento y constituir el saber, como: ¿Qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿quiénes son las y los autores referentes?, ¿Dónde participan estudiantes en esta creación del conocimiento?, ¿ qué géneros están presentes en el intercambio de las clases?, ¿quién habla?, ¿Quién habla se posiciona en el contexto, económico, social y político del grupo?, ¿a quién dirige su discurso?, estas y otras preguntas que configuran el marco epistemológico feminista guiaron la reflexión de esta tesis.

b. Contexto de la investigación:

El estudio inició en el mes de enero del año 2020, y terminó en junio del año 2022, la planificación inicial fue interrumpida por el contexto de la pandemia COVID-19, con lo cual el año 2020, no se realizaron todas las intervenciones propuestas y se modificó según nuevo contexto.

Esta investigación permitió observar la integración del enfoque de género a nivel macro y meso-curricular en el currículo innovado de carreras de pregrado, este estudio hace parte de

es un piloto realizado en una universidad pública de carácter pedagógico, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, se escogieron 5 carreras, buscando tener al menos una representación de carreras por Facultad, para esta elección, se consideró a aquellas carreras que habían terminado la innovación curricular que comenzó el año 2018.

Se lleva a cabo a través de un análisis participativo de equipos académicos de las Unidades encargadas de la Gestión Curricular Departamental. En forma paralela, se realizó un análisis documental de los planes de estudio (nivel macro-curricular) de programas de pregrado y de una muestra de los programas de actividad curricular (nivel meso-curricular) de las carreras que participaron en el análisis. A partir de este análisis de estos contenidos fue posible explorar cómo se integra y representan las temáticas de género en el currículum de los programas de pregrado, para también reconocer aspectos del currículum concebido que permiten favorecer su transversalización a futuro.

Al realizar un análisis de género, es aconsejable revisar de qué manera se construyó y se implementa este currículo, con el fin de evidenciar si los procesos educativos comúnmente utilizados y planificados facilitan o no la integración, participación y acceso al conocimiento a todas las personas involucradas de igual manera, independientemente de su sexo y definiciones identitaria (raza, clase, orientación sexual, etc.), o si por el contrario, “esta implementación curricular agudiza o mantiene desigualdades sociales de base que afectan el acceso, participación y aprendizaje de las y los estudiantes” (Simmonds, 2014).

c. Caracterización de la Muestra;

El criterio principal para la elección de la muestra de carreras se estableció en aquellas que habían iniciado la innovación curricular desarrollada por la unidad de gestión curricular desde año 2018, el proceso de innovación curricular fue realizado de manera paulatina, comenzando con la cohorte 2019, agregando semestres consecutivamente, ante esto, al inicio de esta investigación las carreras estaban en el quinto y sexto semestre, ya en proceso de práctica. Posterior a lo antes mencionado, otro criterio fundamental consistió en la representación de al menos una carrera por facultad, además de la disponibilidad de las direcciones de carrera y sus equipos de participar en la investigación. En la elección de participantes para la revisión era esencial personas claves en la implementación de la nueva

malla curricular, según todo lo anterior quienes participaron de la segunda etapa, se puede resumir en las siguientes cifras:

- a. Directoras/res de carrera: 5
- b. Secretarías/os académicas/os: 5
- c. Académicas/os Integrantes de equipo de gestión curricular de departamento:49
- d. Asesora/asesor curricular institucional:3
- e. Estudiantes en proceso de práctica profesional:10

Con un total de 72 participantes de la comunidad universitaria.

V. **ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN:**

La propuesta metodológica para la realización de este estudio de transversalización tuvo las siguientes facetas:

a. **Levantamiento de indicadores:**

El levantamiento de indicadores se realiza de manera participativa, se invitó a participar a integrantes de las distintas facultades y departamentos de la institución, la información recopilada en estas jornadas fue valiosa, y se tomaron como referentes iniciales de trabajo, para luego compararlos con sugerencias de indicadores que Ana Buquet utiliza en su revisión curricular de la UNAM. (tabla 1, de anexos).

b. **Descripción del enfoque de género a nivel macro y meso curricular.**

La segunda etapa consistió en un análisis documental, mediante un análisis meso y macro curricular, de manera entrelazada con un encuentros participativos para la mirada del currículo junto con académicas y académicos, con el fin de reforzar la pertinencia y posibilidad de abertura del estudio facilitando la integración del enfoque de género en el currículo de las carreras de pregrado; en este análisis documental se realiza una búsqueda y categorización amplia de contenidos que da lugar a la inclusión de conceptos y términos que, si bien no aluden explícitamente a género y/o a las teorías feministas, se pueden considerar afines a su integración en los currículos de las carreras estudiadas (Garrigues, 2010). De esta manera se enfatiza el reconocimiento de áreas de mayor fortaleza que

podrían preparar la transversalización del enfoque de género en el proceso de futura renovación curricular.

Una vez determinados grupos de trabajo y recopilada la bibliografía necesaria, además de la documentación requerida, se realiza un calendario de trabajo en conjunto con cada unidad de gestión curricular y direcciones de carreras establecidas, en el calendario se intenciona un diseño de estrategias de acompañamiento al 2023, que puedan favorecer la acreditación institucional ante la futura incorporación del Criterio 7⁴ por parte de la CNA.

Lo anterior lo que se representa en el siguiente diagrama explicativo.

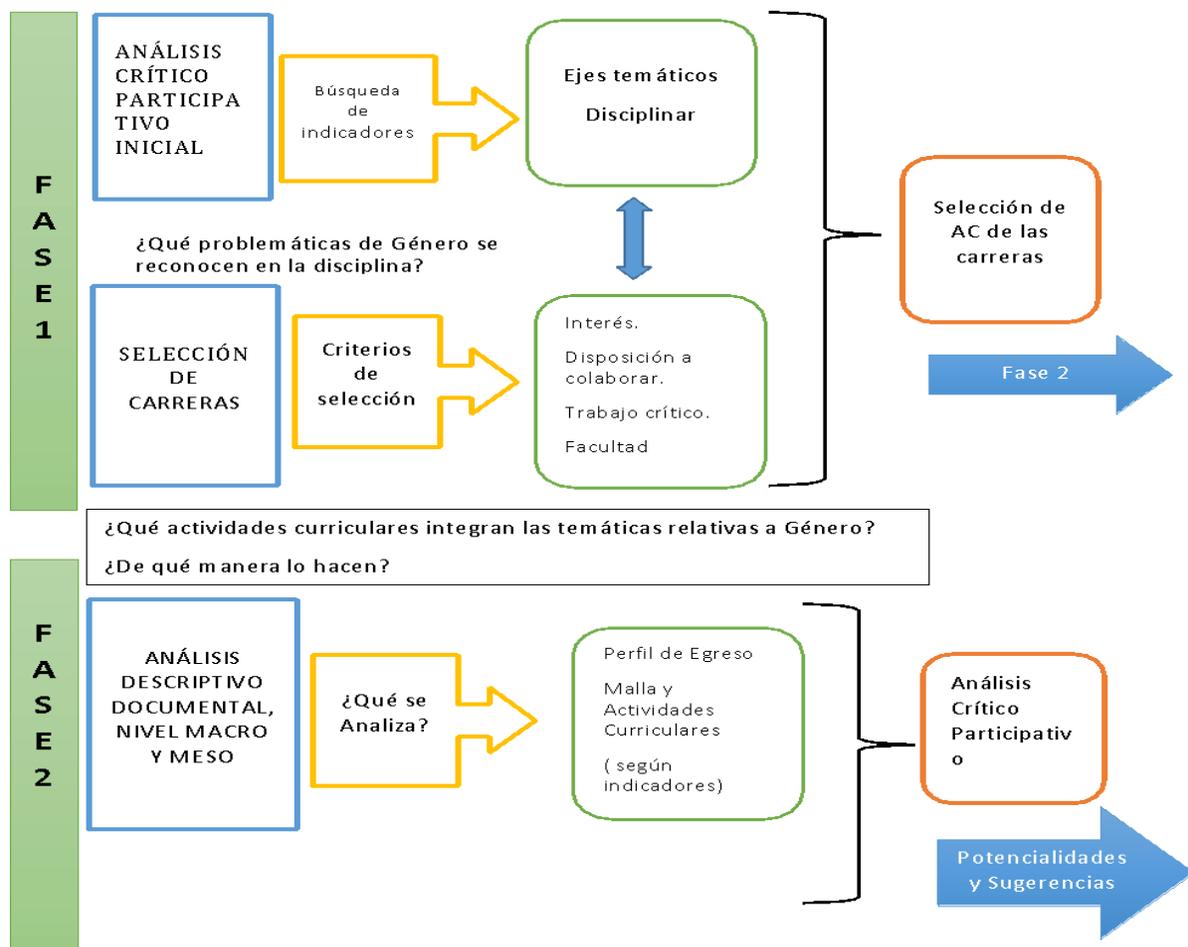


Diagrama 2: resumen metodología utilizada. (creación propia)

⁴ Desde el 2023 la CNA agrega en sus estándares de acreditación el Criterio N° 7, que entre otras cosas revisará la incorporación de la perspectiva de género a nivel institucional.

1. Descripción de las carreras

Pese a las dificultades, se logró conservar el espíritu inicial del diseño e implementar una propuesta de 4 a 6 sesiones de reflexión participativa sobre el currículum desde el enfoque de género con las carreras participantes basadas en una adaptación a las etapas sugeridas en el MDIGC⁵, que se presentan en Diagrama 3:



Diagrama 3: Modelo propuesto (creación propia)

Estas actividades se realizaron en modalidad híbrida cada 10 a 15 días, y tuvieron en promedio, una duración entre 60 y 90 min. Para la definición del diseño y evaluación de los resultados de cada sesión se sostuvieron reuniones de trabajo en equipo con quienes estaban involucrados, lo que permitió mejorar la pertinencia de los materiales a utilizar y triangular la toma de apuntes y rescate de las principales temáticas emergentes de cada sesión.

Puesto que la pregunta discute la transversalización de género en la formación docente, pensando el efecto de esta formación sobre la identidad docente y la cultura escolar, se hace indispensable tomar postura al momento de realizar la recopilación de datos y diseñar la metodología de análisis, para la primera parte se selecciona la información obtenida

⁵ Modelo de Diseño de Investigaciones de Género en el currículum de Educación Superior.

mediante aquellas reflexiones que surjan en cada encuentro, en la segunda parte, el trabajo será construido con las carreras.

Para el diseño de las sesiones de análisis participativo se utilizan las cuatro dimensiones del conocimiento sugeridos por Herón y Reason (2008) para procesos de reflexión e investigación-acción de segunda persona y que aluden a una perspectiva epistemológica radical. Esta permite extender las formas de conocer de la academia integrando diversos tipos de conocimiento, en donde el factor experiencial juega un rol importante, este modelo lo podemos resumir a continuación:

- **Conocimiento experiencial:** por encuentro directo cara a cara con personas.
- **Presentacional:** emerge de encuentros experienciales, intuyendo la forma y procesos significativos en que surgen.
- **Proposicional:** saber "sobre" algo, conocimiento intelectual de ideas y teorías.
- **Práctica:** saber cómo hacer algo, experiencia docente.

Para trabajar el plan temático de las sesiones planteadas, se toma como eje de partida la propuesta de intervención de cinco áreas temáticas del MDIGC de Kortendiek (2011) y se incorporan en este modelo otros contenidos pertinentes, y situados al lugar y tipo de institución. Por ejemplo, en las sesiones que abordaran la crítica a los saberes disciplinares, se integran perspectivas e interrogantes propuestas por epistemólogas feministas como Diana Maffia y Donna Haraway para facilitar la reflexión crítica sobre la producción del conocimiento científico. Respecto a la primera autora, se presentan sus propuestas para situar el conocimiento a través de preguntas que buscan “localizar y responsabilizar” el origen e impacto de la producción científica y sus resultados en la vida de las personas desde una perspectiva interseccional, entre las interrogantes se proponen: ¿Quién produce el conocimiento disciplinar?, ¿Qué temas se investigan y cuáles se ignoran y mantienen invisibles o subrepresentados? y ¿Desde qué perspectiva ideológica y política se produce el conocimiento disciplinar? (Maffia, 2018). Los planteamientos de Donna Haraway (1995) se incorporan, en cambio, para enfatizar las limitaciones del conocimiento científico y la

necesidad de fortalecerlo de manera situada integrando en su producción el contexto sociocultural y la posición subjetiva de quienes lo desarrollan.

Asimismo, en la conversación acerca de aspectos profesionales y la historia de cada disciplina se analizan discursos y problemáticas de género específicas de las carreras desde una comprensión multidimensional y de una óptica sistémica y ecológica del desarrollo de las y los estudiantes de pedagogía en proceso de formación. Para ello, se presenta de manera introductoria una adaptación al ámbito educativo del “Modelo ecológico: para una vida libre de violencia de género” (Olivares & Incháustegui, 2011) desarrollado a partir del “Modelo ecológico del desarrollo humano” de Urie Bronfenbrenner (1979), y que permite “(...) descifrar la forma en que las relaciones de género y sus expresiones simbólicas y culturales y de poder cruzan las dinámicas contextuales de lo público y lo privado, donde se vive y actualiza la violencia social. Asimismo, implica analizar las formas en que las mujeres y los hombres participan en ellas y, a partir de eso, llevar a cabo intervenciones que desactiven las relaciones violentas hasta erradicarlas” (Olivares & Incháustegui, 2011, p. 10), representado en la Diagrama 4.

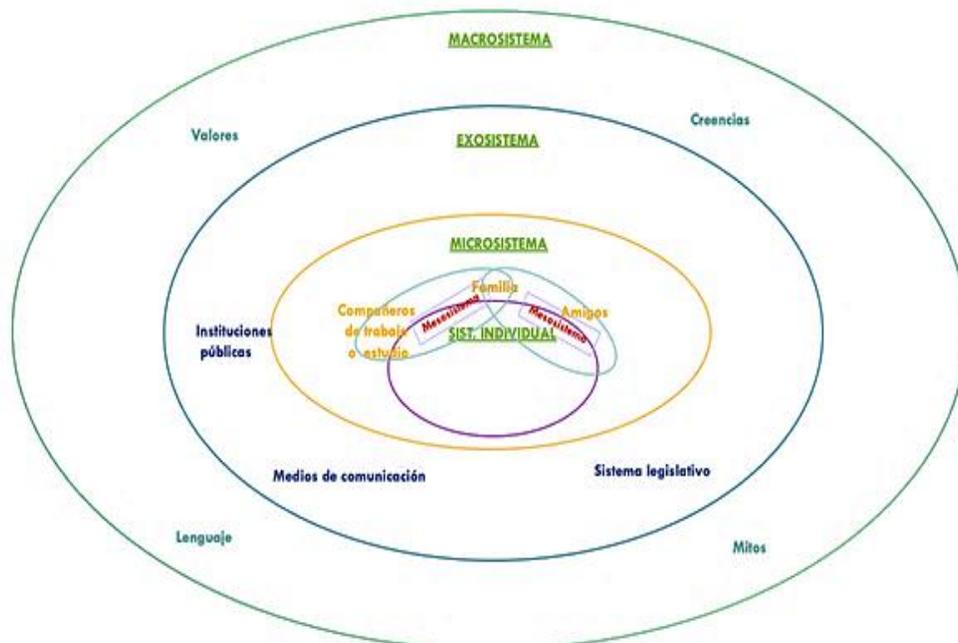


Diagrama 4: Modelo Ecológico (creación propia)

Acerca de aspectos profesionales y la historia de cada disciplina se analizan discursos y problemáticas de género específicas de las carreras desde una comprensión multidimensional y de una óptica sistémica y ecológica del desarrollo de las y los estudiantes de pedagogía en proceso de formación, a continuación, se representa el resumen del recorrido, en el diagrama 5.

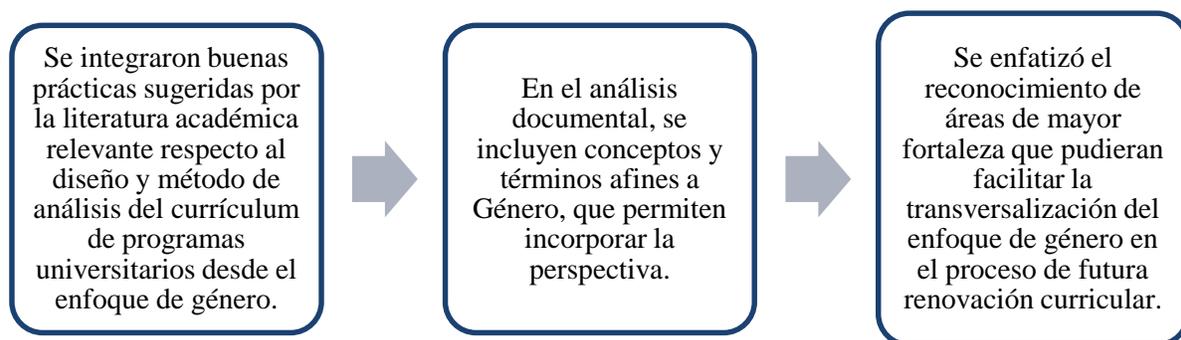


Diagrama 5: recorrido (creación propia)

Ambas etapas de recolección se resumen a continuación:

Etapa 1: Análisis de **19 planes de estudio** de las carreras de pregrado, mediante una revisión de la información publicada en sus sitios web oficiales y los Decretos de rediseño curricular del año 2018 obtenidos, esta da un total de **35 documentos** (Tabla 1 anexos).

Etapa 2: Para la selección final de documentos de los programas de actividades curriculares (AC) de 5 carreras de Pedagogía participantes, se cruzaron criterios organizados en cuatro categorías que permitieron asegurar la pertinencia de los materiales seleccionados, estas categorías fueron:

- i. Selección de programas de AC por palabra clave en el nombre de las AC: se realizó una búsqueda de documentos por palabra clave según 8 categorías CAG comunes para las tres carreras basadas en los resultados del análisis de contenido de la etapa 1 del estudio.

- ii. Selección de programas de AC por palabra clave en el nombre de las AC y mención en los programas de AC: se realizó una búsqueda por palabra clave en los documentos preliminares según el listado de palabras clave de conceptos específicos de género (CEG) utilizada para el análisis de contenido de la etapa 1 del estudio.
- iii. Por Ejes temáticos de género según análisis participativo - Selección de programas de AC por palabra clave en el nombre de las actividades curriculares y mención en los programas de AC: se realizó una búsqueda de documentos según los ejes temáticos afines a género específicos que emergieron durante el análisis participativo con cada una de las carreras.
- iv. Por tipo de AC según clasificación sugerida por la unidad de gestión curricular: se incorporaron programas de AC a partir de un listado de las AC que tributan al Minor de transversalidad, todas/os los estudiantes de la institución desde el cuarto semestre deben al menos que cursar dos Minor⁶.

Esta selección dio un total de 240 **documentos** preliminares, a partir de los cuales se selecciona una muestra **final de 187 actividades curriculares**.

La muestra meso curricular detallada fue la siguiente:

- Pedagogía en Artes Visuales con 54 AC, muestra final 35
- Pedagogía en Educación Física con 44 AC, muestra final 31
- Pedagogía en Educación Parvularia 51 AC, muestra final 36
- Pedagogía en Historia y Geografía 60 AC, muestra final 60
- Pedagogía en Matemáticas con 31 AC, muestra final 25

Si bien un componente del estudio que se plantea en un primer momento, es la reflexión grupal, la cual fue facilitada a través de metodologías participativas herederas de la educación popular, como la pedagogía feminista y el aprendizaje de adultos, la sistemática debe adaptarse a la contingencia por el COVID-19 que a la fecha acordadas inicialmente, dio lugar a la suspensión de las actividades presenciales en las universidades chilenas, y

⁶ La universidad tiene formato de actividades curriculares en calidad de obligatorias, sobre temas transversales la docencia, tales Minor son una mención en adicional al título profesional.

luego al retomar el análisis, la participación está sujeta a diversas modificaciones y nuevas formas de reunirse y participar.

VI. RESULTADOS

● INDICADORES

Para esta etapa estudiaron los indicadores utilizados, los cuales se pueden resumir en los siguientes y se presentan en el anexo 2:

- > Uso de lenguaje inclusivo (ULI)
- > Uso de Lenguaje No Inclusivo (ULNI)
- > Conceptos explícitos de género (CEG)
- > Conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG.)

● DIMENSIONES:

Las dimensiones que se analizaron por cada plan de estudio son a saber:

- > Perfiles de egreso,
- > Competencias (genéricas, sello, de facultad y específicas)
- > Áreas formativas.

a. RESULTADO DEL ANÁLISIS MACRO-CURRICULAR

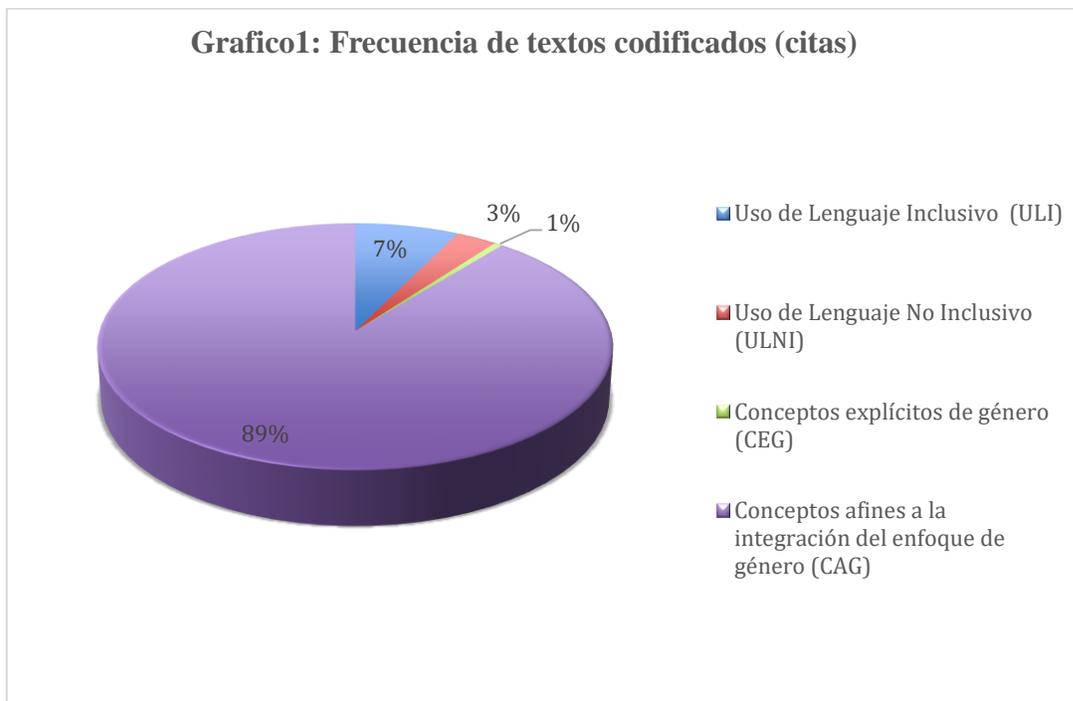
En total, se realizaron **1546 codificaciones** de las citas de texto que forman parte de los contenidos de los planes de estudio de las 19 carreras analizadas. De éstas, tan sólo un **0.58%** corresponden a conceptos explícitos relativos al enfoque de género y/o a las teorías feministas, y en cambio, un **89.13%** a conceptos afines a la integración del enfoque de género en los planes de estudio.

En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se identificaron **114** contenidos que dan cuenta de un uso del lenguaje con sensibilidad de género y se encontraron distribuidos en todos los planes de estudio analizados, correspondiendo a un **7.37% del total** de los contenidos codificados. Asimismo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de

Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en 19 de los programas de pregrado analizados lo que representa un **2.91%** de los contenidos codificados, como se observa en la siguiente tabla:

Síntesis de Citas Totales (frecuencias y porcentajes)		
Categoría	Frecuencia de textos codificados (citas)	% de citas
Uso de Lenguaje Inclusivo (ULI)	114	7.37
Uso de Lenguaje No Inclusivo (ULNI)	45	2.91
Conceptos explícitos de género (CEG)	9	0.58
Conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG)	1378	89.13
TOTAL	1546	100

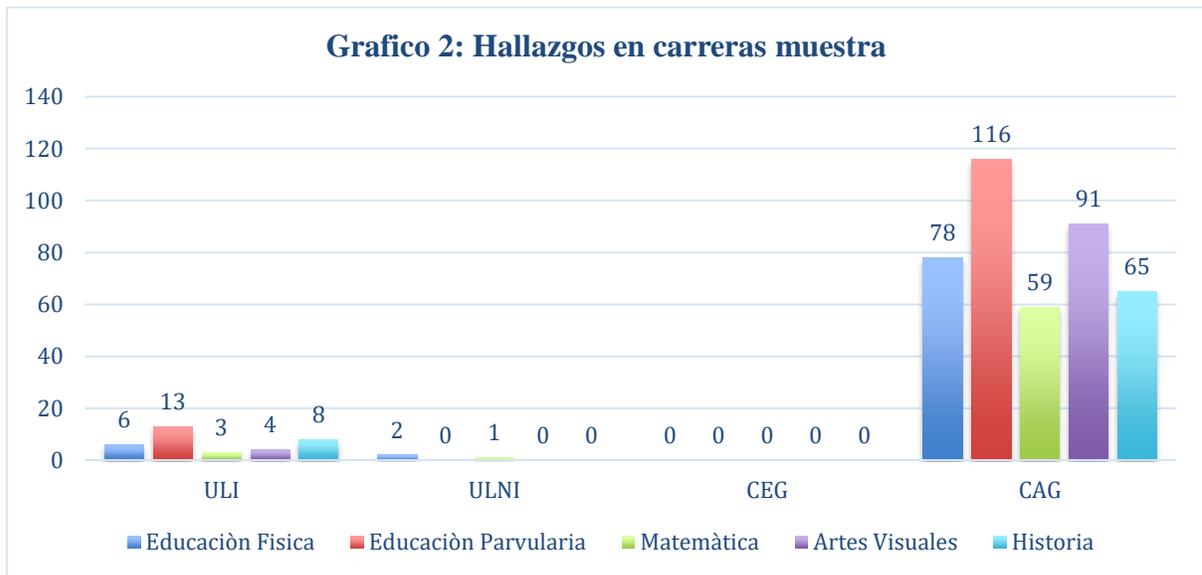
Tabla 1: Síntesis de citas (creación propia)



Respecto de las carreras seleccionadas para el estudio, el hallazgo se puede resumir en la siguiente tabla 2, la que representa en el grafico 2 a continuación:

Lic./Ped	ULI	ULNI	CEG	CAG
Educación Física	6	2	0	78
Educación Parvularia	13	0	0	116
Matemática	3	1	0	59
Artes Visuales	4	0	0	91
Historia	8	0	0	65

Tabla 2: Resumen de hallazgos en carreras muestras (creación propia)



A partir del análisis de contenido de carácter descriptivo que es realizado a los planes de estudio de las carreras de pedagogía, es posible reconocer una **presencia marginal** de contenidos que apuntan a la integración explícita de la perspectiva de género a nivel macro-curricular, representando un **0.58% del total** de codificaciones realizadas.

No obstante, es posible observar mucho más extendida la integración de temáticas afines a la integración del enfoque de género en el currículo de las carreras analizadas. Destaca la integración de contenidos relativos a la Pedagogía sociocrítica, presente en todos los planes de estudio analizados con un **21.86%** del total de las modificaciones realizadas. Presencia de contenidos relacionados con la *Teoría y la práctica educativa* representan el **18.82%** de todas las codificaciones ($f=286$). Aparece como relevante la consideración de otras temáticas también presentes en todos los planes de estudio, con una diversa densidad de codificaciones realizadas: *Currículum y evaluación* (11.06%), **Identidad profesional** (9.57%), *Filosofía, antropología y sociología de la educación* (6.79%), *Diversidad e inclusión* (4.66%), *Ciudadanía, justicia y DDHH* (3.36%) e *Interculturalidad* (1.68%).

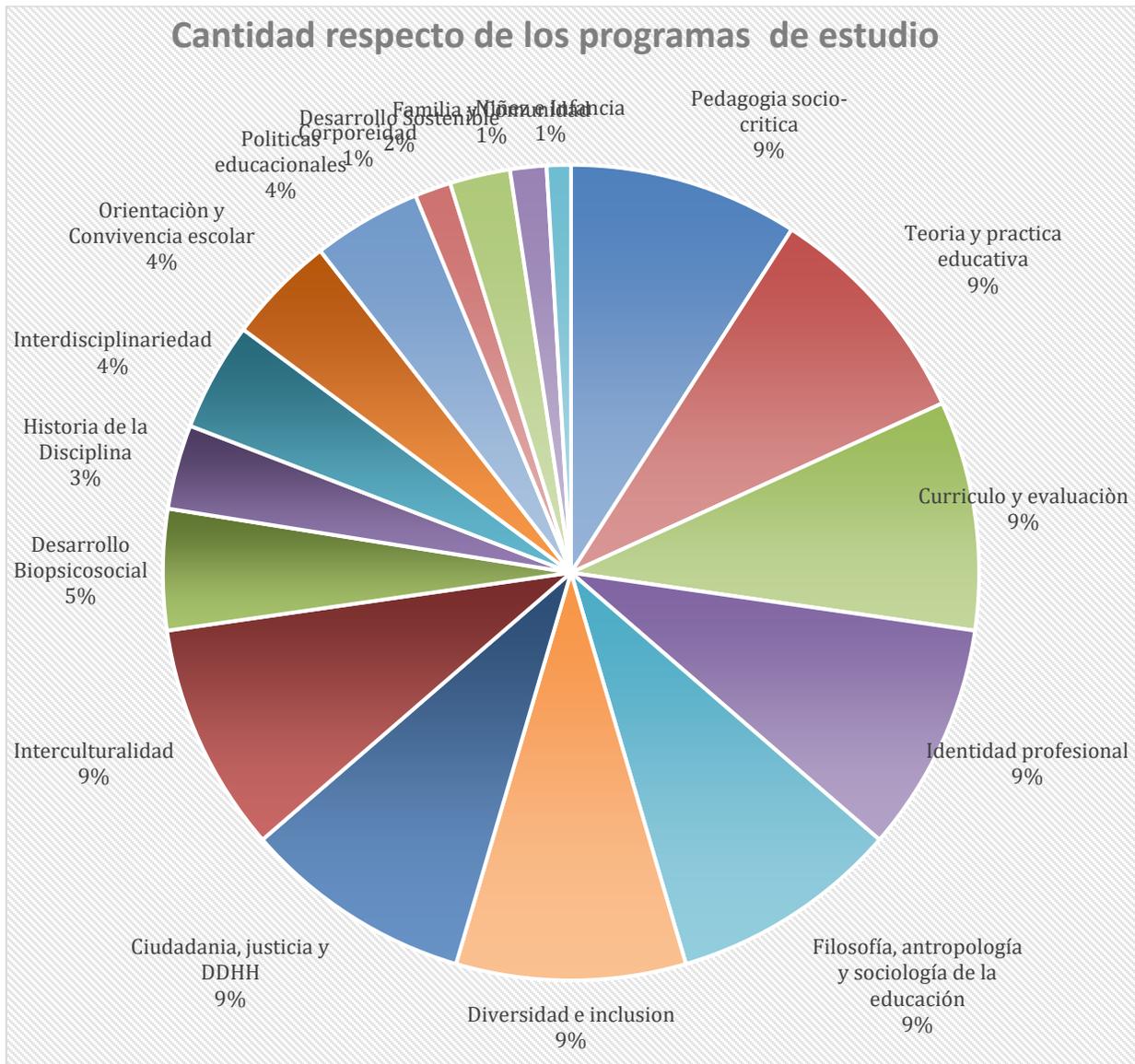
Respecto a la importancia de la **identidad profesional** docente en el currículum, se observa una mayor presencia explícita en las carreras de las especialidades en Pedagogía en Educación Diferencial. Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Música, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Biología, Pedagogía en Historia y Pedagogía en alemán.

Con menor presencia, pero también relevantes como temáticas que pueden facilitar la integración del enfoque de género en el currículum, aparecen contenidos presentes en sólo algunos planes de estudio: *Desarrollo biopsicosocial* con un 4.20% de las codificaciones y presente en 10 programas; *Historia de la disciplina* con un 1.4%, presente en 7 carreras; *Interdisciplinariedad* con un 1.13%, encontrada en 9 carreras; *Orientación y convivencia escolar* con un 0.91%, identificada en 9 programas; *Políticas educacionales* con un 0.71%, encontrada en 9 planes de estudio; *Corporeidad* con un 0.84%, mencionada en 3 programas; *Desarrollo sostenible* con un 0.65% de las codificaciones, encontrada en 5

carreras; *Familia y comunidad* con 0.58%, presente en 3 programas; y *Niñez e infancia* con un 0.91%, presente en 2 planes de estudio.

Se presenta esta síntesis de estos resultados a través del siguiente gráfico:

Gráfico 3: Distribución de las principales temáticas codificadas en el análisis curricular con enfoque de género de las 19 carreras de pregrado



b. RESUMEN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO POR PROGRAMA DE PREGRADO

A continuación, observamos un cuadro resumen de los resultados obtenidos en los programas estudiados seleccionados, los que a continuación se representan en el gráfico, en ambos podemos observar:

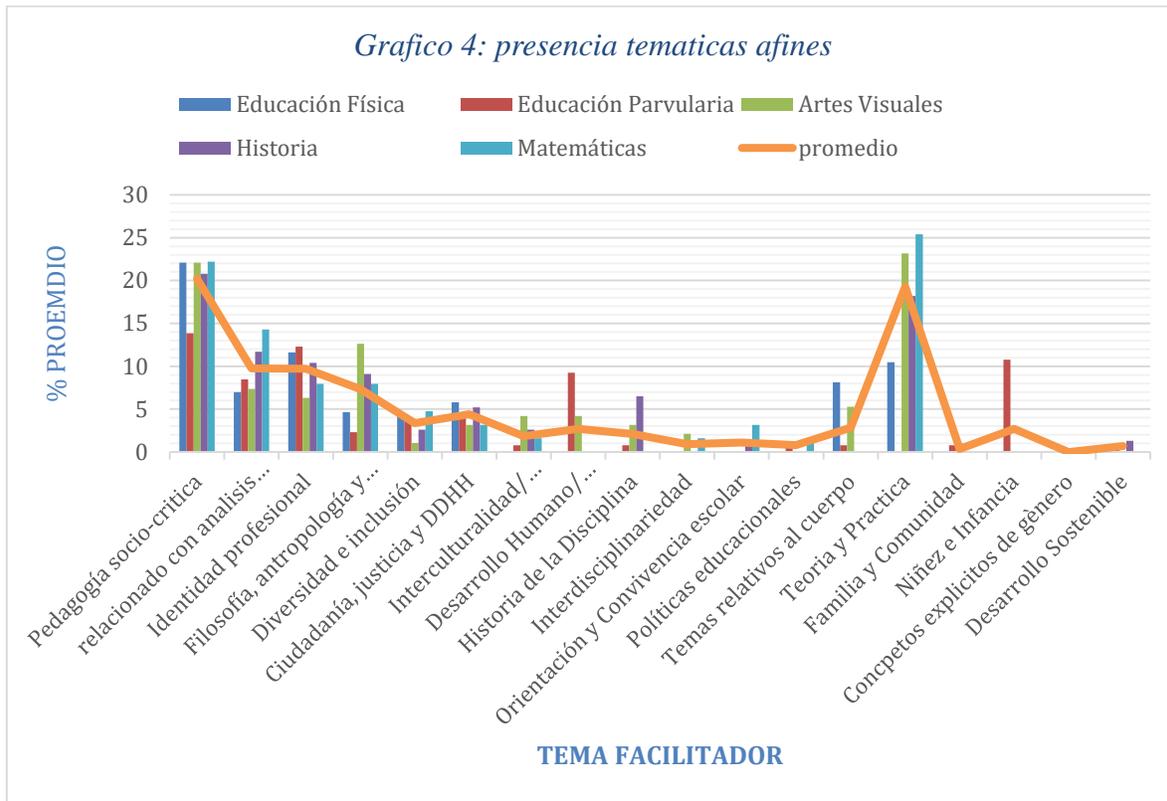
- > Los *conceptos afines a la integración del enfoque de género en el currículum (CAG)*, destacando en primer lugar las temáticas según categorías globales de contenido que presentan una densidad mayor de codificaciones realizadas y describiendo los principales conceptos -según los códigos creados- que forman parte de la temática⁷
- > Presencia de esta temática en las distintas dimensiones analizadas del plan de estudio, a saber: *perfil de egreso, competencias, descripción de áreas formativas, actividades curriculares y otros*. Se añaden a este nivel, algunas de las citas seleccionadas para ejemplificar los conceptos señalados.

A continuación, observamos en la tabla 3, un resumen de la presencia de temáticas afines al enfoque de género, que llamaremos “temáticas facilitadoras”, y que posibilitaran la integración de esta perspectiva en los programas de estudio, este análisis es de gran valor, pues la universidad se declara de carácter socio crítico, en tanto forma formadores que impacten en la sociedad, la presencia la podemos analizar claramente en el gráfico 4, que se presenta a continuación de la tabla antes mencionada.

⁷ Por ejemplo, “Pedagogía sociocrítica” como categoría temática tiene asociada una serie de subcategorías y códigos que apuntan al desarrollo de una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, entre otros.

otros temas que Facilitan la IEG	Educación		Artes			promedio
	Física	Parvularia	Visuales	Historia	Matemáticas	
Pedagogía socio-critica	22,09	13,85	22,11	20,78	22,22	20,21
relacionado con análisis Currículo y evaluación	6,98	8,46	7,37	11,69	14,29	9,76
Identidad profesional	11,63	12,31	6,32	10,39	7,94	9,72
Filosofía, antropología y sociología de la educación	4,65	2,31	12,63	9,09	7,94	7,32
Diversidad e inclusión	4,65	3,85	1,05	2,6	4,76	3,38
Ciudadanía, justicia y DDHH	5,81	4,62	3,16	5,19	3,17	4,39
Interculturalidad/ Multiculturalidad	0	0,77	4,21	2,6	1,59	1,83
Desarrollo Humano/ Biopsicosocial	0	9,23	4,21	0	0	2,69
Historia de la Disciplina	0	0,77	3,16	6,49	0	2,08
Interdisciplinariedad	0	0	2,11		1,59	0,93
Orientación y Convivencia escolar	0	0		1,3	3,17	1,12
Políticas educacionales		0,77		0	1,59	0,79
Temas relativos al cuerpo	8,14	0,77	5,26	0	0	2,83
Teoría y Practica	10,47		23,16	18,18	25,4	19,30
Familia y Comunidad	0	0,77	1,05	0	0	0,36
Niñez e Infancia	0	10,77		0	0	2,69
Conceptos explícitos de género	0	0	0	0	0	0,00
Desarrollo Sostenible	0	0,77		1,3		0,69
% total codificado	74,42	70,02	95,8	89,61	93,66	

Tabla 3: Presencia de temáticas afines (creación propia)



c. ALGUNOS HALLAZGOS DE LO ENCONTRADO EN LA REVISIÓN:

En este análisis cabe destacar algunas menciones importantes que permitirán en una próxima etapa, la incorporación de género, feminismos y temas relacionados con derechos humanos, estos temas afines permitirán en una próxima revisión incorporar de forma explícita las temáticas relacionadas con género, veamos un ejemplo de esto:

“Es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generar oportunidades de aprendizaje significativo pertinentes a los diversos contextos en los que se desempeña”
(Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Educación Física)

Aludiendo a este enfoque pedagógico, es también fundamental la revisión de las competencias puesto que se incorporan de manera total en todas las mallas curriculares; en

este aspecto podemos destacar algunas competencias encontradas y desarrolladas en las carreras revisadas, sobresale un conjunto de competencias genéricas, sello, de especialidad y áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-COMP SELLO), el *diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO) y la *investigación para el mejoramiento de la práctica docente* (PE-DAF):

“Esta área compromete saberes que permitan a los egresados de la carrera gestionar proyectos de innovación que fomenten la generación de nuevo conocimiento en el ámbito de las actividades físicas, deportivas y recreativas en diferentes escenarios. Articula saberes de los paradigmas y fundamentos metodológicos de la investigación y del desarrollo de proyectos de innovación, en el campo de la educación, la salud, el ocio, el rendimiento deportivo y el bienestar social”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Educación Física)

“El egresado(a) de la carrera “Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia” de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se caracteriza por su capacidad de asumir su identidad como educador(a) de párvulos reflexivo(a)-crítico(a), autónomo(a) y con compromiso ético-político, para el desarrollo de una educación ciudadana e inclusiva” (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Educación Parvularia)

Así mismo destacan algunas competencias sello y genéricas comprometidas que se refieren a la importancia de la *reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-COMP SELLO, PE -COMP GEN y DAF), el *diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO), al *diseño e implementación de procesos educativos inclusivos* (PE-COMP ESP), la *investigación para el mejoramiento de la práctica docente, el desempeño docente basado en el enfoque de derechos y la justicia*

social, y la perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (PE-DAF), por ejemplo:

CE1. Diseña procesos educativos inclusivos, innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes; sustentados en evaluaciones y el conocimiento didáctico para los diferentes niveles de la educación Parvularia. (Competencia específica, Pedagogía en Educación Parvularia)

“El/la egresado(a) construye procesos orientados a la enseñanza para el aprendizaje de la matemática en diversos contextos educativos. Lo anterior, a través de la reflexión crítica sobre su práctica, a partir de su propio conocimiento de la disciplina matemática, la didáctica situada y uso de TIC, cuya integración permitirá a sus estudiantes desarrollar el pensamiento matemático para su desenvolvimiento responsable, comprometido y ético en la sociedad del conocimiento”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Matemática).

d. POLÍTICAS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDAD CURRICULAR

A partir del análisis de estos contenidos se identificaron programas de AC que problematizan *el conocimiento disciplinar y la construcción de la identidad profesional desde reflexiones políticas y epistemológicas feministas*, y otros integrando contenidos que aluden a las *diversidades sexuales y de género*.

Respecto a los programas de AC que incluyen *reflexiones políticas y epistemológicas feministas*, en particular, sobre la historia de la disciplina y la construcción de la identidad profesional desde una perspectiva interseccional se reconocieron nueve programas de AC, a continuación, ponemos un ejemplo de los hallazgos:

“Prácticas artísticas y reflexiones políticas durante el proceso post dictatorial latinoamericano. Arte, mujeres y nuevos contextos políticos latinoamericanos.

Obras, artistas y propuestas críticas". (Arte chileno y Latinoamericano II, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

"Pollock, G. (2013). Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte. Buenos Aires: Fiordo." (Itinerarios artísticos actuales, bibliografía complementaria, Pedagogía en Artes Visuales).

"Develar e identificar roles y funciones del profesor jefe y de asignatura. Análisis de casos. Planificación e implementación de Unidades de Aprendizaje de Orientación, en el ámbito escolar. Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación en Orientación..." (Desarrollo personal y social, situación de evaluación, Pedagogía en Educación Física)

La gran mayoría de estos programas de AC promueven el ejercicio de un rol docente transformador entre sus estudiantes, ya sea analizando críticamente el conocimiento disciplinar y la realidad educativa, interrogando la realidad educativa desde un rol docente transformador, o visualizando problemas que están a la base de las necesidades educativas:

"(...) Promoviendo en los diversos grupos poblacionales los estilos de vida activos y sus efectos beneficios en el bienestar humano. Asimismo, reflexiona críticamente en torno a las conductas de riesgo y los efectos preventivos de la actividad física, y como la actividad física bien regulada no sólo benefician la aptitud física; sino que también proporciona un equilibrio mental y social que influye en la percepción de un bienestar general." (Actividad física y bienestar humano, descripción de AC, Pedagogía en Educación Física)

Igualmente, se observan programas de AC que alude a una visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento y una comprensión de la educación como espacio intersubjetivo, contextualizado, político y de co-construcción de conocimiento:

“Comprensión de conceptos de identidad, diversidad y cultura escolar. (...) Identificación de diferentes espacios educativos. Rol docente y posicionamiento teórico-epistémico). (Problemáticas socioeducativas.)

VII. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS PARTICIPATIVO:

a. REFLEXIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE SOBRE EL CURRÍCULUM DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

De la propuesta metodológica detallada previamente con las carreras seleccionadas se realizaron de 5 a 6 sesiones de análisis participativo (incluyendo la presentación de la propuesta metodológica) en que participaron académicas y académicos miembros de la UGCD de cada carrera, cuyas principales reflexiones se sintetizan como sigue:

- ❖ **Sesión 1:** En la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina* sugerida en el MDIGC, se habló sobre las temáticas de género relevantes en la carrera, visualizando cuales son las temáticas más importantes para quienes participan y comparando este análisis con los resultados obtenidos en la revisión bibliográfica, en este punto algunas/os académicas/os indican que la temática debe ser incorporada paulatinamente, según sea “necesario”, además de indicar que “existe un protocolo de actuación” por tanto el tema esta abordado”⁸.

- ❖ **Sesión 2:** Se basó en la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina*, tuvo por objetivo *reflexionar en conjunto sobre temáticas de género relevantes en la carrera*. En esta oportunidad se reflexiona sobre situaciones que ejemplificaban la segregación horizontal y vertical de género en las carreras, y a partir de ello emergieron temáticas, tales como: la invisibilización de las mujeres en las distintas disciplinas, la consideración de las mujeres como “objetos” en lugar de “sujetos”, “creadoras” o “investigadoras”, la genderización de áreas disciplinares feminizadas como la pintura y

⁸ Este comentario surgió o algo parecido en 3 de las 5 carreras analizadas, por eso hago mención.

el dibujo, la danza, las secretarías académicas, etc., y otras masculinizadas, como la investigación en la disciplina, además de *sesgos de género en las prácticas docentes de la carrera y situaciones de discriminación contra estudiantes que forman parte de las diversidades sexuales y de género, a través de chistes y otras micro-agresiones cotidianas que ocurren dentro y fuera del aula.*

- ❖ **Sesión 3:** Al igual que la anterior se basó en la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina* sugerida en el MDIGC, pero en cambio tuvo por objetivo *reflexionar sobre la historia de la disciplina desde la perspectiva de género y el Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género* (Olivares & Incháustegui, 2011). En dicha ocasión, las y los académicos presentes compartieron experiencias de docencia en actividades curriculares de la carrera que incorporan la perspectiva de género respecto a la historia la disciplina y su origen, surgen narraciones sobre situaciones de violencia de género (entre ellas, acoso sexual y discriminación debida a la orientación sexual) que han afectado a estudiantes de la carrera durante sus actividades de práctica en algunos establecimientos educacionales, y que corresponden al nivel de meso-sistema.

Gracias a los aportes de las y los académicos de la UGCD que participaron, se pudo explorar y reflexionar acerca sus discursos y significados principales respecto a género que han marcado el desarrollo de las diversas disciplinas hasta hoy día. A partir de ello, las y los académicos participantes describieron distintos *modos de comprender la Educación, y cuáles son los énfasis que dominan el campo disciplinar*. Se observó también que en las *disciplinas deportivas* que cuentan con un importante énfasis en la competición, se tienden a *reproducir estereotipos de género en los reglamentos deportivos* (por ejemplo, que proponen categorías de competición por sexo de las y los deportistas en lugar de otras características, o tienen normas de uniforme -como el caso de la gimnasia artística-, que reproducen una norma rígida de sexo binario), que limitan la participación de personas en algunas disciplinas deportivas cuyas identidades “no calzan” con la expectativa de correspondencia entre sexo-género o con las características corporales implícitamente esperadas y recreadas a través de las normas deportivas.

- ❖ **Sesión 4 o 5:** Tuvo por objetivo *reflexionar y compartir prácticas en la educación de emergencia a partir del contexto de la pandemia por COVID-19 y cuarentena obligatoria desde la mirada de género*. Para ello se propuso invitar a las y los académicos a compartir sus prácticas de docencia durante el período, para luego a relacionar dichas experiencias con algunos principios de la pedagogía feminista (Troncoso et.al., 2019). Durante esta reflexión, varias/os académicos presentes relataron experiencias recientes de docencia que les han permitido observar con mayor claridad los roles de género (parentales y de cuidado de personas enfermas) que desempeñan las y los estudiantes en sus hogares y las situaciones de vulnerabilidad social que las/os han afectado con particular dureza durante la pandemia por COVID-19.

- ❖ **Sesión 5 o 6:** Quienes participaron mencionaron sus mayores desafíos actuales respecto a su docencia, entre los que se señalaron principalmente el contacto “distante” e “impersonal” con sus estudiantes durante las clases on-line. A partir de ello, surgió también una reflexión disciplinar incipiente sobre “las nuevas epistemologías virtuales que estaban surgiendo durante la pandemia”: Se intenciona la reflexión en torno al quehacer docente y cómo influye la práctica pedagógica en el contexto escolar, debatiendo sobre el currículo oculto y nulo que se puede transmitir.

A partir de ello, las y los académicos compartieron sus visiones acerca del sentido de la educación para “*el buen vivir*” y “*vivir armoniosamente*”, y cómo desde el contexto de la pandemia dichos propósitos habían emergido como más saliente y relevante, al constatar a través de sus prácticas docentes la necesidad de acompañar y contener a estudiantes que atravesaban procesos de crisis familiares y personales. También se abordó el impacto de la educación a distancia en la dimensión intersubjetiva de la enseñanza y el aprendizaje, creando un contacto impersonal durante las clases, y en otras ocasiones, una mayor cercanía dada por “*el ingreso del aula al hogar*” y a las circunstancias domésticas de la dimensión de la vida de las y los estudiantes y docentes. En este sentido, se significaron dichas reflexiones con algunos principios de la pedagogía feminista que permiten generar oportunidades de transformación mutua a través de la integración de la subjetividad como

herramienta fundamental para la transformación de creencias, expectativas y prejuicios cruzados por el género, al centro de la construcción identitaria de las personas y que reproducen las desigualdades sociales.

Quisiera mencionar que solo una carrea, (Matemáticas), cuestiono la investigación, designando menos sesiones y tiempo dentro de las sesiones a la participación, además de lo anterior, los documentos para el análisis bibliográfico no fueron entregados a tiempo, y se detectaron en las reuniones presenciales situaciones de discriminación por razones de género que no relaté en esta oportunidad, pues son de carácter privado.

b. CRUCE DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL CON LOS EJES TEMÁTICOS DE GÉNERO QUE EMERGIERON DEL ANÁLISIS PARTICIPATIVO

A partir del análisis documental de los nueve programas de AC que incluyen CEG, es posible observar la consistencia de estos resultados con los ejes temáticos mencionados durante las sesiones de análisis participativo realizadas en conjunto con la UGCD de la carrera -descritos anteriormente-, a saber: “*corporeidad y motricidad*”, “*deportes*” y “*juego, bienestar, y actividad física*”, “*Infancia y Familia*”, “*Cuerpo y niñez*”, etc.; aluden a género desde estos ejes, muchas veces se refieren a ambos y también saludan a significados relativos a la *Praxis educativa, la integración de la subjetividad en el aprendizaje y construcción del conocimiento*, y a un *rol docente transformador* como parte de sus énfasis curriculares y epistemológicos:

Asimismo, respecto a la “*genderización del deporte*”, temática que surgió en torno a la reflexión participativa sobre los aspectos profesionales de la disciplina y la historia de esta, el único de los programas de AC de deportes que explicita género es el curso “Natación” del sexto semestre, que alude a género en uno de sus núcleos de aprendizaje y lo hace en referencia a diversos “perfiles” o formas de dinámicas del movimiento de las personas:

“Tema: Principios hidrodinámicos aplicables a la Natación en distintas edades, NEE y géneros. Dinámica del movimiento, según edad, género y condición NEE. Humano en medio acuático Tema: - Proceso de ambientación acuático: Flotabilidad, Deslices, Propulsión, Respiración, Virajes, Entradas.” (Natación, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física).

Respecto a otras temáticas que emergieron durante las sesiones de análisis participativo, y donde las y los académicos participantes describieron situaciones de *discriminación, homofobia y micromachismo* contra estudiantes gay y lesbianas dentro de la carrera haciéndolos blanco de diversas violencias de género por “*no calzar con las expectativas de masculinidad y feminidad ligadas a la profesión*”, no se pudo identificar una problematización de la reproducción de la violencia de género en los contenidos de los programas de AC.

Sin embargo, ninguno de los contenidos CEG identificados hace alusión específicamente a una reflexión crítica sobre estos temas con la mirada puesta en el *microsistema o formas de relación cotidiana entre pares estudiantes y/o con las y los docentes* -dentro y fuera del aula- que forman parte de los procesos que reproducen las desigualdades y violencias de género en los espacios educativos, y por ende al interior de la carrera. Tampoco sobre las normas de género hegemónicas o la *influencia de los discursos genderizados sobre las distintas disciplinas (sobre todo del área de las ciencias)*, en la construcción de la identidad profesional de las y los futuros educadores, temáticas que se mencionaron en algunas de las sesiones del análisis participativo. Tampoco se hace referencia a las *diversidades sexuales y de género* en las bibliografías básicas de los cursos.

VIII. ANÁLISIS ACERCA DE LA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS.

A partir de estos resultados obtenidos de las carreras escogidas para la muestra, es posible reconocer que casi la mitad de los programas analizados que incluyen contenidos CEG lo hacen de forma *aislada* en sus propuestas escritas de diseño de los cursos. En ninguno de estos se encontraron referencias a contenidos CEG en las estrategias de aprendizaje y en sólo uno de ellos en los resultados formativos. En tres de las propuestas programáticas de este grupo, se integra género como “herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas”, y en el programa de AC restante, se menciona como parte de otras “problemáticas y/o enfoques socioeducativos”, en lugar de un enfoque teórico-analítico desde la cual se puede profundizar la comprensión acerca de la forma en que se reproducen las desigualdades socioeducativas existentes a partir del género.

En contraste, todos los programas de AC que incluyen contenidos CEG de *manera integral* en sus propuestas de cursos, coinciden en dar cuenta de una comprensión más compleja y problematizadora sobre las desigualdades socioeducativas desde el *enfoque de género* como perspectiva *teórico-analítica* o al abordarlas desde la óptica de las *teorías feministas y las políticas de la desigualdad de género*. Cabe notar que ninguno de los programas que tributan al Minor en transversalidad es parte de los programas de AC encontrados que integran CEG en las carreras de Pedagogía.

Por último, del total sólo un porcentaje menor al 12% de los programas de AC analizados integran contenidos sobre CEG en sus bibliografías básicas, y aunque la mayor parte de estos programas hacen referencia a un *modelo de enseñanza situada* e intencionan que las y los estudiantes aprendan a proponer acciones *pertinentes a las diferentes características de los espacios educativos y necesidades de aprendizaje*, ninguno de ellos da cuenta explícitamente de la enseñanza del enfoque de género de manera aplicada incluyéndolo en sus estrategias de aprendizaje.

IX. ANÁLISIS DE CONTENIDOS AFINES A LA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO (CAG) EN LOS PROGRAMAS DE AC DE PEDAGOGÍA

Respecto a la **perspectiva curricular y epistemológica** de las AC que corresponden a propuestas de diseño que no incluyen CEG, y en cambio, aluden a conceptos afines a la integración del enfoque de género en el currículo (CAG), se pudo reconocer en dieciocho de ellos un *modelo de enseñanza situada* donde se utilizan *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza:

“Propone espacios de juegos que tomen en cuenta etapas de desarrollo de factores psicomotrices y necesidades de placer y exploración de niños y niñas”.
(Juegos y psicomotricidad, criterios de evaluación, Pedagogía en Educación Física)

En dos de estas propuestas se espera además que las y los estudiantes *propongan acciones pertinentes a las diferentes características de los espacios educativos y necesidades de aprendizaje:*

“CE2 N2 EAM Organiza experiencias de aprendizaje, en función del contexto educativo y de los principios orientadores de la didáctica de la educación”.

Respecto a la *praxis pedagógica*, diecisiete de 19 programas aluden a esta dimensión, ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas:*

“Identifica algunas teorías pedagógicas vinculadas a las prácticas motrices introyectivas, a partir de la exploración de experiencias de aprendizaje cooperativas. y su funcionamiento, reflexionando sobre experiencias de aprendizaje procesuales y el rol mediador del (...)”.

O sobre la reflexión crítica de los y las estudiantes sobre su práctica desde fundamentos teóricos de la disciplina y educación:

“Asimismo, el estudiante desarrolla un proceso de investigación-acción para levantar problemáticas directamente relacionadas con su quehacer pedagógico, analizarlas y presentar soluciones para su aplicación. Al cabo de dicha práctica, el estudiante se encontrará habilitado para su ingreso en el ámbito laboral.” (Programa de práctica final,)

De la misma forma, dos de los programas de AC de este grupo aluden a una *visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento y a una comprensión de la educación como espacio intersubjetivo, contextualizado, político y de co-construcción de conocimiento*):

“El ser humano como sujeto único de educación. Perspectiva antropológico- filosófica. La educación como formación perfectiva del ser humano. La ética y lo cultural- educativo”. (Saber Pedagógico en Contextos Educativos, núcleo de aprendizaje,)

La mayor parte de estos programas de AC promueve el ejercicio de un *rol docente transformador* entre sus estudiantes, ya sea *analizando críticamente el conocimiento disciplinar y la realidad educativa, interrogando la realidad educativa desde un rol docente transformador, o visualizando problemas que están a la base de las necesidades educativas*:

“Actividad curricular del área de los fundamentos de la motricidad, tiene como meta formativa desarrollar en los estudiantes una visión crítica, pero propositiva, en relación con problemas éticos presentes en la toma de decisiones y, acciones prácticas que involucren a los alumnos o deportistas que estén a su cargo. El estudiante reflexionará sobre su acción en la dimensión académica, valórica, social y cultural, hacia los niños y jóvenes y hacia la sociedad en su conjunto”. (Ética de la motricidad humana, descripción de AC, Pedagogía en Educación Física)

De la misma forma, cuatro de estos programas de AC analizados contienen textos referidos a la *Subjetividad, conocimiento y aprendizaje*, ya sea alusivos a la *integración de la subjetividad en el aprendizaje y la construcción de conocimiento* (n=4):

“Exposiciones. Lecturas grupales comentadas. Redacción de ensayos y autobiografías.” (Introducción al campo ocupacional., estrategia de aprendizaje,)

o al desarrollo de *procesos de desarrollo personal y profesional* durante la carrera:

“Mis características personales como docente. Mis dudas y certezas en esta etapa” (Programa de práctica final, núcleo de aprendizaje,)

Dos de los programas de AC del grupo, se refieren al *currículum oculto*, en particular al *impacto de sesgos y estereotipos sociales en la práctica docente*:

“Además, examina los elementos que concurren a la construcción de su propia identidad profesional reflexionando críticamente respecto de los estereotipos que circunda la profesión de educador físico” (Saber Pedagógico en Contextos Educativos,)

Por otra parte, respecto a las **teorías y enfoques socioeducativos afines a género** identificados en los contenidos de este grupo, nueve de los programas de AC alude al *enfoque de derechos y de la justicia social*, doce propuestas integran el *enfoque de la educación inclusiva* respecto al *diseño e implementación de procesos educativos inclusivos* y/o a la *valoración de la diversidad y respeto por las diferencias*:

La mayoría de las propuestas incluyen contenidos relativos a la *Corporeidad y motricidad*, respecto a *perspectivas y reflexiones críticas sobre el cuerpo*, a la *promoción de situaciones de aprendizaje motriz, en función del contexto educativo y de la reflexión crítica*, y a la *relación entre bienestar humano y motricidad como derecho social*:

“Propone espacios de juegos que tomen en cuenta etapas de desarrollo de factores psicomotrices y necesidades de placer y exploración de niños y niñas.”
(Juegos y psicomotricidad, criterio de evaluación, Pedagogía en Educación Física)

En relación a otras temáticas afines a la integración del enfoque de género, la mayor parte de los programas de AC se refieren a la **construcción identitaria de las y los estudiantes**, ya sea referidos a la *reflexión sobre el quehacer de su propia práctica respecto a la construcción de su identidad profesional*, para interrogar la realidad educativa desde su rol docente como transformador social o abordar procesos de desarrollo personal y profesional, este punto es relevante para trabajar cambios visibles en el currículo oculto, en la metodología e incorporación de una mirada interseccional por parte de las y los docentes en formación.

Por último, referidos a **énfasis pedagógicos afines a género**, la gran mayoría de los programas de AC de este grupo describen estrategias, habilidades y competencias colaborativas, finalmente siete programas de AC aluden a *estrategias dialógicas*, tales como *conversación plenaria y debates y discusiones grupales*

X. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Al término de esta revisión, es posible afirmar que las carreras de pedagogías aún no implementan en sus mallas estrategias efectivas para transversalizar género en el currículum de pregrado, paso fundamental para desafiar explícitamente las desigualdades existentes en el sistema educativo y la forma en que las mujeres, hombres y personas de la diversidad sexual y de género que pertenecen a la Universidad -estudiantes, académicas/os, profesionales de apoyo, administrativas/os- son específicamente afectadas por el orden de género imperante, reconociendo sus necesidades, intereses y prioridades específicas a nivel institucional para superarlas (Kabeer, 1994).

A partir de los resultados de las dos etapas del estudio, es posible observar que a nivel macro-curricular -perfiles de egreso, principales áreas formativas y planes de estudio- una mínima parte de los programas de pregrado explicita contenidos relativos a género, y sólo una de las carreras estudiadas hace evidente la priorización del enfoque de género para su posible transversalización en el plan de estudios, como es el caso de la carrera de Pedagogía en Filosofía que integra estos contenidos en las competencias de su perfil de egreso, y por el contrario es evidente la falta de “interés” o conciencia de la existencia de estas desigualdades por parte de carreras tradicionalmente científicas.

Esta realidad curricular respecto a género a nivel macro se observa reflejada en los resultados a nivel meso-curricular, a partir del análisis de los programas de AC. Si bien hay un mayor número de contenidos referidos a género a este nivel, no se observan elementos comunes entre las carreras estudiadas que permitan dar cuenta de una estrategia consistente o compartida para su integración curricular. Por ejemplo, del total de siete programas de cursos revisados que tributan al Minor de transversalidad en estos programas de pregrado, sólo cuatro de ellos explicitan contenidos relativos a género y un número marginal de estos transversaliza dichos contenidos significando género como enfoque problematizador de las desigualdades socioeducativas.

De la misma forma, casi las tres cuartas partes de los programas de actividad curricular analizados de las cinco carreras incluyen contenidos explícitos relativos a género y/o a las teorías feministas de manera *aislada o marginal*, lo que hace cuestionar su impacto y potencial transformador. Asimismo, el reconocimiento de *modos distintos de significar género* en las propuestas de cursos de una misma carrera -realidad que se detectó en los tres programas de pregrado analizados-, evidencian que las inconsistencias de su integración concuerdan con la falta de explicitación de una estrategia institucional con mayor madurez que oriente la creación de un currículum con sensibilidad de género.

Estos resultados son consistentes con la falta de consideración de género y de las teorías feministas como corriente principal en la construcción del conocimiento académico -y de la que es reflejo el currículum planeado-, en las instituciones universitarias de distintos países. En base a la experiencia internacional acumulada, se observa que, en países con mayor capacidad instalada para transversalizar género, aunque las universidades muestran un aumento en su sensibilidad respecto al tema han demorado en convertirlo en prioridad en sus planes de desarrollo institucional y consecuente asignación de recursos (UNESCO, 2011). Por ello, lineamientos institucionales como el compromiso de los Rectores del CUECH y la agenda de 7 puntos para la transversalización de género en la educación superior a nivel nacional, además de la reciente Ley 21.369, constituyen señales clave para su efectivo abordaje en nuestro país.

Respecto a los aspectos que pueden facilitar la transversalización del enfoque de género a partir de estos resultados, resulta promisorio la identificación de *perspectivas epistemológicas y curriculares, enfoques, teorías socioeducativas y temáticas afines al enfoque de género* a través de los contenidos analizados. Por ejemplo, el *enfoque curricular y epistemológico crítico y pos crítico* identificado a partir de los contenidos analizados (8.25% de las codificaciones a nivel meso-curricular y 21.86% a nivel macro-curricular), propone el desarrollo de un *rol docente activo de las y los futuros profesionales en la transformación de las inequidades educativas* que permite abordar la reproducción de las relaciones de dominación en el espacio educativo y el desarrollo de una consciencia crítica de las y los futuros docentes, a través de la integración de sus trayectorias y experiencias de

vida como parte de su formación. Estas perspectivas comparten con el enfoque de género y las teorías feministas el cuestionamiento sobre las causas de las diferencias de poder en el sistema social y educativo que limitan las posibilidades de existencia.

No obstante, las teorías feministas en sus anclajes filosóficos y pedagógicos plantean dos puntos principales de inflexión respecto a la pedagogía sociocrítica. En primer lugar, relevan la importancia de reflexionar críticamente no sólo sobre las relaciones de clase sino acerca de los procesos intersubjetivos que explican la “otredización” de grupos de personas cuyas identidades se consideran “diferentes” y/o menos valiosas en la sociedad (Code, 2012), y que explican su menor presencia, participación, y posibilidades de desarrollo y aprendizaje en el espacio educativo. Y, en segundo lugar, la constatación de que para superar las relaciones de opresión no basta con comprender racionalmente su estructura, consecuencias o rol que desempeñamos en las mismas. Desde la perspectiva de la epistemología y la pedagogía feminista, es necesario considerar además el rol fundamental que juegan las identidades personales -y sus distintas dimensiones atravesadas por el género- y la emocionalidad como ámbitos clave de la experiencia educativa y de la relación con el conocimiento, así como oportunidad de transformación inter e intra-subjetiva de las relaciones de opresión en el aula, y que producto del sistema patriarcal, han sido históricamente suprimidas como formas legítimas de conocer (Troncoso, et.al., 2019; Bailey & Cuomo, 2008).

Al mismo tiempo, la relevancia dada a la *praxis pedagógica* (nivel meso=9.22% y nivel macro=18.82% de las codificaciones) y el desarrollo de *un modelo de enseñanza situada* (nivel meso=10.89% de las codificaciones), presentes de manera relevante en los contenidos analizados a nivel macro y meso curricular, resultan clave para el diseño futuro de un currículum con sensibilidad de género en la Universidad, pues la relación entre la teoría y la práctica ha sido referida por múltiples autoras y autores como parte de los ejes fundamentales del mejoramiento de la calidad de la enseñanza que permiten promover el cambio educativo (Giroux, 2011; Orland-Barak & Yinon, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Sin embargo, algo que aún caracteriza dicha relación en el contexto educativo es su incoherencia, pues con frecuencia enseñamos a través de métodos y formas que contradicen los mismos principios que deseamos transmitir (Álvarez, 2012). Desde los enfoques socio-constructivistas que abordan el aprendizaje de manera situada, se comprende la relación entre la teoría y la práctica como mediada por complejos procesos de construcción y movilización identitaria en los espacios educativos (Wenger, 1999). A partir de las perspectivas feministas y críticas se puede comprender la importancia y complejidad de las tensiones presentes en la relación entre teoría y práctica docente. Por ejemplo, si aprendemos teorías científicas como cuerpos de conocimiento ideológicamente neutros y sin sentido respecto a nuestras experiencias y subjetividades, no sólo desarrollamos una consciencia ingenua respecto a los mismos, sino que más tarde no sabremos cómo traducirlas en acciones que nos ayuden a resolver los problemas que enfrentamos en la práctica, debiendo apelar al sentido común en lugar del conocimiento disciplinar. Igualmente, si no problematizamos las tensiones identitarias cruzadas por el género presentes en los procesos de formación docente, tendremos futuras y futuros profesionales de la educación que luego reproducen de modo inconsciente las desigualdades de género a través de su práctica pedagógica en el aula.

Por ello, resulta promisoría la integración de actividades de práctica pedagógica en el currículum que faciliten dicha reflexión y permitan a las y los estudiantes hacerse cargo de las condiciones en las que llevarán a cabo su labor considerando las múltiples desigualdades educativas presentes. Pero, del total de programas de AC donde se encontraron contenidos explícitos relativos a género y/o las teorías feministas en las tres carreras, sólo tres programas corresponden a actividades de práctica -y son parte de dos de las carreras estudiadas a nivel meso-curricular-.

De la misma forma, el *enfoque de la educación inclusiva* (nivel meso=4.09% y nivel macro=4.66% de las codificaciones) y el *enfoque de derechos* (nivel meso=1.69% y nivel macro= 3.36% de las codificaciones) emergieron como relevantes a partir de los resultados del estudio. Si bien cuentan con anclajes ideológicos e históricos distintos a los del enfoque de género -feminismo y políticas de igualdad de género, el enfoque de la inclusión

educativa -cuyo foco principal es garantizar la participación de las personas con necesidades educativas especiales y discapacidad de manera igualitaria- cuentan con aspectos comunes en tanto basan sus propuestas la perspectiva de los derechos humanos (Unterhalter & North, 2010; Ainscow & Cesar, 2006). El enfoque de la inclusión educativa promueve la valoración de la diversidad de las personas que forman parte de los espacios educativos y la transformación de las instituciones asegurando que todas/os las/os estudiantes puedan tener igualdad de oportunidades para estar presentes, aprender y participar en los espacios educativos (Echeita & Ainscow, 2011). Por tanto, permite construir una cultura educativa más acogedora para todas las personas y abordar situaciones de discriminación presentes en las comunidades educativas, y que afectan especialmente a grupos de minorías sociales, fenómenos que se encuentran cruzados por el género como lo explica la teoría interseccional (Cho et.al., 2013).

Las dimensiones curriculares que hacen alusión al cuerpo, por ejemplo, tocan uno de los temas que han sido más problematizados por la teoría feminista y de género. El carácter sexual del cuerpo y los estereotipos de género ligados a sus significados ha tenido profundas consecuencias en la construcción de los paradigmas de conocimiento que dominan el mundo académico hasta hoy -como han demostrado diversas autoras- (Bailey & Cuomo, 2008; Millet, 2017) y que guardan directa relación con la reproducción de los roles y estereotipos que explican las desigualdades y violencia género presentes en el sistema educativo. Como demuestran otros estudios, en las instituciones de educación superior se reproducen discursos ligados a estereotipos de género que asocian dimensiones disciplinares y roles profesionales de las carreras universitarias a características *masculinas* (por ejemplo, ligadas a carreras del área STEM y habilidades académicas lógico-abstractas) y *femeninas* (correspondientes a profesiones asociadas a roles de cuidado), que perpetúan barreras de inclusión para estudiantes y académicas/os que encarnan características identitarias que no coinciden con los discursos de género dominantes y las hace blanco de violencias, discriminaciones, entre los diversos mecanismos de exclusión educativa existentes -por ejemplo, discriminación de sus pares en el aula, menor reconocimiento de

sus méritos académicos, etc.- (Radovic; Veloso, Sánchez, Gerdtzen, Martínez, 2020; Ong et.al. 2018; Buquet, 2016).

Respecto a los resultados del proceso de análisis participativo realizado con las carreras participantes, pese a que su diseño debió sufrir importantes modificaciones para adaptarse a la nueva realidad universitaria impuesta por la pandemia, logró dar lugar a un proceso de reflexión en profundidad sobre aspectos profesionales, pedagógico-disciplinares y epistemológicos desde la perspectiva de género en todas ellas. A partir de dichas reflexiones, se pudieron identificar ejes temáticos específicos relativos a género que permitieron profundizar y enriquecer el análisis documental realizado. No obstante, pese a contar con un diseño metodológico común, la implementación de las sesiones dio lugar a importantes cambios de diseño para atender a las particularidades de cada unidad académica participante. En algunos casos, las mismas sesiones planteadas que en una carrera fueron percibidas como pertinentes e insumos valiosos para la reflexión y formación de las y los académicos presentes, en otros grupos generaron resistencias imprevistas.

Es por ello, que si bien se observa el proceso como fructífero en términos de haber favorecido la producción de reflexiones críticas sobre género, y la emergencia de temáticas disciplinares relevantes y específicas en relación con la dimensión pedagógico-disciplinar del currículum, en futuras adaptaciones al modelo se deben considerar otras variables contextuales con mayor detenimiento, como por ejemplo, las características culturales de la carrera y las necesidades e intereses específicos de las y los académicos participantes en relación con el enfoque de género, así como tensiones curriculares internas, pues pueden influir de manera clave en su motivación y participación en el proceso.

XI. REFLEXIONES FINALES

En este estudio podemos ver la intención por parte de algunas personas que pertenecen a instituciones de educación superior chilenas de abordar la igualdad de género y la transversalización del enfoque como parte de sus prioridades institucionales -incluyendo la dimensión curricular-, este grupo de profesionales, en su mayoría mujeres, académicas y pertenecientes a Direcciones u oficinas de Género, al conversar en distintos espacios persiste la idea que no deben ser iniciativas aisladas aquellas que permitan incorporar esta mirada en los espacios educativos, deben ser metodologías intencionadas y consistentes, conversadas en comunidad y de común conocimiento, si dichas acciones permanecen en los márgenes institucionales, sin posibilidad de participación colectiva y conversada se anula cualquier posibilidad de transformación real.

Si bien, la estrategia de transversalización de género es una manera efectiva de poner las desigualdades y violencias de género al centro de las políticas públicas y de las prioridades institucionales al hacerlas parte de la *corriente principal*, no se puede perder de vista en particular respecto al currículum, que esta estrategia técnica es eco de reivindicaciones políticas históricas del movimiento y de las teorías feministas – que por ejemplo, originaron un giro discursivo en los derechos humanos respecto a género, convirtiendo estas desigualdades en prioridad de las políticas internacionales y nacionales desde hace más de 40 años -, y por tanto debe interpelar no sólo la estructura o “forma” de nuestras instituciones educativas sino el sentido y propósito de las mismas. Es decir, un currículum con sensibilidad de género debiera invitarnos en última instancia a responder preguntas, tales como: *¿Para qué educamos?, ¿Qué tipo de sociedad estamos proponiendo a partir de estas formas de construir conocimiento y de educar?, ¿Qué tipo de personas, y futuras, futuros profesionales estamos formando?*

De esta manera, la transversalización de género a nivel curricular debe dialogar necesariamente con las perspectivas epistemológicas y paradigmas que dominan el campo académico de las distintas disciplinas del conocimiento, y que cuentan con un correlato en los diseños de investigación, prácticas pedagógicas, y luego, en los modos de relación a

través de los cuales todas las y los actores de la comunidad construyen universidad en el día a día. Por ello, pensar en la estrategia de transversalización de género no sólo implica un cambio estructural sino un *giro cultural y sistémico complejo* y de largo plazo para nuestras instituciones educativas.

Reconociendo las limitaciones de este estudio pues, por ejemplo, sus resultados no se contrastaron con el correlato estructural de las relaciones de género de la Universidad que rodean el diseño de las propuestas curriculares analizadas -proporción de académicas v/s académicos, su situación contractual, distribución de estudiantes de las carreras por género y nivel socio-económico, etc.- y deja pendiente la sistematización de las prácticas pedagógicas a nivel micro-curricular, podría ser fácil desestimar su relevancia.

Sin embargo, al considerar sus resultados con la debida cautela ya que el campo del currículum implementado y experimentado supera con creces la realidad de lo prescrito, rephraseando la reflexión de una de las académicas durante una sesión del análisis participativo, cabe preguntarnos: *¿Por qué elegimos escribir y formalizar ciertas cosas en nuestras propuestas curriculares, y por qué dejamos otras fuera?, ¿Por qué expresamos algunos énfasis, temas, estrategias de enseñanza, y literatura académica estipulada en nuestra oferta curricular y otros temas mantenemos sin nombrar, quedando a merced de las posibilidades e intereses contingentes de la académica o académico que las implemente?, ¿Cuáles son las particularidades del currículum que queremos que prosperen para los siguientes años, a través de la formación de las siguientes generaciones de profesionales?*

Haciendo eco de uno de los énfasis curriculares encontrados en este estudio, una manera de dar respuesta a estas preguntas de manera *situada*, es permitir que la Universidad y sus distintas unidades y comunidades académicas puedan responder de forma específica y de acuerdo a sus características culturales y disciplinares a las interrogantes: *¿Género para qué?*, y luego *¿Género cómo?* respecto a la identificación del mejor camino para llevar a cabo la transversalización en el currículum -por ejemplo, según las propuestas de Kortendiek, 2011, como estrategia transdisciplinar, integral, particular-explicita o explicita.

Entre las sugerencias para el re-diseño futuro de programas de pregrado de la Universidad con sensibilidad de género, se propone, en primer lugar, llevar a cabo un proceso de reflexión participativo sobre la cultura académica y el currículum de cada programa en que participen todos los estamentos (estudiantes, planta académica y administrativa), que tenga un carácter multidimensional y permita identificar ámbitos *formales* (por ej. en clases de aula, celebraciones oficiales y documentos institucionales) y *no formales* (por ejemplo, interacciones de pasillo entre pares estudiantes y con docentes, y en espacios de recreación y almuerzo) de las carreras que reproducen las desigualdades y violencias de género.

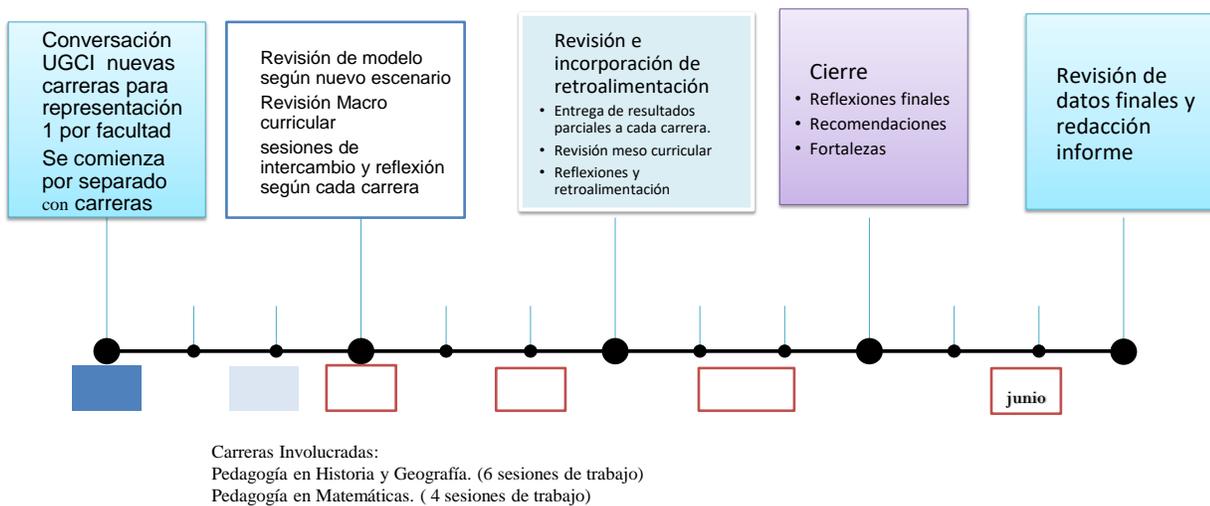
A partir de la identificación de las problemáticas de género específicas, se pueden plantear necesidades de formación de las y los estudiantes pertinentes según las características de las carreras y que se sugiere integrar en la redacción de las competencias generales del perfil de egreso. Luego de ello, se pueden reconocer subcompetencias y actividades curriculares que permiten responder a las necesidades de formación de las y los estudiantes de manera integral.

Según las temáticas identificadas, se sugiere diseñar un plan de formación y actualización docente sobre el enfoque de género que garantice una implementación exitosa del nuevo currículum. Por último, se propone también avanzar en la identificación y sistematización de buenas prácticas de integración del enfoque de género en la docencia e investigación en las distintas carreras de la Universidad, pues contribuye a la comprensión de su importancia y visibilización de estas desigualdades, lo que permite superar la tendencia a mantener género como temática de la periferia en el currículum de las instituciones de educación superior.

XII. PLAN DE TRABAJO



Etapa Piloto 2022



Glosario

- **AC:** Actividad curricular
- **DAF:** Codificación- Descripción de las áreas formativas.
- **DPE:** Codificación- Descripción del perfil de egreso.
- **CAG:** Codificación- Contenidos afines a la integración del enfoque de género en el currículum.
- **CEG:** Codificación- Contenidos explícitos relativo al enfoque de género y/o a los feminismos.
- **COMP GEN:** Codificación- Competencia genérica.
- **COMP SELLO:** Codificación- Competencia sello.
- **COMP FAC:** Codificación- Competencia de facultad.
- **COMP ESP:** Codificación- Competencia específica.
- **GRAD Y TIT:** Codificación- Grado y título.
- **MALLA:** Codificación- Actividad curricular.
- **MDIGC:** Modelo de Diseño de Investigaciones de Género en el currículum de Educación Superior.
- **ULNI:** Codificación- Uso de lenguaje Inclusivo
- **ULI:** Codificación- Uso de lenguaje Inclusivo
- **UGCI:** Unidad de Gestión Curricular Institucional
- **UGCD:** Unidad de Gestión Curricular Departamental
- **(f=):** Frecuencia absoluta de codificaciones
- **(n=):** Número de programas de AC.

ANEXOS

1. Anexo 1. Matriz de Indicadores para el Análisis documental de los Programas de estudio con enfoque de género

1. Matriz de Plan de Estudios					
criterio e Indicador	Subdimensiones/categorías	Descriptores			
A) Uso del Lenguaje inclusivo ⁹ . “Se emplea un Lenguaje inclusivo de género en documentos oficiales del plan de estudios”.	Tipo de Lenguaje usado: Inclusivo, No Inclusivo. Inclusivo: colectivo neutral, sustantivo metonímico genérico, duplicación de género, duplicación abreviada de género, otra. No inclusivo: colectivo masculino, pronombre masculino, expresión androcéntrica, uso estereotipado de adjetivo, expresión peyorativa hacia diversidades de género, otra.	Posición: Perfil de egreso, competencias (sello, genérica o específicas), diagrama, descriptores de cursos.	Descripción: Término o terminación usada/Ejemplo del texto.		Frecuencia: Cantidad de veces que aparece en el texto
			Término o terminación usada	Cita del texto:	
B) Uso de conceptos o términos relativos al género. “Se emplean conceptos o términos que dan cuenta de la integración del enfoque de género o que	Tipo de concepto o término usado: Explícito, Afín al enfoque de género o Ceguera de género ¹⁰ .	Posición: Perfil de egreso, competencias (sello, genérica o específicas), diagrama, descriptores de cursos.	Descripción: Concepto o término usado/Ejemplo del texto.		Frecuencia: Cantidad de veces que aparece en el texto
			Concepto o Término usado	Cita del texto:	

9 Definición de Lenguaje Inclusivo: “... Toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres”. (Ministerio de Educación & Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2017). “... se entiende la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género”. Naciones Unidas, Orientaciones sobre Lenguaje inclusivo en cuanto al género: www.un.org.

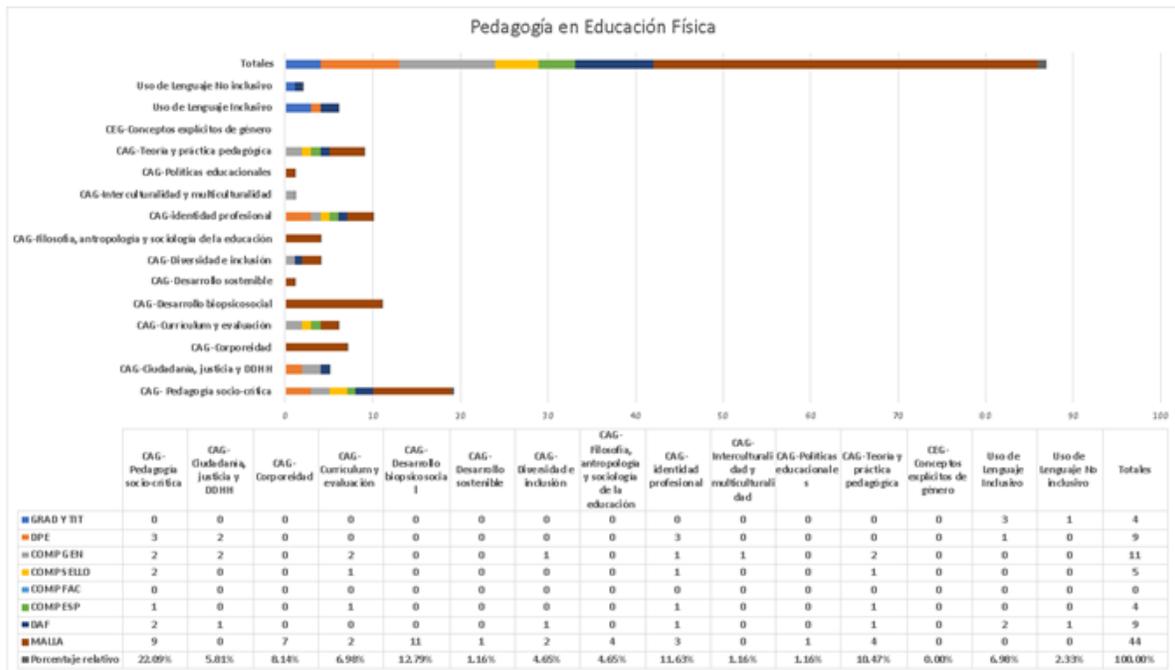
10 Los programas educativos con ceguera de género no consideran a mujeres y hombres como iguales. En ellos se utilizan normas de género, estereotipos y roles que refuerzan las desigualdades de género (Adaptado de “THE EU RESOURCE PACKAGE: TOOLS TO ADVANCE THE 2030 SUSTAINABLE DEVELOPMENT AGENDA AND GENDER EQUALITY”, (2015) http://eugender.itcilo.org/toolkit/online/story_content/external_files/BB6.pdf).

favorecen su incorporación en el plan de estudios”.

* Si se explicita un concepto relativo al enfoque de género en Nombre de actividad, Descripción, Resultado formativo, Evaluación, Núcleo de aprendizaje, se organizará entrevista breve o cuestionario a docente para documentar su práctica pedagógica.

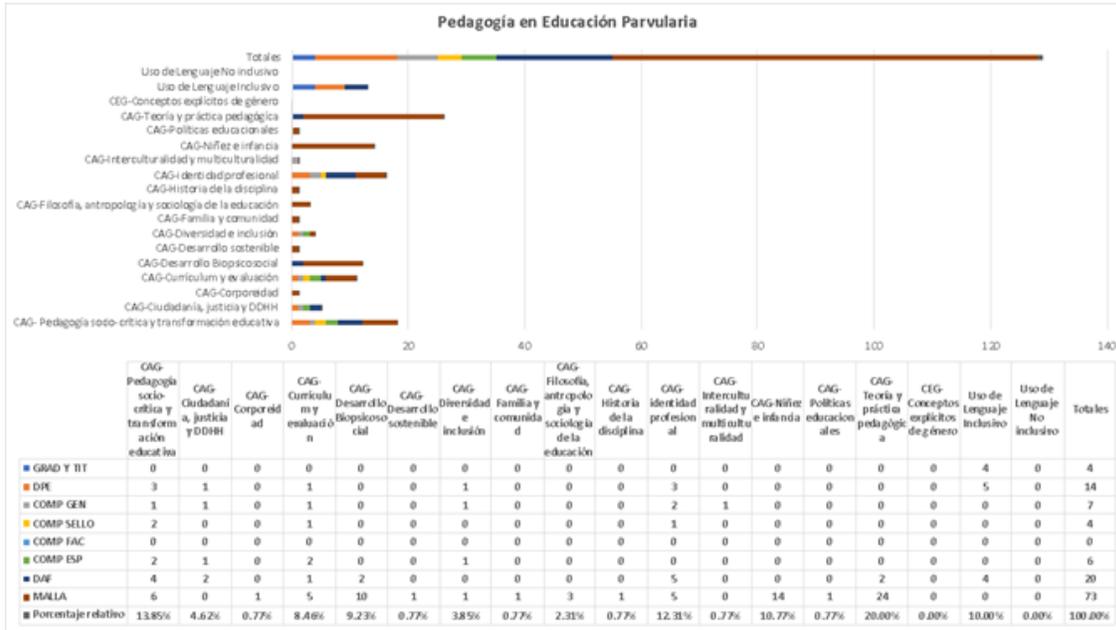
2. Anexo 2: Ejemplos de gráficos de codificaciones por carreras estudiadas.

Gráfico Pedagogía en Educación Física: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



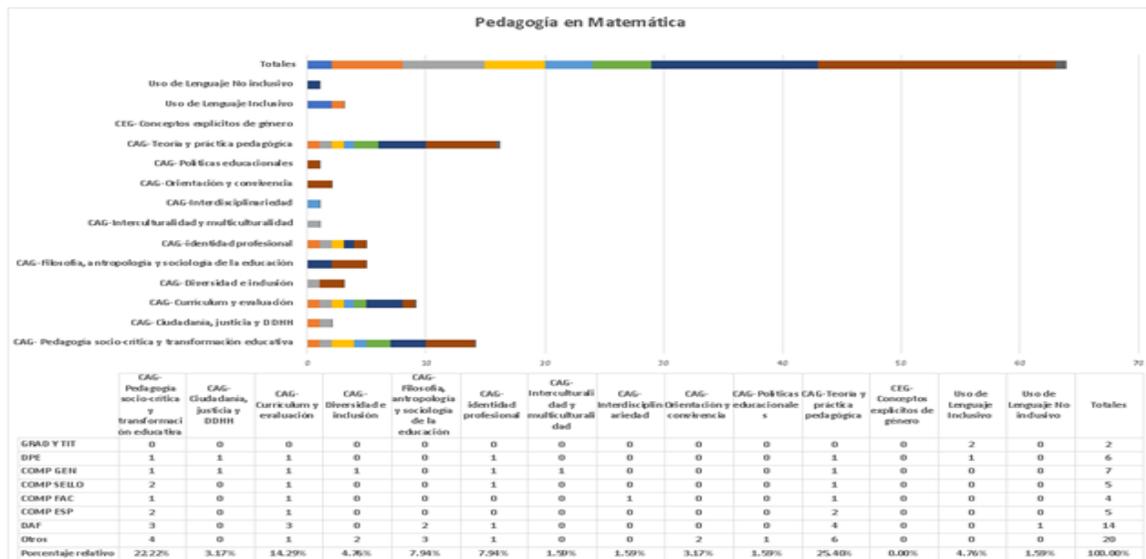
(GRAD Y TIT: Grado y Título; DPE: Descripción de Perfil de Egreso; COMP GEN: Competencias genéricas; COMP SELLO: Competencias sello; COMP FAC: Competencias de facultad; COMP ESP: Competencias específicas; Descripción de áreas formativas; MALLA: Actividades curriculares).

Pedagogía en Educación Parvularia: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



(GRAD Y TIT: Grado y Título; DPE: Descripción de Perfil de Egreso; COMP GEN: Competencias genéricas; COMP SELLO: Competencias sello; COMP FAC: Competencias de facultad; COMP ESP: Competencias específicas; Descripción de áreas formativas; MALLA: Actividades curriculares).

Pedagogía en Matemática: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



3. Anexo 3: **Modelo del sistema de seguimiento a la implantación curricular:**

“El sistema de seguimiento a la implementación curricular es un proceso de evaluación permanente del currículo implementado que busca asegurar el logro de las competencias de los perfiles de egreso de las carreras de pedagogías, por medio de un ciclo evaluativo de 4 etapas (ver Figura) que involucran a diferentes actores de las unidades académicas y no académicas que actúan de forma continua o intermitente de acuerdo a su rol”.



- Figura: Ciclo Evaluativo del Sistema de Seguimiento a la implementación Curricular

4. Anexo 4: **Tabla de subcategorías temáticas Etapa 1 del análisis de contenido**

Subcategorías temáticas Subcategorías de posición en el plan de estudio

5. CAG- Pedagogía sociocrítica GRAD Y TIT: Grado y título
6. CAG-Ciudadanía, justicia y DDHH DPE: Descripción del perfil de egreso
7. CAG-Corporeidad COMP GEN: Competencias genéricas
8. CAG-Currículum y evaluación COMP SELLO: Competencias sello
9. CAG-Desarrollo biopsicosocial COMP FAC: Competencias de facultad
10. CAG-Desarrollo sostenible COMP ESP: Competencias específicas
11. CAG-Diversidad e inclusión DAF: Descripción de las áreas formativas
12. CAG-Familia y comunidad MALLA: Actividades curriculares
13. CAG-Filosofía, antropología y sociología de la educación Otros: Otros contenidos
14. CAG-Historia de la disciplina
15. CAG-identidad profesional
16. CAG-Interculturalidad
17. CAG-Interdisciplinariedad
18. CAG-Niñez e infancia
19. CAG-Orientación y convivencia
20. CAG-Políticas educacionales
21. CAG-Teoría y práctica pedagógica
22. CEG-Conceptos explícitos de género
23. Uso de Lenguaje Inclusivo
24. Uso de Lenguaje No inclusivo

5. **Anexo 5:** Tabla ejemplo, resumen de reuniones participativas con grupos UGCD de carreras involucradas.

Carrera	Sesión	Fecha	Modelo UNESCO	Objetivo	Temáticas abordadas en la sesión	Análisis y reflexiones
P. en Educación Física (1hr. por sesión)	1	13/04	Aspectos profesionales de la disciplina.	Reflexión sobre temáticas de género relevantes en la carrera	Reflexión sobre segregación horizontal y vertical de género en educación física.	Sesgos de género en la práctica docente y segregación horizontal. Discriminación hacia diversidades.
	2	27/04		Historia de la disciplina y modelo ecológico feminista	Historia de distintas corrientes de la educación física en Chile y mirada de género. Modelo ecológico y ejes temáticos de género.	4 escuelas: alemana, sueca, inglesa y francesa. Segr. Horizontal del deporte. "Actividad física no es solo deporte"
P. en Educación Parvularia (min 1.5hr. por sesión)	1	31/03	Aspectos profesionales de la disciplina.	Reflexión sobre temáticas de género relevantes en la carrera	Reflexión sobre segregación horizontal y vertical de género.	Familia y crianza: aprendizaje de roles y estereotipos. identidad profesional e identidad de género.
	2	14/04		Historia de la disciplina y modelo ecológico feminista	Referentes en Chile: Origen, actualidad de la disciplina y miradas de	Trabajo con autoras/es relevantes en la disciplina: Froebel, Piaget & Montessori. Maluscka, Labarca y

					género Modelo ecológico y ejes temáticos de género.	Mistral, etc.
P. en Artes Visuales (1hr. máx. por sesión)	1	16/04	Aspectos profesionales de la disciplina.	Reflexión sobre temáticas de género relevantes en la carrera	Reflexión sobre segregación horizontal y vertical de género en artes visuales.	Invisibilización de mujeres en historia del arte. Segregación horizontal de las artes visuales.
	2	30/04		Historia de la disciplina y modelo ecológico feminista	¿Cómo se incorpora crítica a historia de la disciplina en el plan de estudios? Modelo ecológico y ejes temáticos de género.	Cursos que incorporan perspectiva de género sobre historia del arte. Microsistema: Práctica final y IV discriminación y acoso a estudiantes.

Carrera	Sesión	Fecha	Modelo UNESCO	Objetivo	Temáticas abordadas en la sesión	Análisis y reflexiones
P. Ed. Física	3	25/05	Crítica a los saberes disciplinares.	Análisis crítico de los saberes disciplinares.	Preguntas desde la epistemología feminista. Propuestas de la pedagogía feminista.	¿Cuál es la diferencia entre pedagogía crítica y pedagogía feminista?
	4	15/06		Reflexionar y compartir en prácticas de educación de emergencia con mirada de género.	¿Qué han debido sacar e integrar en las clases? Conexión de experiencias con principios de la pedagogía feminista.	Sentido de la educación: buen vivir, vivir armoniosamente. Distancia en contacto con estudiantes, impersonal. Importante fomentar relaciones horizontales con estudiantes.
P. en Educación Parvularia	3	28/04	Crítica a los saberes disciplinares.	Análisis crítico de los saberes disciplinares.	¿Cuál es nuestra memoria corporal de la educación parvularia? Análisis crítico de los saberes disciplinares.	Qué dejamos fuera: el arte la filosofía y lo mágico. "Conocimiento como Resistencia, desde los intersticios".
	4	12/05		Reflexionar críticamente sobre la localización y producción del conocimiento en la disciplina.	¿Cuáles son las problemáticas de género actuales en la profesión?	Tensión: Actuaciones desde sentido común v/s criterio profesional. Tensión de la formación profesional que podría caer en lo tecnocrático. Proyectos de vida cruzados por roles de género.
	5	26/05		Reflexionar críticamente sobre la educación de emergencia desde el enfoque de género.	¿Qué han debido dejar fuera y qué han debido integrar en las clases?	Expectativa de las académicas como "súper mujeres": ser reconocidas por el esfuerzo. "Lo telemático corta la realidad muy tajantemente". "Quedan estudiantes en el camino...No hay intersticios, no se pueden subir al carro"

<p>P. en Artes Visuales</p>	<p>3</p>	<p>28/05</p>	<p>Crítica a los saberes disciplinares</p>	<p>Reflexionar y compartir prácticas en educación de emergencia con mirada de género.</p>	<p>¿Qué han debido sacar e integrar en las clases? Conexión de experiencias con principios de la pedagogía feminista.</p>	<p>Contención a estudiantes con roles parentales y situaciones de vulnerabilidad social. Contacto distante e impersonal en clases online. ¿Nuevas epistemologías virtuales en la pandemia?.</p>
------------------------------------	----------	--------------	---	---	---	---

BIBLIOGRAFIA PRIMARIA

- Alvarado, M. (2016). Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras, pero no-junta- todas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. CLACSO*, 9-32.
- Arrieta, T. (1989). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. *Letras-Lima*, 51-78.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 77-96.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en *Didáctica de las Ciencias. Nomadías*, 101-120.
- Cecilia Avedaño, R. G. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Scielo*, 21-33.
- Criterios y Estándares Institucional Subsistema Universidades. (2021). Santiago, Chile: CNA.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: Centro de Estudios de Políticas en Educación.
- Chacón, R. V. (2020- 2021). Análisis de la Transversalización de Género en el Currículo UMCE. Santiago. Chile.
- Cusicanqui, S. R. (2018). “Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible”. (A. Cacopardo, Entrevistador)
- Espinosa_Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 7-12.

Fundación Todo Mejora. (2021). Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. Santiago: Todo Mejora.

Izaguirre, R., & Alba, D. (2016). Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. *Multimed*, 11.

Maffia, D., Moreno sardá, A., Espinosa Miñoso, Y., & Radi, B. (2020). Cuadernos Feministas para la Transversalización. Rosario, Argentina: UNR editora.

Marta Luxán Serrano, J. A. (2018). Metodologías de Investigación Feminista. En U. d. Vasco, *Metodología para la Implementación de la Igualdad* (págs. 1-58). Vizcaya: Universitaria.

Ortega, C. V., & Jara, A. F. (2018). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONSIDERACIONES CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. *perspectiva Educacional*, 115-138.

Rodríguez, L. G. (2013). LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE, ¿UN DESAFÍO PARA LA POLITICA EDUCATIVA? *Exitus*, 75-87.

BLIBIOGRAFIA SECUNDARIA

Con estas/os autoras/es he reflexionados ideas o conceptos claves en mi investigación, son un referente secundario, pues tomo algunas ideas esenciales.

- Acosta Morales, E., & Aguirre Serena, M. (2005). Guía para el diseño de proyectos curriculares. Veracruz, México: editorial UV.
- Bach, A. M. (2015). Para una didáctica con perspectiva de Género. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Borges- Cancel, M., & Marcilyn, C. C. (2015). El uso de Photovoice como herramienta pedagógica. Escuela Graduada de Salud Pública, 1-10. Obtenido de <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2015/03/El-uso-de-Photovoice-como-herramienta-pedag%C3%B3gica.pdf>
- Butler, J. (1990). El Género en Disputa. Nueva York: Paidós.
- Carrasco, C. (2003). ¿Conciliación? No, Gracias. Hacia una nueva organización social. Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos., 27-51.
- Fernández, R. (14 de marzo de 2018). Springer Link. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s11614-018-0290-1>
- Espejo, J. C. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. ANPED.
- Guzmán, T. A. (2018). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. Letras-Lima, 51-78.
- Maffia, D. (2018). Subjetividad y conocimiento. Revista del Colegio de Filosofía, 69-74.
- Martínez, B. R. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. Revista Mexicana de Pediatría, 29-34.
- OIT, PNUD, UNICEF, CIPPEC. (2018). Las políticas de cuidado en Argentina. Avances y desafíos. Buenos Aires, Argentina: Javier Chapar y Hebe Dato.

Quijano, A. (2019). Ensayos en torno a la Colonialidad del poder. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y de Colonialidad. Ensayos desde AbyaYala. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.