De las teorías a las prácticas: avances y desafíos de la incorporación de la perspectiva de géneros en el desarrollo curricular y docente de carreras de Pregrado

Mariana Gaba[1][0000-0001-9765-7831], Carla Gajardo Poblete [0009-0000-7170-2884] Nicole Murillo Núñez

[1] Universidad Diego Portales, Chile.
[2] Universidad Diego Portales, Chile
[3] Universidad Diego Portales, Chile
Desarrollo.curricular@udp.cl

Resumen. Distintas reflexiones han abordado el androcentrismo y cissexismo en las propuestas curriculares (Buquet, 2013; Universidad Nacional de Rosario, 2020) pero hay un relativo vacío de investigaciones que den cuenta del trabajo profesional realizado por las áreas responsables dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) para revertir este escenario. Es por ello que consideramos de particular relevancia, y un aporte significativo, el presentar una sistematización y reflexión del trabajo realizado por la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD) y el Departamento de Género (DG) de la Universidad Diego Portales (UDP) en el que buscamos describir, analizar y caracterizar avances y desafíos a partir de los procesos de incorporación de la perspectiva de géneros (PGs) en los procesos de desarrollo curricular de 21 carreras de pregrado en el periodo 2019-2023. Los hallazgos del periodo son valiosos para quienes participan en estos procesos en tanto posibilitan anticiparse a los efectos y límites de las propias intervenciones, de manera de ir enriqueciendo no solo el trabajo de diagnóstico y reflexión para la Innovación Curricular con PGs, sino también los apoyos específicos que se precisan para llevar adelante esta desafiante tarea.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Calidad de la Educación, Elaboración del programa Educativo, Perspectiva de géneros

1 Introducción

En Chile, el proceso de institucionalización de la igualdad de géneros en las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvo un definitivo impulso tras el denominado Mayo Feminista (Ubilla et al., 2019), también conocido Tsunami Feminista (Hiner y López Dietz, 2021). Se instó a las universidades a implementar protocolos para abordar la violencia de géneros (Flores-Bernal, 2019) y crear unidades de géneros con el objetivo de ejecutar políticas de igualdad (Ramírez-Saavedra, 2019), mandato que fueron cumpliendo con distintos grados de avance, hasta que se sanciona la Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de géneros en el ámbito de la educación superior, en septiembre del año 2021.

Aunque el Mayo Feminista se gestó a partir de situaciones de acoso sexual, los petitorios realizados por las asambleas feministas, tanto estudiantiles como de académicas y trabajadoras, incluyen una riqueza de planteos que no se limitan a la problemática. Entre ellos, se encuentra la **demanda por la incorporación de una perspectiva de géneros en los procesos de formación**. La pregunta por cómo las universidades están traduciendo las demandas feministas en arquitecturas y agendas de géneros concretas (Gaba, 2020) y si están respondiendo de manera integral a las demandas planteadas en el Mayo Feminista son cuestionamientos aún vigentes. Este desplazamiento hacia aquello que constituye lo propio de las IES da cuenta de la riqueza crítica de la disrupción de los feminismos en la academia, comprendiendo que las demandas por entornos libres de violencia sexual, de géneros o discriminación pasan necesariamente por una transformación cultural (UNESCO, 2022) que debe estar alojada en el proyecto educativo.

2 Marco Teórico

En este contexto, el avance en el desarrollo curricular con enfoque deliberativo (Galton y Moon, 1986; Null, 2011; 2016) y PGs es una estrategia para abordar la educación sexista, desde las prácticas docentes tanto dentro como fuera del aula hasta la problematización del androcentrismo como una parte constitutiva del proceso de desarrollo de las disciplinas contemporáneas (Bernabé, 2019; Guil, 2016), lo que opera como una instancia de vigilancia epistemológica sobre el concepto de lo humano como equivalencia de lo masculino, el contenido de los aprendizajes ofrecidos, las metodologías utilizadas y consideradas como válidas para la generación de conocimiento, así como la finalidad misma del conocimiento generado. Se busca entonces abordar la ya identificada problemática de la educación no sexista mediante la incorporación de la PGs en el diseño curricular de los planes de estudio, buscando diagnosticar los Planes de Estudio para enriquecer la capacidad de análisis, reflexión e intervención desde todas las disciplinas en vías de un proyecto social igualitario y respetuoso de los derechos humanos.

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

La efectividad de un diagnóstico para la IC con PGs será tal en el momento en que se problematice el conocimiento que se está transmitiendo y cómo este representa y guía las prácticas y principios sociales y académicos (Galton y Moon, 1986; Null, 2011; 2016). Este punto tiene que ver no sólo con analizar y desarrollar el Curriculum desde un punto de vista instrumental y prescriptivo, sino cuestionar su naturaleza y los

efectos que tiene en las trayectorias formativas de estudiantes y todas las personas involucradas en su desarrollo.

3 Método

La metodología de diagnóstico del Plan de Estudio de la UDP para el desarrollo curricular y docente contempla el análisis de evidencia en torno a cuatro elementos (Figura 1): 1. Experiencia Formativa de la Carrera, 2. Experiencia Formativa Comparada, 3. Análisis de Contexto Externo y 4. Consulta a la Comunidad Académica. La metodología desarrollada para incorporar la PGs en los Planes de Estudio de Pregrado fue parte de un proceso que surgió a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinario en que como equipos teníamos la convicción de avanzar en este sentido, pero no contábamos con una metodología o caso de éxito de otras IES sobre la cual diseñar. Como producto de ese proceso colaborativo, se estructuró una metodología de abordaje compartida entre el Departamento de Genero (DG) y la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (DDCD) que proporciona evidencia en cada elemento del diagnóstico.

Por su parte, el DG insuma al elemento Experiencia Formativa de la Carrera desarrollando un análisis de contenido con perspectiva de género del perfil de egreso, la malla curricular y los programas de asignatura de la malla vigente, verificando la presencia/ausencia de conceptos relacionados con géneros, sexualidades, derechos humanos, discriminación, violencia de géneros, diversidades sexuales e interseccionalidad. Además, se verificó el uso de lenguaje no sexista y referencias a la normativa de prevención y sanción de discriminación y violencia de géneros. En esta revisión se busca identificar aspectos que pudieran ser problemáticos, como contenidos estereotipados, y entregar orientaciones específicas de oportunidades para la incorporación de la PGs en distintas asignaturas.

Los otros tres elementos son abordados por la DDCD y los comités curriculares en talleres colaborativos, donde se revisa la encuesta dirigida a la comunidad académica que aborda temas como la inclusión de desempeños que promueven la valoración de la diversidad y la no discriminación por géneros en el perfil de egreso, el trato respetuoso de docentes en el aula, la equidad de expectativas y exigencias entre géneros en las evaluaciones, la presencia de estereotipos de géneros en comentarios en clase, la paridad de géneros en la bibliografía de referencia. Además, se llevó a cabo un análisis comparativo de perfiles de egreso y planes de estudio de carreras similares a nivel nacional e internacional para identificar referencias a la PGs. Se examinaron también normativas y manuales sobre la PGs desarrollados por otras organizaciones públicas y privadas relacionadas con la disciplina/carrera en el análisis del contexto externo.

Figura 1. Proceso de Diagnóstico para la Innovación con PGs

4 Resultados

Esta sistematización, considera el trabajo realizado en el transcurso de 4 años (2019 al 2022) con 22 carreras de 9 de las 11 Facultades de la Universidad. El análisis de la experiencia formativa de la carrera se realizó en 20 carreras, donde se revisaron perfiles de egreso y mallas curriculares con casi 700 programas de asignatura asociados. La consulta a la comunidad con PGs se realizó en 16 carreras, encuestando y entrevistando a más de 5000 personas. Y se analizó la experiencia formativa comparada y el contexto externo en las 22 carreras. El proceso completo se desarrolló con 14 carreras. En todos los casos se realizó un informe de diagnóstico que fue presentado al comité curricular y un informe de síntesis con los principales avances por Facultad (Gajardo y Rosales, 2020).

En la consulta a la comunidad académica se puede observar una valoración favorable de la incorporación de la PGs en el Plan vigente. En general hay acuerdo a nivel UDP en todas las preguntas. En el desagregado por grupo encuestado, se registran mayores niveles de acuerdo en personas egresadas y docentes que en estudiantes. Desde el análisis del contenido de los productos curriculares, los resultados son mucho más conservadores. Cerca del 10% de los programas revisados tiene referencia explícita a géneros, sexualidades y/o perspectiva de géneros en el descriptor de la asignatura, lo que equivale a 1 de cada 10 programas revisados. A nivel de los resultados de aprendizaje solo en un 6% y en los contenidos, en un 10%. Respecto del uso de lenguaje no sexista, más del 50% de los programas lo incluye de manera total y/o avanzada. Este promedio esconde situaciones muy dispares entre las carreras, dado que en algunas el 95% de los programas continúan usando el masculino como genérico, mientras que en otros casos es lo contrario.

En cuanto a la experiencia formativa comparada, hay pocas experiencias en Chile que incorporan una referencia a la perspectiva de género en sus Perfiles de Egreso. En este sentido, destacan la Pontificia Universidad Católica, de Chile, de Concepción y Austral, que mencionan la aplicación de enfoques de género en algunos campos de especialización; la capacidad de identificar y desafiar las estructuras de poder basadas en género, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad; y el diseño e implementación de diseñar e implementar proyectos y políticas que promuevan la igualdad de género y la erradicación de la discriminación.

En base a esta evidencia, se dialogaron oportunidades de incorporación de la perspectiva de géneros desde ejemplos de resultados de aprendizaje, la problematización del abordaje de algunos contenidos y las prácticas docentes, la propuesta de conceptos posibles de ser incorporados y la sugerencia de bibliografías específicas. Como ejemplo, en las carreras del área de salud, el foco de las orientaciones buscó problematizar las desigualdades de géneros en el proceso salud/enfermedad/atención. En el caso de las carreras asociadas al área educativa, se problematizó las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el posicionamiento de la carrera frente al desafío de la educación no sexista? ¿Qué habilidades, competencias y destrezas tendrán profesionales para liderar y fomentar procesos educativos orientados a las transformaciones que necesitamos?. O se reflexionó cómo el campo de las Artes encuentra en el feminismo un espacio para legitimar cambios como una posibilidad artística-pedagógica singular, colaborativa y crítica.

5 Discusión

La metodología del diagnóstico para la IC con enfoque deliberativo y perspectiva de géneros del Curriculum ha permitido, en cuatro años, caracterizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de 22 de 39 carreras de pregrado de la UDP, movilizando a más 5000 personas e identificando áreas de mejora y espacios de reflexión para que las nuevas propuestas de Planes de Estudio incorporen este enfoque.

Las principales conclusiones y recomendaciones derivadas del diagnóstico de los Planes de Estudio permitieron tomar decisiones informadas y basadas en evidencia. Estas decisiones tienen relación con diseñar trayectorias formativas con PGs, fortalecer los sistemas de evaluación y monitoreo de los resultados de aprendizaje con PGs; promover la formación docente respecto a la PG; y establecer estrategias y acciones concretas para promover la equidad de género y la inclusión educativa.

En análisis de los productos curriculares UDP, muestra un avance respecto a otras investigaciones a nivel nacional que han realizado estudios exploratorios que revisan la presencia de géneros en el currículo formal (Arcos, Molina, Fecci, et.al. 2006), donde no había incorporación de PGs en los programas, específicamente ni en su descripción, objetivos ni estructura pedagógica.

Respecto a las orientaciones entregadas a los comités curriculares, se consideran aspectos que no están siendo suficientemente incorporados, por ejemplo, en la atención en salud según diversas fuentes expertas (Sen y Östlin, 2007, Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007). Pero, sobre todo, se espera contribuir a deconstruir los falsos objetivismos

androcéntricos en aras de conocimientos contextualizados, interseccionales y co-construidos, que sirvan de motor de cambio y transformación de las relaciones patriarcales de poder (Guil, 2016).

A partir de las distintas reuniones, talleres y capacitaciones sostenidas con los comités curriculares, el diagnóstico de sus planes de estudio, el trabajo sobre las propuestas modificadas de los productos curriculares y el perfil de egreso final y aprobado por resolución, en las carreras donde esta situación se ha dado, hemos encontrado algunas dificultades recurrentes, y que conforman tres desafíos:

1. Hay comunidades que tienden al reduccionismo de comprender la Perspectiva de género(s) como sinónimo de mujeres, lenguaje no sexista y/o paridad en la bibliografía.
2. La visibilización de las desigualdades de género(s) abre la reflexión respecto de otras desigualdades que por supuesto existen y son de crucial importancia para el campo profesional, generando que se busque incluir todas estas diversidades produciendo una generalización tan amplia, que la PGs desaparece.
3. En algunas propuestas de perfil de egreso modificadas, las referencias a género(s) aparecían solo en resultados de aprendizaje asociados al compromiso ético y valórico de la profesión, lo que desliza un sentido de que la PGs se vincula únicamente a personas y sus actitudes, comportamientos y/o valores sin deconstruir el campo disciplinar.

6 Conclusiones

El proceso de institucionalización de la igualdad de géneros en las Instituciones de Educación Superior en Chile ha experimentado avances significativos en los últimos años, especialmente después del Mayo Feminista. La demanda de incorporar una perspectiva de género en los procesos formativos se ha vuelto cada vez más relevante, y las universidades han respondido en diferentes grados de avance a estas demandas. Sin embargo, aún existen desafíos importantes por abordar.

La metodología del diagnóstico para la IC con enfoque deliberativo y perspectiva de géneros ha sido una estrategia efectiva para caracterizar y analizar los Planes de Estudio de la Universidad Diego Portales durante un periodo de cuatro años. Este proceso ha involucrado a más de 5000 personas y ha identificado áreas de mejora y reflexión para incorporar la perspectiva de géneros en los nuevos planes de estudio. Es particularmente valioso poder reflexionar sobre la propia experiencia y el proceso, identificando las principales resistencias y dificultades que surgen. Procesos de sistematización como el presentado, permiten anticiparse a estas resistencias incorporando reflexiones en torno a ellas ya en la entrega misma del diagnóstico a las carreras que participan actualmente el proceso.

Las conclusiones y recomendaciones derivadas del diagnóstico han permitido tomar decisiones informadas y basadas en evidencia. Estas decisiones se relacionan con el diseño de trayectorias formativas con perspectiva de géneros, el fortalecimiento de los sistemas de evaluación y monitoreo de los resultados de aprendizaje con pgs, la

promoción de la formación docente en esta área, y la implementación de estrategias concretas para promover la equidad de género y la inclusión educativa.

Es fundamental superar el reduccionismo de comprender la perspectiva de género únicamente como sinónimo de mujeres, lenguaje no sexista y paridad en la bibliografía. Además, es necesario abordar las desigualdades de género junto con otras desigualdades relevantes en el campo profesional, evitando generalizaciones excesivas que diluyan la importancia de la perspectiva de géneros. Asimismo, se debe evitar vincular la perspectiva de géneros únicamente a aspectos éticos y valóricos, sin profundizar en la deconstrucción del campo disciplinar.

En conclusión, el proceso de diagnóstico y mejora continua de los Planes de Estudio de la UDP ha permitido avanzar en la incorporación de la perspectiva de géneros en los procesos formativos. Sin embargo, aún existen retos pendientes para garantizar una educación superior que promueva la igualdad de género y la transformación de las relaciones de poder patriarcales.

7 Limitaciones y Futuras Investigaciones

El estudio se centró en 22 carreras de pregrado de la Universidad Diego Portales, lo que limita la generalización de los resultados a otras instituciones educativas o programas de estudio. Para futuras investigación es importante:

1. Ampliar el alcance de la investigación a nivel nacional, incluyendo diferentes instituciones de educación superior, para obtener una visión más amplia de la incorporación de la perspectiva de géneros en los planes de estudio.
2. Realizar un seguimiento a largo plazo de la implementación de los cambios propuestos en los planes de estudio, con el fin de evaluar su efectividad y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos.
3. Investigar el impacto de la incorporación de la perspectiva de géneros en el desempeño académico y la formación integral de los estudiantes, así como en la promoción de la igualdad de género en el campo profesional.
4. Explorar estrategias innovadoras y buenas prácticas utilizadas por otras instituciones educativas para incorporar de manera efectiva la perspectiva de géneros en los planes de estudio, con el objetivo de generar recomendaciones y orientaciones prácticas para futuras implementaciones.

Referencias

Bernabé, F. (2019). Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia. *Revista de humanidades de Valparaíso*, 14(1), 287-313. ttps://dx.doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp287-313

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2022). Criterios y estándares para la Acreditación de Universidades. Santiago: Chile

Corte, M.I. (2018). *Coreografías didácticas para el aprendizaje de la escritura en la universidad*. Madrid: Narcea.

Escudero, J.M. (1987). *Nature and attributes of educational innovation*. Nimega

Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores,* 22(3), 343-358.

Gaba, M. (2020) Nuevas arquitecturas de género(s) en las universidades chilenas como respuesta a las movilizaciones feministas estudiantiles del 2018. *Revista Symploké.* Estudios de Género. Nº1, mayo 2020, pp. 22-30

Gajardo, C. y Rosales, Ca. (2020). *Informe incorporación de perspectiva de género(s) en las innovaciones curriculares de planes de estudio UDP desde 2018 a 2020*. Santiago, Universidad Diego Portales.

Galton, M. y Moon, B. (1986). *Changing schools, changing curriculum*. Londres: Harper & Row

Guil, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 263-288. https://doi.org/10.19053/01227238.5532

Hiner, H. y Lopez, A. (2021) ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago),* 20(59), 122-146.

Hopkins, D. (1985). *School based review for school improvement*. Open University Press.

Irwin, L., Siddiqi, A. y Hertzman, C.. (2007). *Early child development: A powerful equalizer.* Final Report for the World Health"s Organization: University of British Columbia.

Ley N° 21.369. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 15 de Septiembre de 2021. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023

Marchant, J., Fauré, J., & Abricot, N. (2016). Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. *Psykhe*, 25(2), 1-18.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. Nómadas, 44(1), 13-25.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. Studies in Philosophy and Education, 21, 289-303.

Nussbaum, M. (2000). Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth and Mulgan. *Ethics*, 111(1), 102-140.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity.* Cambridge: Harvard University Press.

Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. Rowman & Littlefield Publishers,

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC). https://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es

Ordine, N. (2016). *La utilidad de lo inútil: manifiesto.* (Flexner, Abraham, colaborador, Bayod Brau, Jordi, traductor). Barcelona: Acantilado.

Ramírez-Saavedra, F. (2019). Políticas públicas de género: Implementación de la Institucionalidad de Género en universidades de habla hispana. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (3), 45-55.

Sen, G.. & Östlin, P. (2007). *Woman and gender equity knowledge network: Unequal, unfair, ineffective and inefficient. Gender inequity in health: Why it exists and how we can change it final*. Final report to the WHO Comission on Social Determinants of Health.

Ubilla, S., Santos, A., Leibe, L. et.al (2019*). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: Hitos, agenda y desafíos*. IBEROAMERICANA. América Latina-España-Portugal, 19(72), 223-245.

UNESCO. (2022). *Transformar juntos la educación para futuros justos y sostenibles*. Declaración de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. International Commission on the Futures of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984_spa

Zabalza, M.A. & y Zabalza, M.A. (2022). Coreografías didácticas en Educación Superior. Madrid: Narcea