



Oficina de
Género y
Sexualidades
UMCE

INFORME FINAL DEL ESTUDIO PILOTO 2020:

“ANÁLISIS CURRICULAR CON ENFOQUE DE GÉNERO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE PREGRADO, UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”

OFICINA DE GÉNERO Y SEXUALIDADES

Cosultora: Rocío Veloso Chacón

Psicóloga educacional P. Universidad Católica de Chile

MA en Educación, Género y Desarrollo Internacional,

UCL Institute of Education, Reino Unido.

Índice de contenidos

1.1. Glosario	3
1.2. Resumen ejecutivo.....	4
1.3. Introducción	6
1.4. Síntesis de literatura	8
1.4.1 La importancia del currículum en la estrategia de transversalización de género en educación superior..	8
1.4.2. El currículum desde el análisis de género	10
1.4.3. Síntesis de experiencias y orientaciones internacionales: Incorporación del enfoque de género en el currículum de las instituciones de educación superior.....	11
1.5. Metodología	14
1.5.1. Selección de carreras participantes, técnicas de recolección y muestreo	18
1.5.2.Criterios de selección de la muestra de programas de AC de la etapa 2.....	19
1.5.3.Método de análisis.....	20
1.6. Resultados	23
1.6.1.Resultados de la primera etapa del estudio: Análisis macro-curricular de los planes de estudio de las carreras de pregrado desde el enfoque de género.....	23
1.6.2.Resultados de la segunda etapa del estudio: Análisis meso-curricular de los programas de actividad curricular de tres carreras de pregrado desde el enfoque de género.....	61
1.7. Síntesis analítica de resultados	111
1.8. Conclusiones y sugerencias.....	113
1.9. Referencias	118
1.10. Anexos.....	121

1.1.Glosario

AC:	Actividad curricular
DAF:	Codificación- Descripción de las áreas formativas.
DPE:	Codificación- Descripción del perfil de egreso.
CAG:	Codificación- Conceptos afines a la integración del enfoque de género en el currículum.
CEG:	Codificación- Conceptos 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
UMCE:	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(f=):	Frecuencia absoluta de codificaciones
(n=):	Número de programas de AC.

1.2. Resumen ejecutivo

Durante los últimos veinte años, en la mayor parte del mundo ha disminuido la brecha de género a todo nivel del sistema educacional. En la mayoría de los países de Latinoamérica y El Caribe, las estadísticas muestran que se han alcanzado niveles de participación cercanos al logro de la paridad de género en la matrícula en educación primaria y secundaria, y a nivel global, en la educación superior el promedio de estudiantes mujeres enroladas es mayor que el de los varones. Sin embargo, como denunciaron las movilizaciones estudiantiles del año 2018 por una “Educación no sexista” en la educación superior chilena se continúa reproduciendo la violencia de género y estereotipos y sesgos académicos sexistas relacionados con la segregación horizontal que empuja a las mujeres a optar por profesiones ligadas a los roles tradicionales de cuidado, y a los hombres, en cambio, a elegir carreras ligadas a estereotipos masculinos y con mayor valoración social. Estos, junto al “techo de cristal” - que detiene el progreso de las mujeres en la carrera académica- son todos fenómenos que responden a complejos mecanismos a través de los cuales se reproduce el orden de género en la cultura académica, el currículo y la institucionalidad universitaria.

El presente estudio surge como parte de las estrategias derivadas a partir de los compromisos adscritos por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, como parte del Consorcio de Universidades del Estado de Chile por la equidad de género en las instituciones de educación superior del país, y se inscribe en el proceso de seguimiento a la implementación curricular del currículum innovado de las carreras de pregrado a través de la alianza entre la Oficina de Género y Sexualidades y la Unidad de Gestión Curricular Institucional de la Universidad.

A través de un diseño de carácter exploratorio, esta investigación tuvo por objetivo explorar la integración del enfoque de género en el currículum innovado de las carreras de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) a nivel macro y meso-curricular. El estudio fue realizado entre los meses de enero y septiembre del año 2020 en el contexto de la pandemia por COVID-19, y se llevó a cabo a través de un análisis participativo en que participaron tres equipos académicos de las Unidades de Gestión Curricular Departamental (UGCD) de las carreras de Pedagogía en Artes Visuales, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia. En forma paralela, se realizó un análisis documental de los planes de estudio (nivel macro-curricular) de diecinueve programas de pregrado (n=35), y de una muestra de los programas de actividad curricular (nivel meso-curricular) de las tres carreras que participaron en el análisis participativo (n=102). A partir del análisis cualitativo de estos contenidos se explora cómo se integra y significa género en el currículum de los programas de pregrado y se reconocen aspectos del currículum planeado que permiten favorecer su transversalización a futuro.

Acercas de la integración del enfoque de género en los currículos de pregrado, los resultados de esta investigación dan cuenta de su baja explicitación a nivel macro-curricular en los planes de estudio de los programas de pregrado analizados, donde sólo se identificaron estos contenidos en cinco carreras (f=9). A nivel meso-curricular se pudo reconocer, en cambio, un mayor número de contenidos que explicitan género (f=73) en los programas de actividad curricular (AC) de las tres carreras estudiadas a este nivel, ligados a *ejes temáticos de*

género que se articulan y cobran un sentido particular en relación con el carácter específico de cada disciplina. Respecto a cómo se integra género en los programas de AC analizados, se reconocieron dos modalidades de abordaje: *integral* -en 2 o más dimensiones distintas de los programas de actividad curricular- o *aislada* -en una dimensión de los programas de actividad curricular o en las 2 dimensiones de la bibliografía básica y complementaria-, predominando esta última en dos de los tres programas estudiados. Además, se observa una *escasa presencia de contenidos explícitos sobre género en las estrategias de aprendizaje y bibliografías básicas y complementarias* de los programas de actividad curricular de las tres carreras.

Asimismo, los contenidos de los programas de AC analizados dan cuenta de tres modos en que se significa género a través de estos: en primer lugar, como *enfoque o perspectiva teórico-analítica*, en segundo lugar como *herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas*, y en tercer lugar, como *problemática educativa*. Según estos resultados, estas tres formas de significar género en los programas de AC se encuentran relacionada con la manera en que estos abordan los contenidos que explicitan género -*integral o aislada*-. De esta manera, los programas de AC que incluyen contenidos explícitos de género de manera *integral* en las tres carreras coinciden en dar cuenta de una comprensión compleja sobre las desigualdades de género en educación, ya sea, desde la óptica del *enfoque de género* o desde la *perspectiva de las teorías feministas y de las políticas de la desigualdad* de género. En cambio, la mayor parte de los programas de AC que abordan género de forma *aislada* en las tres carreras, los significan como *“temática de la transversalidad”, “problemática social” o “herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas”*, en lugar de como enfoque teórico o herramienta analítica para profundizar en la comprensión de las desigualdades socioeducativas existentes.

Por otra parte, se identifica la presencia de diversos *contenidos afines a la integración del enfoque de género* en el currículum de las carreras analizadas que constituyen aspectos facilitadores para su transversalización futura. En los tres programas de pregrado se identifican contenidos que dan cuenta de un *enfoque curricular y epistemológico crítico* y también de uno *pos crítico*, presente en las distintas dimensiones de los programas de AC de manera consistente desde el cual, por ejemplo, se problematizan las causas de las desigualdades educativas y se promueve un rol docente crítico y activo en la transformación de las inequidades educativas; contenidos que dan cuenta de *teorías y enfoques socioeducativos afines a género* (como el enfoque de derechos y de la justicia social, enfoque de la educación inclusiva, entre otros); *énfasis disciplinares afines* a la integración del enfoque de género (como el análisis histórico, la interdisciplinariedad, entre otros); *énfasis pedagógicos afines* (estrategias colaborativas y dialógicas); y otras *temáticas afines* a la transversalización de género, como por ejemplo, la temática de la identidad profesional y educación ambiental.

Entre las sugerencias para el re-diseño futuro de los 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 idealmente pueda participar toda la comunidad educativa de cada carrera para reflexionar en conjunto acerca de los aspectos de su *“forma de ser”* que reproducen las desigualdades sociales e inequidades y violencias de género. La identificación de las problemáticas de género específicas de cada carrera, posibilita el reconocimiento de las necesidades e intereses de formación de las personas de la comunidad educativa, y la definición de una estrategia pertinente de transversalización de

género que tenga sentido para la comunidad, se ajuste a las características de su disciplina y profesión, y fundamente en la valoración de las capacidades académicas, técnicas y materiales disponibles. Al mismo tiempo, se sugiere diseñar un plan de formación y actualización docente sobre el enfoque de género y las teorías feministas que garantice una implementación exitosa de este proceso de innovación curricular.

Por último, se propone avanzar en la identificación de buenas prácticas de integración del enfoque de género en la docencia e investigación en las distintas carreras de la UMCE, para incrementar su visibilización y favorecer el intercambio de prácticas e iniciativas de investigación interdisciplinaria en la materia.

1.3.Introducción

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 Forum, 2018). Si bien, durante los últimos treinta años la matrícula promedio de las mujeres ha duplicado la de los hombres en los programas de pregrado, su participación en niveles superiores de formación académica (magíster, doctorado, postdoctorado e ingreso a la carrera académica), decae abruptamente (Fiske, 2012)¹.

A nivel mundial, a principios de esta década las mujeres representaban sólo el 29% de las plazas de investigación en el mundo (Fiske, 2012), cifra similar a la brecha actual de participación en la producción de conocimiento científico en Chile (Figueroa, 2018). En otros países latinoamericanos como México, esta tendencia se repite (Buquet, 2016).

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, la ausencia de mujeres académicas como modelos de rol para profesionales jóvenes -en particular del área STEM-, 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 segregación horizontal de género que empuja a las mujeres a elegir carreras profesionales menos valoradas en el mercado laboral ligadas a roles tradicionales de cuidado -como es el caso de las pedagogías-, y a los hombres a desistir de estas y optar por profesiones masculinizadas con mayor valoración social y remuneración asociada -mayormente ligadas al área STEM- (Figueroa, 2018; Comunidad Mujer, 2017), además de la menor presencia de mujeres en puestos de alta jerarquía, responden a complejos mecanismos a través de los cuales la estructura social se reproduce en las culturas académicas y el currículo universitario (Habel & Whitman, 2016; Buquet, 2016; Reay, Crozier & Clayton, 2010; Lehmann, 2013; Mills & Gale, 2007). Aún hoy las universidades reproducen, por ejemplo, estereotipos de género a través de sesgos de enseñanza justificados en creencias sobre el origen innato de los talentos académicos – desacreditados por la evidencia científica actual- (Mizala et. al., 2015; Forgasz, Leder & Tan, 2014); se normalizan las discriminaciones cotidianas contra mujeres y estudiantes de minorías étnicas, grupos socioeconómicos desaventajados y de las diversidades sexuales dentro y fuera del aula (Ong et.al. 2018) que contradicen los discursos universitarios formales “pro-igualdad”; y se mantienen relaciones autoritarias de jerarquía y subordinación en espacios de enseñanza-aprendizaje que se encuentran cruzadas por

¹ Las mujeres suelen detener su progreso en escalafones bajos e intermedios de la carrera académica -fenómeno conocido como “techo de cristal”- (Universidad de Valparaíso, 2018; Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019; Fiske, 2012; Monroe et. al., 2010).

el género². Estos fenómenos constituyen barreras difíciles de remontar, particularmente para las mujeres en la educación superior (Universidad de Valparaíso, 2018; Buquet, 2016) impactando, por ejemplo, en su baja permanencia y deserción temprana de la carrera científica pese a sus méritos académicos, con la consecuente pérdida de valioso capital humano avanzado para los países.

En suma, la desigualdad de género continúa siendo una tendencia preocupante a todo nivel del sistema educativo chileno. A partir de las movilizaciones estudiantiles del año 2018 por una “Educación no sexista”, que se extendió a la mayor parte de las universidades chilenas, se logró posicionar en la agenda país la realidad de la violencia y desigualdad de género en la educación superior y la urgente necesidad de abordar las problemáticas descritas anteriormente. Como consecuencia, las universidades miembros del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) desde aquél entonces han tomado la iniciativa a nivel país en adquirir una serie de compromisos estratégicos en sus políticas universitarias que han dado lugar al desarrollo de acciones orientadas a dar respuesta a las problemáticas de género existentes a través de la creación de unidades o direcciones de género a cargo del diseño de implementación de estrategias y normativas para prevenir, y erradicar la violencia sexual y de género, el desarrollo de procesos de diagnóstico de las desigualdades de presentes, y el diseño paulatino de políticas de igualdad.

El estudio del que trata este informe surge como parte de los compromisos adquiridos por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y de los rectores del CUECH por la realización de acciones que permitan la superación de las desigualdades de género en las instituciones de educación superior del país. Se realizó gracias a la alianza institucional entre la Oficina de Género y Sexualidades y la Unidad de Gestión Curricular Institucional de la Universidad.

Se llevó a cabo entre los meses de enero y septiembre del año 2020 en el contexto de la pandemia por COVID-19 durante el período de cuarentena a nivel nacional, y es parte del proceso de seguimiento a la implementación curricular del currículum innovado de las carreras de pregrado de la UMCE.

Este informe contiene la presentación de los resultados del estudio que tuvo por objetivo explorar la integración del enfoque de género en el currículum innovado de las carreras de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) a nivel macro y meso-curricular. Sus objetivos específicos, fueron:

1. Describir el modo en que se integra el enfoque de género a nivel macro-curricular (planes de estudio) en las carreras de pregrado de la Universidad.
2. Describir el modo en que se integra el enfoque de género a nivel meso-curricular (programas de actividad curricular) de tres carreras de pregrado de la Universidad innovadas curricularmente el año 2018.

² El orden de género que se reproduce al interior de los planteles universitarios, también delimita la participación de las mujeres estudiantes y académicas a gestionar, en lugar de pensar, diseñar y dirigir acciones que reportan mayor estatus en las instituciones de educación superior (Universidad de Valparaíso, 2018).

3. Analizar participativamente el currículum de tres carreras de pregrado de la Universidad innovadas curricularmente el año 2018, a través de una adaptación piloto de un modelo para el análisis curricular con enfoque de género en educación superior.

En primer lugar, se presenta una síntesis de la literatura relevante sobre la integración del enfoque de género en el currículum de las instituciones de educación superior de otros países -en su mayor parte europeos por su mayor trayectoria en el tema y resultados de estudios similares disponibles- y que diversos organismos internacionales han señalado como una de las tareas pendientes para el éxito de la estrategia de transversalización de género en estas instituciones.

En segundo lugar, se detalla el diseño metodológico del estudio cuyo foco fue el análisis curricular con perspectiva de género de los programas de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), realizado durante el primer semestre del año 2020.

Luego, se presentan los resultados obtenidos en las dos etapas del estudio por cada carrera a través de una síntesis descriptiva de los datos a través de gráficos y tablas explicativas, y de un análisis interpretativo de los mismos. Por último, se presenta una síntesis analítica de los resultados generales de la investigación y las principales conclusiones y sugerencias que se desprenden de estos.

1.4. Síntesis de literatura

La importancia del currículum en la estrategia de transversalización de género en educación superior.

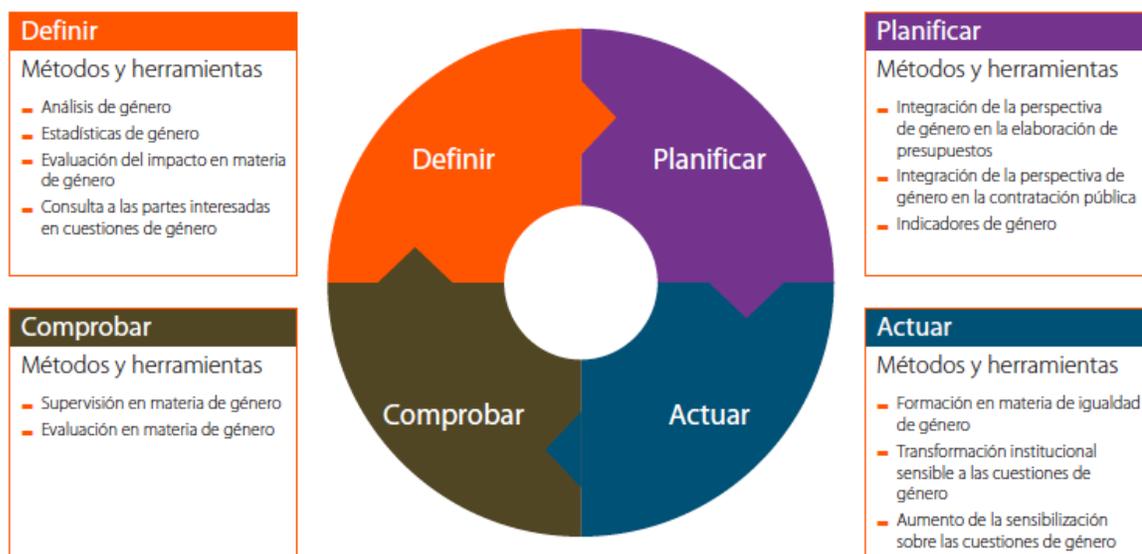
La transversalización de género -*gender mainstreaming* en inglés-, es definida por diversos organismos internacionales como la “(re) organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de política (pública), de modo que los actores normalmente involucrados en su formulación (...) incorporen una perspectiva de igualdad de género en todas las políticas en todos los niveles y en todas las etapas” (Consejo Europeo, 1998, p.15)”. Como señala Morley (2007), esta estrategia para el diseño, monitoreo y evaluación de políticas públicas surgió a mediados de la década de los 80’s como alternativa al abordaje tradicional de las problemáticas de género según iniciativas aisladas orientadas a aumentar la participación de las mujeres en el desarrollo económico y social sin apuntar a las causas estructurales ni relacionales a la base de la situación de desigualdad que las afecta mayoritariamente.

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 of Learning, 2014). En esa ocasión, se instauró la transversalización de género como estrategia oficial de la política internacional para la igualdad de género.

Haciendo eco de las principales etapas de diseño de políticas públicas, varios organismos internacionales han desarrollado lineamientos específicos para guiar la integración del enfoque de género en el diseño de programas en diversos contextos (Commonwealth of Learning, 2014; Unesco, 2011). Estas recomendaciones se resumen en cuatro fases:

- **Fase de definición:** en la etapa inicial de diagnóstico y definición del problema, realizar un completo análisis de género³ como base del diseño de la estrategia de transversalización. En esta fase, se pueden distinguir tres niveles de análisis: macro, marcos regulatorios y lineamientos de la política nacional o institucional; meso, cómo opera y se gestiona la implementación de la política a nivel local; y micro, las necesidades y prioridades específicas de mujeres y hombres, y sus dinámicas relacionales.
- **Fase de planeación:** en base a los resultados de la fase anterior, plantear objetivos e intervenciones específicas que permitan abordar las desigualdades de género identificadas (generando también indicadores para medir posteriormente el logro de los objetivos). Se debe garantizar un proceso participativo de todas las personas involucradas en las acciones (beneficiarias/os o participantes, personal técnico, autoridades, etc.), garantizando una presencia equilibrada de mujeres, hombres y personas de la diversidad de género y sexualidades.
- **Fase de acción:** realizar acciones de sensibilización de género y para el fortalecimiento de capacidad técnica y conocimientos sobre la perspectiva de género de todas las personas involucradas en las acciones a desarrollar (ej: capacodificaciones, mentoría, grupos de estudio, etc.).
- **Fase de chequeo:** desarrollar acciones de monitoreo con sensibilidad de género del proceso de implementación y de evaluación del logro de los objetivos según los indicadores diseñados.

³ “El análisis de género es una forma sistemática para identificar los problemas que causan o agudizan las desigualdades de género y para que puedan abordarse adecuadamente. La Comisión Europea describe el análisis de género como: 'El estudio de las diferencias en las condiciones, necesidades, tasas de participación, acceso a recursos y desarrollo, control de activos, poderes de toma de decisiones, etc., entre mujeres y hombres en su género asignado roles '“(Comisión Europea, 1998). Este análisis también debe reconocer la diversidad entre personas y otros tipos de relaciones sociales (de clase, etnia, edad, etc.) que afectan la capacidad de las personas de acceder a recursos, oportunidades y poder, necesarios para el logro de su bienestar.



“El Ciclo de Transversalización de Género, EIGE.

No obstante, al consultar materiales referidos a la implementación de la estrategia en instituciones educativas de educación superior, la gran mayoría de las publicaciones se encuentran en inglés y en muchos casos no se explicita con claridad la metodología para abordar el análisis y transformación del currículum en el marco de la estrategia transversalización⁴. Esto se relaciona con la restringida literatura disponible sobre los resultados de la estrategia a nivel curricular en universidades Latinoamericanas, y las debilidades detectadas en su implementación en los estudios en otras regiones del mundo (Trbovc & Hofman, 2015; UNESCO, 2011).

Dentro de las herramientas técnicas disponibles que abordan la integración curricular del enfoque de género, una pequeña parte de ellas alude al nivel macro de diseño o transformación curricular -currículum prescrito a través de los planes de estudio, objetivos y perfiles de egreso- (UNESCO, 2011; Arcos et. al., 2006), y en su mayor parte incluyen orientaciones para el diseño y adaptación de módulos o asignaturas -nivel meso- y actitudes docentes que garantizan condiciones de igualdad de género en el aula nivel micro- (Trbovc & Hofman, 2015; Arcos et.al., 2006).

Asimismo, la mayor parte de los estudios consultados muestran que la estrategia de transversalización de género en educación superior ha tenido un insuficiente alcance a nivel de los currículos universitarios, donde el género suele abordarse como temática puntual y entontrarse en actividades curriculares -módulos/asignaturas-específicas y aisladas, que suelen depender del intereses particulares de académicas/os -generalmente mujeres-, encontrándose en su mayoría en cursos de Ciencias Sociales y Humanidades (Hofman & Trbovc, 2015; UNESCO, 211). Por ejemplo, en países de la Unión Europea -de donde proviene la mayor parte de la literatura revisada para este estudio-, la presencia del enfoque de género en los currículoss de programas STEM es prácticamente

⁴ Ver por ejemplo en “Guía para el cambio estructural en organizaciones académicas y de investigación” (GEAR). Paso a paso”, EIGE, 2017.

inexistente a nivel universitario, y pese a los compromisos internacionales adquiridos y el importante desarrollo de herramientas de apoyo metodológico – en su mayoría provenientes de la Comisión Europea-, no es aún parte de una estrategia transversal integrada al modelo educativo de las instituciones de educación superior del continente (Vestre & Álvarez, 2019; Hofman & Trbovc, 2015; Van der Heide et.al., 2017; UNESCO, 211).

El currículum desde el análisis de género

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: Por ejemplo, *¿Quiénes toman las decisiones y cómo? ¿Quiénes producen el conocimiento legítimo?, ¿Qué tipos de conocimiento se encuentran sobre-representados y cuáles ausentes de la producción científica?, ¿Qué roles suelen asumir las personas en las investigaciones respecto de su género?* Es decir, respecto al currículum, debemos referirnos a la dimensión epistemológica y disciplinar al centro de la actividad educativa y de sus propuestas curriculares.

Cornell (1987), señala que el género está presente en las prácticas institucionales a través del *orden de género*, “el estado de la situación de las relaciones de género en una institución dada”. Este marco regulatorio de género, se traduce en la segregación vertical y horizontal según la división sexual del trabajo; las prácticas sexistas en el aula y culturas académicas permisivas con situaciones de violencia de género. Como señala el autor, “el orden de género puede identificarse en los programas académicos y educativos que ofrece, es decir, según las normas y valores con que la universidad se compromete para educar a la generación más joven” (op.cit)

El currículum puede comprenderse 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).

Al realizar un análisis de género, es necesario revisar la construcción curricular desde sus distintas dimensiones para esclarecer si los procesos educativos establecidos e implementados permiten la participación igualitaria de las personas independientemente de su sexo y definiciones identitarias (etnia, clase, orientación sexual, etc.), o si en cambio, el currículum revierte, agudiza o mantiene desigualdades sociales de base que afectan el acceso, participación y aprendizaje de las y los estudiantes (Simmonds, 2014).

Síntesis de experiencias y orientaciones internacionales: Incorporación del enfoque de género en el currículum de las instituciones de educación superior.

1.7.1.1 Orientaciones para el diseño de programas educativos con sensibilidad de género

Dentro de los modelos de análisis de género disponibles (Commonwealth of Learning, 2014; Mukhopadhyay, 1999), el Marco de Referencia de Análisis de Género de Harvard (PNUD, 2013) es una de las estrategias más citadas y una de las primeras desarrolladas con este fin. Como parte de sus lineamientos principales destaca la necesidad de llevar a cabo procesos participativos de recolección de datos para el análisis de género, obteniendo información cualitativa y cuantitativa segregada por sexo como línea de base para el diseño de proyectos de equidad de género. El PNUD (op.cit), a partir de este marco de análisis, propone que las actividades de los proyectos deben promover el empoderamiento de las mujeres, fomentando la formación de grupos de apoyo, redes profesionales, instancias de capacitación para desarrollar capacidades técnicas, y mayor participación de mujeres en procesos de toma de decisiones.

A partir de las experiencias educativas comparadas de universidades europeas para la transversalización de género en la educación superior, la Unesco presentó el año 2011 una serie de indicadores relacionados con el diseño de *programas de estudio con balance de género*. Éste se define según los siguientes criterios:

- Un programa organizado y diseñado en base a la equidad de género es igualmente atractivo y accesible tanto para estudiantes mujeres y hombres y reduce la selectividad social.
- Toma en consideración las diferentes condiciones de vida de los estudiantes, así como sus intereses específicos y formas de aprendizaje.
- Los programas de asesoramiento, apoyo y mentoría están orientados a las necesidades específicas de los estudiantes mujeres y hombres. Estudiantes mujeres y hombres son igualmente conducidos a completar sus estudios con éxito y, al mismo tiempo, a continuar su formación a nivel de estudios de posgrado.
- Un programa de estudio con equilibrio de género incorpora las características específicas de los mercados de trabajo segregados por sexo en su planificación curricular, y apoya igualmente a jóvenes académicas y académicos.
- Además, integra las teorías, métodos y conocimientos específicos de los estudios de género en el currículum.

Otra fuente de orientación metodológica es el proyecto Gender-Net financiado por la Unión Europea, que el año 2015 realizó una encuesta online a organismos públicos, instituciones de investigación -entre otras- presentes en países asociados y estados miembros para reconocer iniciativas que integraran la perspectiva de

género en el currículo y/o en proyectos de investigación del área STEM. Los objetivos del estudio, fueron: “identificar políticas, programas, planes y estrategias nacionales y regionales exitosas que faciliten la integración del análisis de género en la investigación, especialmente fuera de las humanidades y las ciencias sociales, y que puedan adaptarse dentro de contextos transnacionales e implementarse en todos los países; e identificar brechas para las cuales el proyecto Gender-Net pueda brindar apoyo”.

De las cuarenta organizaciones de 22 países que participaron en el estudio, en sólo uno de los casos reportados la institución contaba con lineamientos curriculares universitarios que integraran la perspectiva de género en disciplinas STEM (la mayor parte lo hacía en las cs. sociales y humanidades). A partir de la implementación de un taller de desarrollo de capacidad técnica en enfoque de género para organizaciones asociadas, Gender-Net desarrolló las siguientes recomendaciones para integrar el análisis de género en el diseño de los currículos universitarios:

- a. Utilizar enfoques complementarios para integrar el enfoque de género: crear módulos específicos sobre género, al mismo tiempo integrar este enfoque de manera transversal en el resto del plan de estudios y crear programas de estudio específicos en género (BA en estudios de género, MA en Género y desarrollo, etc.)
- b. Crear actividades de capacitación, sensibilización y diseminación de conocimientos para la planta académica.
- c. Crear una estrategia para integrar el enfoque de género en el levantamiento de nuevas líneas de investigación en la disciplina.
- d. Organizar grupos de cooperación interdisciplinaria de investigación, entre otras actividades académicas (ej: capacodificaciones, conferencias, seminarios, etc.): facilita el intercambio de experiencias y conocimientos, y la identificación de brechas, resistencias y estrategias de afrontamiento para el desarrollo de un currículum sensible al género.
- e. Diseñar e implementar un sólido sistema de monitoreo y evaluación con indicadores pertinentes para medir el impacto de las estrategias.
- f. Promover el establecimiento de redes académicas de colaboración en el ámbito científico, para apoyarse mutuamente y compartir buenas prácticas.

Por otra parte, en el reporte “From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education” (UNESCO, 2011), se plantean cuatro estrategias para integrar el enfoque de género en la oferta curricular en educación superior⁵:

- a. **Enfoque trans-disciplinar:** Se diseña un módulo sobre enfoque de género que pueda ser parte del currículo de diferentes programas. Si es una materia electiva, puede haber muy bajo impacto en la

⁵ Cada una de estas propuestas plantea pros y contras a sopesar según las características institucionales específicas.

sensibilización de género para las/os estudiantes. Al no estar anclado a una disciplina específica, puede volverse un curso poco relevante en su formación profesional.

- b. **Enfoque integral:** El enfoque de género se incorpora de manera transversal en la disciplina y se encuentra presente en el diseño de todas las actividades curriculares del programa. Para funcionar requiere de un conocimiento extenso de las/os docentes sobre el enfoque de género y problemáticas de género relacionadas con su disciplina.
- c. **Enfoque particular-explicito:** de diseña un módulo específico para sensibilizar sobre las problemáticas y el enfoque de género en la carrera. (Se corre el riesgo de que quede como iniciativa aislada y decorativa con poco impacto en la formación integral de la carrera).
- d. **Enfoque explícito:** se diseña un programa completo de estudios de género (nivel de pregrado o postgrado. (Se corre el riesgo de mantener el enfoque de género en los márgenes en lugar de ser considerado relevante en algunas disciplinas, además de dar la impresión de un falso logro de transversalización).

A partir del estudio de 54 programas de educación superior de diversas disciplinas y realidades institucionales en Alemania, la académica Beate Kortendiek (Unesco, 2011) creó un modelo para la integración de los estudios de género en los currículos de educación superior que se adapta a los diversos campos disciplinares y contextos locales universitarios.

En primer lugar, plantea dos aspectos clave a considerar en la planificación de reformas curriculares con enfoque de género:

1. Objetivos de las actividades curriculares y de enseñanza: ¿Qué objetivos relativos al género se debiera enseñar a las/os estudiantes? Se debe responder a partir de un análisis de género del campo disciplinar específico -ej, ¿Qué problemáticas de género se reconocen en la disciplina? ¿Qué temáticas relativas al género han sido dejadas de lado?, etc.-.

2. Contenido de la enseñanza: ¿Qué temáticas debieran incluirse en el currículum para responder a los objetivos planteados?

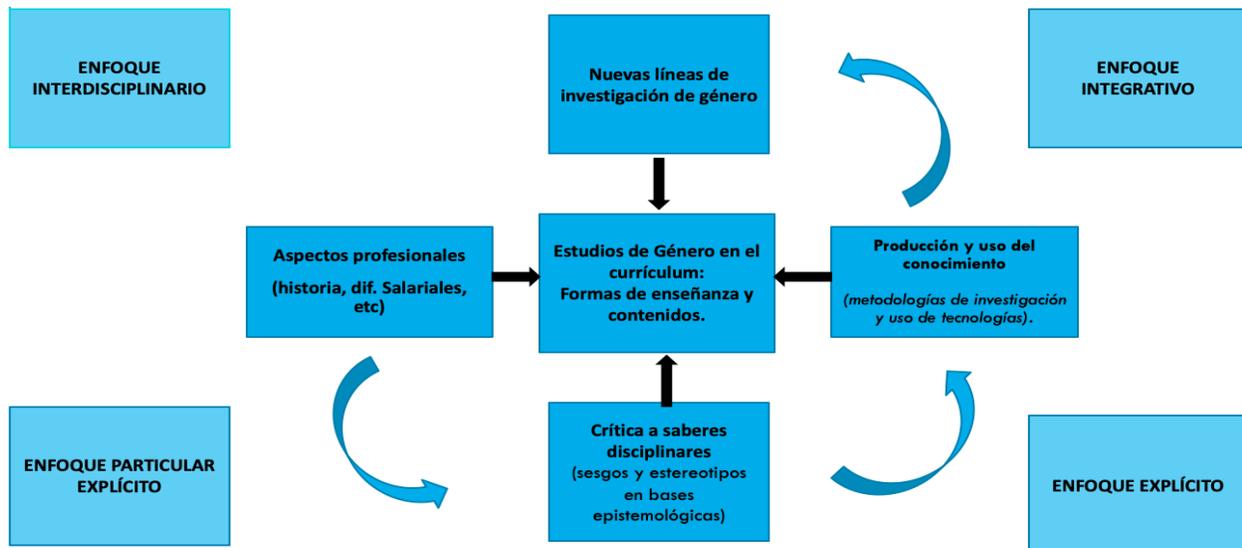
A partir del modelo de “Investigación de género en el currículum” -*Gender Research in the Curricula*-, Kortendiek (Unesco, 2011) plantea una metodología para el análisis del currículum para su transformación desde el enfoque de género - entendido como la forma en que se enseña y lo que se enseña (contenidos)-, la cual comprende una reflexión en profundidad sobre las siguientes dimensiones disciplinares que se pueden observar en el diagrama a continuación (ver en página siguiente):

- 1) *Aspectos profesionales de la disciplina* -historia, roles, desigualdades salariales existentes, etc.-;
- 2) *Crítica de los saberes disciplinares* -ej. identificar sesgos y estereotipos en bases epistemológicas, segregación de género en producción de conocimientos, sesgos en paradigmas teóricos y autores íconos consagrados de las disciplinas, reconocimientos de autoras mujeres y de la diversidad de género menos conocidos, entre otros. Se plantea también la necesidad de revisar el modo en que se usa el lenguaje en las definiciones programáticas, materiales metodológicos y de investigación.

Por ejemplo: ¿Hay ceguera de género frente a problemáticas de género documentadas en la disciplina, lenguaje no inclusivo, discriminador, estereotípico o sesgado?

- 3) *Analizar la producción científica y tecnológica de la disciplina con enfoque de género* (ej, reconocer sesgos de género en las metodologías de investigación y producciones tecnológicas, uso diferenciado por género, etc.), y
- 4) *Proponer nuevas líneas de investigación disciplinar con enfoque de género* que den lugar a la construcción de conocimiento que permita superar las desigualdades de detectadas en la producción del conocimiento.

Modelo de Diseño de investigaciones de género en el currículum de Educación Superior (UNESCO, 2011)



Otros estudios disponibles, plantean además la necesidad de incorporar variables cuantitativas en el análisis curricular relacionadas con la carga laboral, tipo de contrato de trabajo, categoría académica y sexo de docentes responsables de los cursos estudiados, además de la distribución por sexo de las/os estudiantes matriculadas/os y su desempeño académico (Arcos et.al., 2006). Sin embargo, una dificultad relativa al acceso a la información necesaria para la realización de estos estudios, es la falta de bases de datos disponibles de proyectos y cursos que integran el enfoque de género en la educación superior (Hofman & Trbovc, 2015).

1.5. Metodología

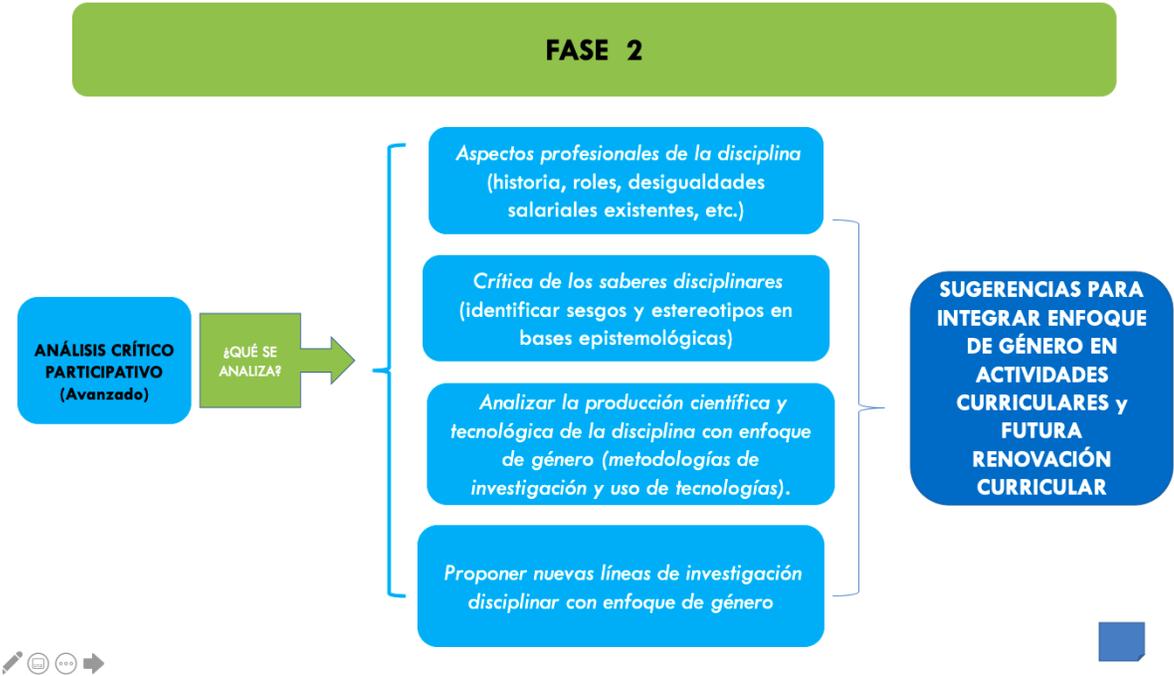
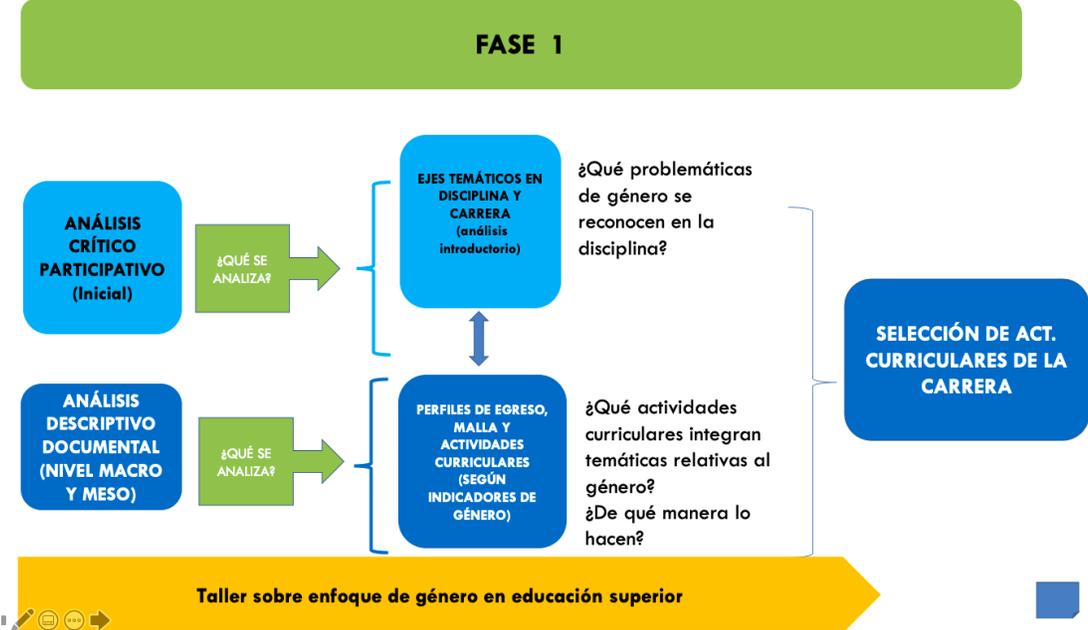
El diseño del estudio se realizó en dos etapas. La primera de ellas, tuvo por objeto caracterizar la forma en que el enfoque de género se integra a nivel macro-curricular en los programas de pregrado de la UMCE y se llevó a cabo a través de un análisis de contenido de los 19 planes de estudio de dichas carreras. La segunda etapa, en cambio, se enfocó en el nivel meso-curricular y se desarrolló a través de un análisis documental de una muestra de 102 programas de AC de 3 carreras de pregrado de manera entrelazada con un análisis participativo del currículum que contó con la participación de académicas y académicos de las UGCDs, y tuvo por fin fortalecer la pertinencia y el potencial transformador del estudio para el fortalecimiento de la integración del enfoque de género en el currículo de las carreras de pregrado.

Análisis documental macro y meso curricular: se integraron buenas prácticas sugeridas por la literatura académica relevante respecto al diseño y método de análisis del currículum de programas universitarios desde el enfoque de género. En el análisis documental, por ejemplo, se realizó una búsqueda y categorización amplia de contenidos que dio lugar a la inclusión de conceptos y términos que si bien no aluden explícitamente a género y/o a las teorías feministas, no obstante, se pueden considerar afines a su integración en los currículos de las carreras estudiadas (Garrigues, 2010). De esta manera se enfatizó el reconocimiento de áreas de mayor fortaleza que pudieran facilitar la transversalización del enfoque de género en el proceso de futura renovación curricular de la UMCE.

Para superar algunas debilidades señaladas por la literatura, en particular, respecto a las experiencias de transversalización de género en el currículum de las universidades europeas que han tendido a su “guetización” y consideración como temática aislada o abordada en programas académicos de especialidad (ej: posgrados sobre estudios de género o cursos aislados sobre feminismos, etc), se planteó un diseño que integrara un análisis participativo inspirado en procesos de investigación-acción entrelazado a la realización del análisis documental para robustecer la pertinencia del análisis y la comprensión integral de los resultados. De esta forma, se identificaron conceptos que emergieron como *ejes temáticos de género* específicos por cada carrer, a partir de las sesiones de análisis participativo que permitieron construir categorías semánticas previas para el análisis documental que afinaron la estrategia de muestreo de los programas de AC, la búsqueda y categorización inicial de contenidos por palabra clave, y la construcción de nuevas categorías semánticas que emergieron a partir de los datos durante la segunda etapa del estudio (nivel meso-curricular).

Análisis participativo del currículum: se propuso un proceso de reflexión conjunta donde participaron académicas y académicos de las UGCD de las tres carreras y cuyo diseño se basó en procesos de investigación-acción de segunda persona. En este diseño se realizó el pilotaje de una metodología de reflexión y formación docente adaptada del “Modelo de Diseño de investigaciones de género en el currículum de Educación Superior” (MDIGC) sugerido por UNESCO (Kortendiek, 2011). Si bien este componente del estudio se planteó en un primer momento, para ser implementado a través de sesiones de reflexión grupal que serían facilitadas a través de metodologías participativas herederas de la educación popular -como la pedagogía feminista y el aprendizaje de adultos-, la metodología debió adaptarse a la contingencia por el COVID-19 que dio lugar a la suspensión de las

actividades presenciales en las universidades chilenas durante la fase de implementación del estudio. Se realizaron importantes cambios a la propuesta metodológica inicial -donde se incluía, por ejemplo, un taller de formación sobre enfoque de género en educación superior para las y los docentes participantes previo al análisis participativo que no se pudo realizar como tal-, que se resume en los siguientes esquemas:



Pese a las dificultades, se logró conservar el espíritu inicial del diseño e implementar una propuesta de 6 sesiones de reflexión participativa⁶ sobre el currículum desde el enfoque de género con las UGCD de las 3 carreras participantes basadas en las 5 etapas sugeridas en el MDIGC, que se presentan en el siguiente diagrama:



Estas actividades se realizaron en modalidad on-line a través de la plataforma de video-conferencia Zoom cada 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 las profesionales de la Oficina de Género y Sexualidades (OGS) de la UMCE que permitieron mejorar la pertinencia de los materiales a utilizar y triangular la toma de apuntes y rescate de las principales temáticas emergentes de cada sesión.

En el diseño de las sesiones de análisis participativo realizadas se consideró poner en juego las cuatro dimensiones del conocimiento sugeridos por Heron 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 positivistas de conocer de la academia integrando diversos tipos de conocimiento, entre los que se encuentran: *conocimiento experiencial* (por encuentro directo cara a cara con persona, lugar o cosa); *presentacional* (emerge de encuentros experienciales, intuyendo la forma y procesos significativos en que surgen); *proposicional* (saber "sobre" algo, conocimiento intelectual de ideas y teorías); y *práctico* (saber cómo hacer algo).

Respecto al itinerario temático de las sesiones planteadas, si bien se siguió la propuesta de cinco áreas temáticas del MDIGC de Kortendiek (2011) detallada anteriormente, esta se enriqueció a través de la integración de otros contenidos pertinentes. Por ejemplo, en las sesiones que abordaron la *crítica a los saberes disciplinares*, se integraron 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

⁶ En una las carreras se implementaron todas las actividades planeadas, y en los otros dos programas, un total de 4 y 5 sesiones. Para mayor detalle de las sesiones realizadas, ver anexo 3.

autora, se presentaron 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 propone, por ejemplo: *¿Quién produce el conocimiento disciplinar?, ¿Qué temas se investigan y cuáles de 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 integraron, 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 las y los investigadores que lo desarrollan.

Asimismo, en la reflexión acerca de aspectos profesionales y la historia de cada disciplina se analizaron 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 presentó 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):

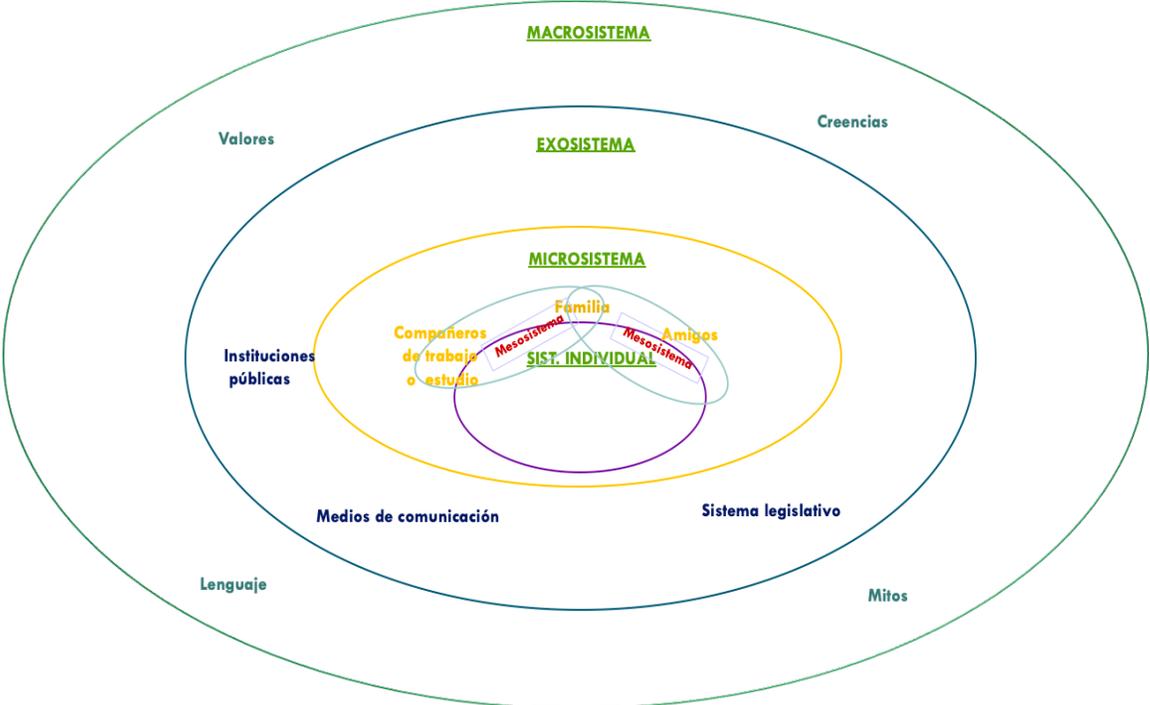


Diagrama de síntesis del “Modelo ecológico: para una vida libre de violencia de género” (Olivares & Incháustegui, 2011), gentileza de Angélica Marín, Secretaria Ejecutiva de la Oficina de Género y Sexualidades de la UMCE

Selección de carreras participantes, técnicas de recolección y muestreo

En la primera etapa del estudio (nivel macro-curricular), se integró la totalidad de los programas de pregrado de la Universidad a través de sus 19 planes de estudio. En la segunda etapa, en cambio, a partir de un proceso de colaboración entre la Oficina de Género y Sexualidades (OGS), la Unidad de Gestión Curricular Institucional (UGCI) y las direcciones de los programas de pregrado, se invitó a participar a las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Artes Visuales que contaban con un currículum innovado desde el 2018 e interés en transversalizar género en sus currículos de pregrado. Se acordó junto a las direcciones de las tres carreras la realización de un análisis en profundidad de la integración del enfoque de género en sus programas de actividad curricular (nivel meso-curricular) y la implementación de una experiencia piloto de reflexión participativa según el MDIGC e inspirado en procesos de investigación-acción de segunda persona (Heron & Reason, 2008).

Ambas etapas de recolección de información del estudio se llevaron a cabo a través de un análisis documental. En la etapa 1, se analizaron 19 planes de estudio de las carreras de pregrado de la Universidad a partir de una revisión de la información publicada en sus sitios web oficiales y los Decretos de rediseño curricular del año 2018, totalizando 35 documentos (ver en Tabla 1). En la etapa 2, se seleccionaron 149 documentos preliminares con los programas de actividad curricular de las carreras Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Artes Visuales, a partir de los cuales se seleccionó una muestra final de 102 documentos (ver tabla resumen en la página siguiente).

Carreras	N de documentos preliminares	Muestra final de documentos
Pedagogía en Artes Visuales	54	35
Pedagogía en Ed Física	44	31
Pedagogía en Ed Parvularia	51	36
Total	149	102

Carreras	N de documentos analizados
Kinesiología	1

Pedagogía en Física	2
Pedagogía en Alemán.	2
Pedagogía en Artes Visuales	1
Pedagogía en Biología	2
Pedagogía en Castellano	2
Pedagogía en Ed Básica	2
Pedagogía en Ed Física	1
Pedagogía en Ed Parvularia	1
Pedagogía en Filosofía	2
Pedagogía en Francés	2
Pedagogía en Historia	2
Pedagogía en Inglés	2
Pedagogía en Matemática	2
Pedagogía en Música	3
Pedagogía en Química	2
Pedagogías en Ed Diferencial	6
Total	35

Criterios de selección de la muestra de programas de AC de la etapa 2

Para la selección final de documentos de los programas de AC de las tres carreras participantes en la etapa 2 del estudio, se cruzaron diversos criterios organizados en cuatro categorías que permitieron asegurar la pertinencia de los materiales seleccionados, que se detallan a continuación:

- a) **Por CAG - 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.
- b) **Por CEG - 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 149 documentos preliminares según el listado de palabras clave de CEG utilizada para el análisis de contenido de la etapa 1 del estudio.
- c) **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.

- d) **Por tipo de AC según clasificación sugerida por la UGCI:** se incorporaron programas de AC a partir de un listado de las AC que tributan al Minor de transversalidad y/o que corresponden a cursos ofrecidos por el Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE.

La síntesis de estos criterios por cada categoría mencionada se puede revisar en la siguiente tabla:

Tabla 3: Criterios de selección de la muestra programas de AC Etapa 2							
Categoría	Criterio de selección	P. en Artes Visuales Nº de documentos seleccionados por categoría		P. en Ed. Parvularia Nº de documentos seleccionados por categoría		P. en Ed. Física Nº de documentos seleccionados por categoría	
Conceptos explícitos de género (CEG)	Nombre de AC y mención en programa de AC	16		12		7	
Conceptos Afines a Género (CAG): Currículum y evaluación	Nombre de AC	2		2		2	
CAG Diversidad e inclusión	Nombre de AC	0		1		1	
CAG Identidad	Nombre de AC	3		4		3	
CAG Corporeidad	Nombre de AC	4		1		13	
CAG Desarrollo profesional	Nombre de AC	1		8		3	
CAG Historia	Nombre de AC	3		1		0	
CAG Pedagogía crítica	Nombre de AC	3		3		4	
CAG Práctica	Nombre de AC	5		3		6	
Ejes temáticos análisis participativo	Nombre de AC:	Cuerpo	8	Niñez- infancia Familia	18	Deportes	19
		Objeto		Juego		Corporeidad y motricidad	
		Subjetividad		Afecto y cuidado		Actividad física, bienestar y juego	
Formación pedagógica	AC Formación Pedagógica	8		7		7	
Minor transversalidad	Tributan a Minor de transversalidad	3		2		2	

Método de análisis

El análisis de contenido de los datos de la etapa 1 y 2 del estudio fue realizado en dos fases. Cada una de ellas fue completada siguiendo una versión simplificada de los pasos sugeridos por la teoría fundada a través de un análisis temático que siguió una estructura deductivo-inductiva (Maguire & Delahaunt, 2017).

En un comienzo, los datos se organizaron a partir de una codificación cerrada según las categorías temáticas de “Uso de Lenguaje Inclusivo” (ULI), “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI), “Conceptos Explícitos de género” (CEG) y “Conceptos Afines a la integración del enfoque de género” (CAG). Estas categorías iniciales fueron propuestas a partir de una revisión extensa de documentos oficiales de la UMCE y de la literatura académica sobre integración de la perspectiva de género en el currículum universitario (UMCE, 2019; UMCE, 2018; Ministerio de Educación & Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2017; Trbovc & Hofman, 2015; Puy et.al. 2015; Grünberg & Buică, 2011; Garrigues, 2010; Arcos et.al., 2006; March et.al., 1999). Como resultado de este proceso se construyó una “Matriz de Indicadores para el Análisis documental de los Programas de estudio con enfoque de género” (ver anexo 1) basada en la propuesta de “Indicadores para dar seguimiento a la transversalidad en el currículum” con respecto al *Enfoque de género* en su dimensión “Análisis documental” de la Universidad (UMCE, 2018)⁷, y cuyas características se integraron posteriormente en las categorías de análisis realizado a través del software Atlas.ti (versión 8.4.4)⁸.

La matriz de análisis diseñada para este estudio, consideró dos versiones del instrumento, la primera adaptada al análisis de los planes de estudio de las carreras, y la segunda, al análisis de los programas de las actividades curriculares. La herramienta se organizó a través de dos dimensiones y criterios principales: a) Lenguaje inclusivo (criterio: uso del lenguaje inclusivo) y b) Conceptos o términos relativos al género (criterio: uso de conceptos o términos relativos al género). Por cada uno de estos criterios se elaboró un indicador que permitió reconocer la integración de contenidos que incorporaran ambas dimensiones, y para el caso del segundo criterio, que también favorecieran la incorporación del enfoque de género en los programas de estudio de las carreras de la Universidad.

⁷ Los indicadores originales de la UMCE para analizar la integración del enfoque de género desde la transversalidad curricular son a saber: “Indicador 1. Incluye cursos, módulos, actividades curriculares y/o núcleo de aprendizaje asociado a educación sexual, género, diversidad y orientación sexual”; “Indicador 2. Incluye en los programas de las actividades curriculares bibliografía y materiales educativos que visibilizan el aporte de las mujeres y las disidencias sexuales al desarrollo del campo pedagógico y/o disciplinar”; “Indicador 3. Evidencia ausencia de sesgos, prejuicios, estereotipos y discriminaciones por género, diversidad y orientación sexual presentes en los programas de estudios de actividad curricular”.

⁸ La propuesta de indicadores UMCE para dar seguimiento a la transversalidad en el currículum, no se utilizó de manera íntegra para el análisis documental realizado en este estudio, pues pese a la utilidad de los énfasis existentes en ella se observó que podrían dar lugar a una evaluación de “presencia” o “ausencia” de contenidos que explicitan el enfoque de género. Por tanto, siguiendo las sugerencias de la literatura revisada, se ampliaron estos criterios en el diseño de una nueva Matriz de indicadores que integra criterios de análisis que permitieran identificar “conceptos explícitos relativos a género”, y al mismo tiempo, “conceptos afines a la integración del enfoque de género”, lo que permitió integrar en el diseño del estudio el interés manifestado por la OGS y de la UGCI de reconocer tanto los aspectos por mejorar, como las fortalezas presentes en los programas de estudio de las carreras para la transversalización futura del enfoque de género.

Asimismo, esta matriz incluyó subdimensiones por cada indicador que luego se transformaron en las pre-categorías principales empleadas durante el análisis de contenido. Por ejemplo, para el criterio “uso de conceptos o términos relativos al género”, la herramienta consideró la subdimensión “tipo de concepto o término usado”: “explícito”, “afín al enfoque de género” o con “ceguera de género”⁹. De la misma forma, consideró descriptores por cada indicador (por ejemplo, posición, frecuencia, semestre del curso, etc) con el fin de facilitar en análisis documental realizado.

A partir de este instrumento, se seleccionaron criterios iniciales de búsqueda de contenidos que aludieran explícitamente a la integración de la perspectiva de género (Garrigues, 2010), que luego fueron agrupados en la categoría CEG, y otros que permitieran enriquecer el análisis, evitando llegar a una conclusión binaria de “presencia” o “ausencia” de contenidos relacionados con esta perspectiva. Este proceso, dio lugar a la identificación de contenidos afines a la integración futura del enfoque de género en los programas de estudio de la Universidad, que posteriormente fueron agrupados en la categoría CAG.

Luego de una selección y clasificación inicial en las dos categorías principales (CEG y CAG), los documentos de los planes de estudio y programas de actividad curricular de cada carrera fueron analizados y leídos por cada línea, creando nuevas unidades de contenido interpretativas a través de codificaciones que luego fueron clasificadas dentro de las categorías anteriores y de nuevas subcategorías emergentes de contenido. Estas integraron *ejes temáticos de género específicos* identificados por cada carrera, y que surgieron a partir de las reflexiones realizadas por las y los académicos que participaron en el análisis participativo sobre el currículum con enfoque de género, realizado en forma paralela al análisis documental. Al mismo tiempo, los contenidos fueron también clasificados en pre-categorías que permitieron identificar su posición dentro de los planes de estudio y programas de AC.

A partir del análisis realizado, se formó una lista definitiva de subcategorías temáticas, organizadas en el reporte de resultados por cada etapa y carrera¹⁰.

Para llevar a cabo las distintas fases del proceso, se utilizó el software *Atlas.ti versión 8.4.4* ya que debido a su flexibilidad permite tanto realizar análisis cuantitativos como interpretativos de datos, cumpliendo todos los requerimientos técnicos de este estudio.

⁹ Para mayor detalle sobre el significado de estas subdimensiones se puede consultar el instrumento completo en el Anexo 1 de este informe.

¹⁰ Ver en Anexos 2, 4 y 5 las tablas de síntesis con las categorías y subcategorías temáticas utilizadas en ambas etapas del análisis.

1.6.Resultados

Resultados de la primera etapa del estudio: Análisis macro-curricular de los planes de estudio de las carreras de pregrado desde el enfoque de género

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a los 19 planes de estudio de las carreras de pregrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Las dimensiones que se analizaron por cada plan de estudio y que se reportan en este informe son, a saber: perfiles de egreso, competencias (genéricas, sello, de facultad y específicas) y áreas formativas¹¹.

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% ($f=9$) corresponden a conceptos explícitos relativos al enfoque de género y/o a las teorías feministas, y en cambio, un 89.13% ($f=1378$) 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% ($f=114$) del total de los contenidos codificados. Asimismo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en 12 de los programas de pregrado analizados lo que representa un 2.91% ($f=45$) de los contenidos codificados, como se observa en la siguiente tabla:

Síntesis de Citas Totales (frecuencias y porcentajes)		
Categoría	F 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

11 En el caso de los programas de Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Artes Visuales, se incluye además el reporte del análisis del *nombre de sus actividades curriculares* (en este reporte no se incluyen resultados por descriptores de estas actividades, ya que se incluirán en un reporte posterior), pues estas carreras son foco de un análisis en profundidad de sus propuestas curriculares en el presente estudio.

A partir del análisis de contenido de carácter descriptivo 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 (f=9). Sólo se pudo identificar su presencia en las carreras de Pedagogía en Filosofía (f=5), Pedagogía en Biología (f=1), Pedagogía en Castellano (f=1), Pedagogía en Educación Básica (f=1) y Pedagogías en Educación Diferencial - especialidades- (f=1).

No obstante, se observa 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 socio-crítica*, presente en todos los planes de estudio analizados con un 21.86% del total de las codificaciones realizadas (f=328). Respecto a esta temática, se observa una mayor presencia de estos contenidos en las carreras de Pedagogía en Alemán (f=21), Pedagogía en Inglés (f=21), Pedagogía en Artes Visuales (f=21), Pedagogía en Educación Básica (f=21), Pedagogía en Educación Física (f=19) y las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial (f=62).

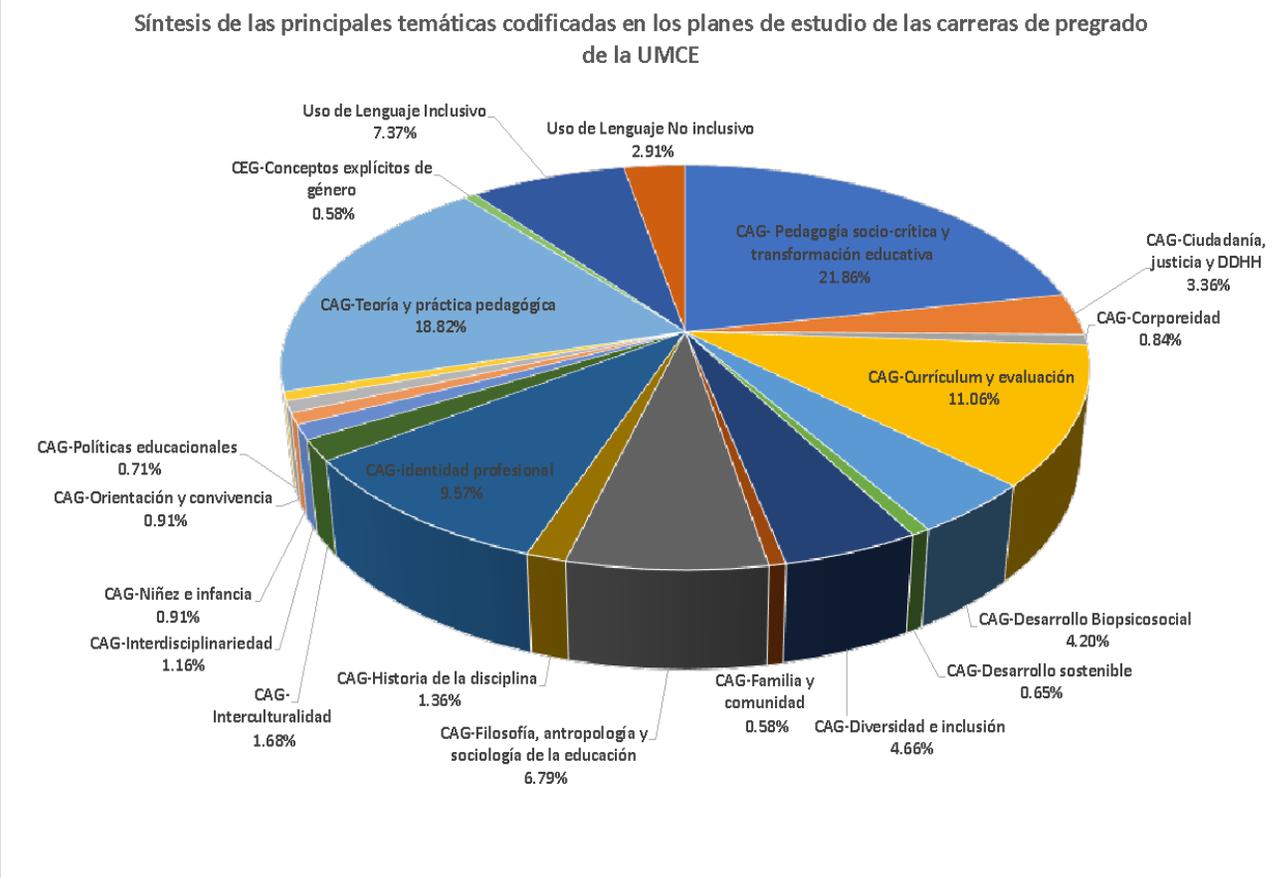
Asimismo, destaca la presencia de contenidos relacionados con la *Teoría y la práctica educativa representando el 18.82% de todas las codificaciones* (f=286). La presencia de esta temática destaca especialmente en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia (f=26), Pedagogía en Artes Visuales (f=22), Pedagogía en Educación Básica (f=20), Pedagogía en Inglés (f=18), Pedagogía en Matemática (f=16), Pedagogía en Música (f=15) y las tres especialidades de Pedagogía en Educación Diferencial (f=54).

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, destaca su mayor presencia explícita en las carreras de las especialidades en Pedagogía en Educación Diferencial (f=28), Pedagogía en Educación Parvularia (f=16), Pedagogía en Música (f=12), Pedagogía en Educación Física (f=10), Pedagogía en Biología (f=9), Pedagogía en Historia (f=8) y Pedagogía en Alemán (f=8).

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 de un gráfico en la pagina siguiente.

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



Resultados de la primera etapa del estudio por programa de pregrado

Por cada uno de los programas estudiados se presenta, en primer lugar, un párrafo con la descripción general del plan de estudios en cuanto la cantidad total de actividades curriculares y semestres de estudio y se describen los hallazgos sobre el *uso de lenguaje inclusivo y uso de lenguaje no inclusivo* según la frecuencia absoluta y porcentaje correspondiente de los contenidos analizados. A continuación, se explica si se pudieron identificar *conceptos que den cuenta de la integración explícita del enfoque de género (CEG)* en el programa de pregrado.

En los últimos párrafos de cada apartado por programa, se describen -en orden decreciente según su frecuencia de codificaciones - 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 temática¹². Al mismo tiempo, se describe la 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.

Por último, al final de cada apartado, se incluye a modo de síntesis un gráfico y una tabla con el detalle de las codificaciones realizadas por cada categoría temática presentada.

¹² Por ejemplo, “Pedagogía socio-crítica” como categoría temática tiene asociada una serie de sub-categorías y códigos que apuntan al desarrollo de *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético*, entre otros.

1.7.1.2 Pedagogía en Educación Física

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Física consta de 61 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, descripción del perfil de egreso y descripción de las áreas formativas (f=6), representando un 6.45% del total de codificaciones realizadas. En menor medida, se observa el “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) encontrado en la descripción de las áreas formativas y en la descripción del grado y título profesional (f=4) con un 4.3% del total de los textos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias, descripción de áreas formativas y nombre de actividades curriculares), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Educación Física	ULI	6	6.98
	ULNI	2	2.33
	CEG	0	0
	CAG	78	90.7
	Total	86	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 22,09%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron 9 actividades curriculares que hacen referencia a este enfoque, y significados que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético (PE-DPE y PE-DAF), un desempeño docente basado en el enfoque DDHH y justicia social (PE-DPE).*

“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)

“Organiza prácticas motrices considerando a las personas con sus necesidades e intereses, comprometido con la democracia y la educación pública. Diseña experiencias motrices y gestiona de forma colaborativa y situada programas y proyectos innovadores, para atender las necesidades de la población vinculadas con la Educación Física, los deportes y la recreación. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Educación Física)”.

Aludiendo a este enfoque pedagógico, destaca 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)

“CE1. Organiza prácticas motrices en consideración al conocimiento construido sobre el desarrollo humano, los fundamentos y manifestaciones de la motricidad como un derecho social”. (Competencia específica, Pedagogía en Educación Física)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: actividades curriculares que aluden al Desarrollo humano (12.79%) y la Identidad Profesional (11.63%), la relación entre Teoría y práctica pedagógica (10.47%), los temas relativos al Cuerpo (8.14%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (6.98%), la importancia del enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos en el perfil de egreso, competencias profesionales y áreas formativas (5.81%), el enfoque de la Diversidad e inclusión educativa, y las actividades curriculares que aluden a la Filosofía, antropología y sociología de la educación con un 4.65% de las codificaciones realizadas respectivamente.

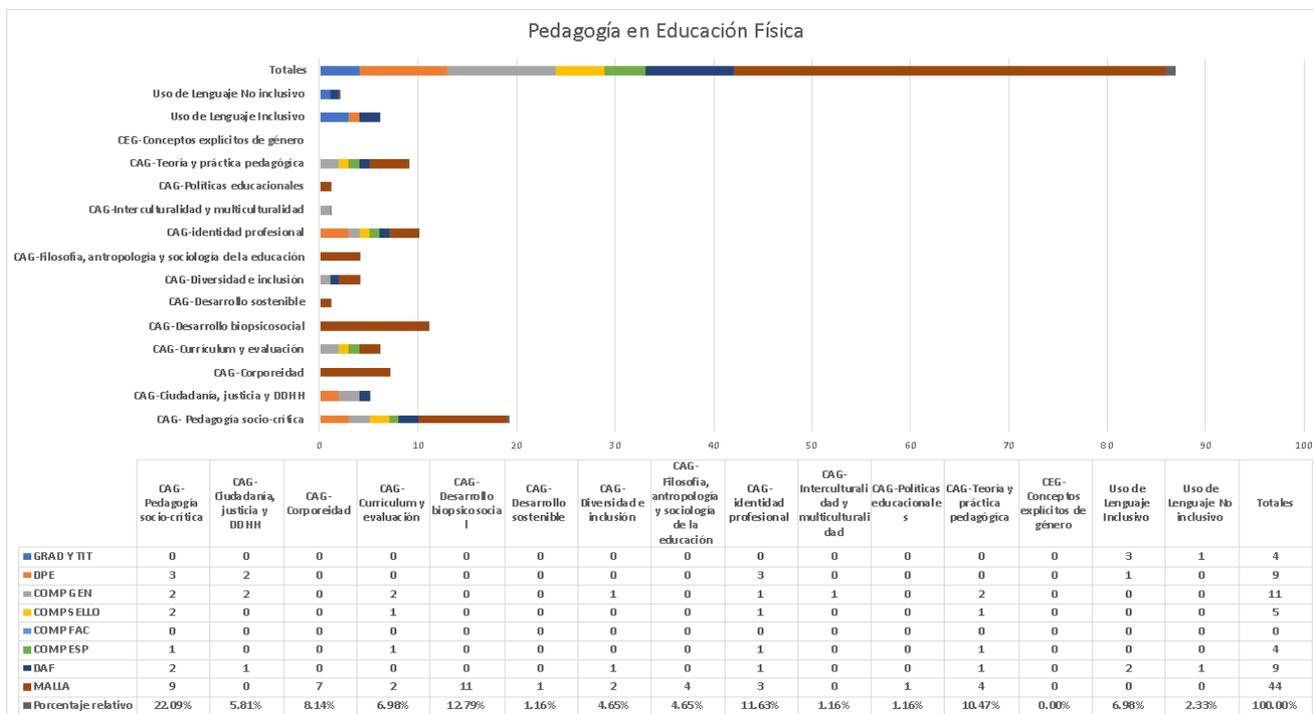


Gráfico 1. Pedagogía en Educación Física: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición

1.7.1.3 Pedagogía en Artes Visuales

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales consta de 72 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso (f=4), representando un 4.21% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que permitieran reconocer un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) a partir del análisis.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias, descripción de áreas formativas y nombre de actividades curriculares), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Artes Visuales	ULI	4	4.21
	ULNI	0	0
	CEG	0	0
	CAG	91	95.79
	Total	95	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 22,11%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron 10 actividades curriculares que hacen referencia a este enfoque, y significados que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético* (PE-DPE y PE-DAF):

“El egresado(a) de la carrera “Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales” de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación fundamenta su acción docente desde el conocimiento de concepciones artísticas educativas, procedimientos y elementos de la visualidad; desarrollando experiencias artísticas desde diferentes áreas del conocimiento promoviendo el habitar en la diversidad, reflexionando críticamente sobre la identidad y multiculturalidad para el desarrollo de una convivencia respetuosa. Genera proyectos y experiencias artístico-visuales como instancias de aprendizaje, argumentando la creación desde el punto de vista teórico, histórico y experiencial.” (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Artes Visuales)

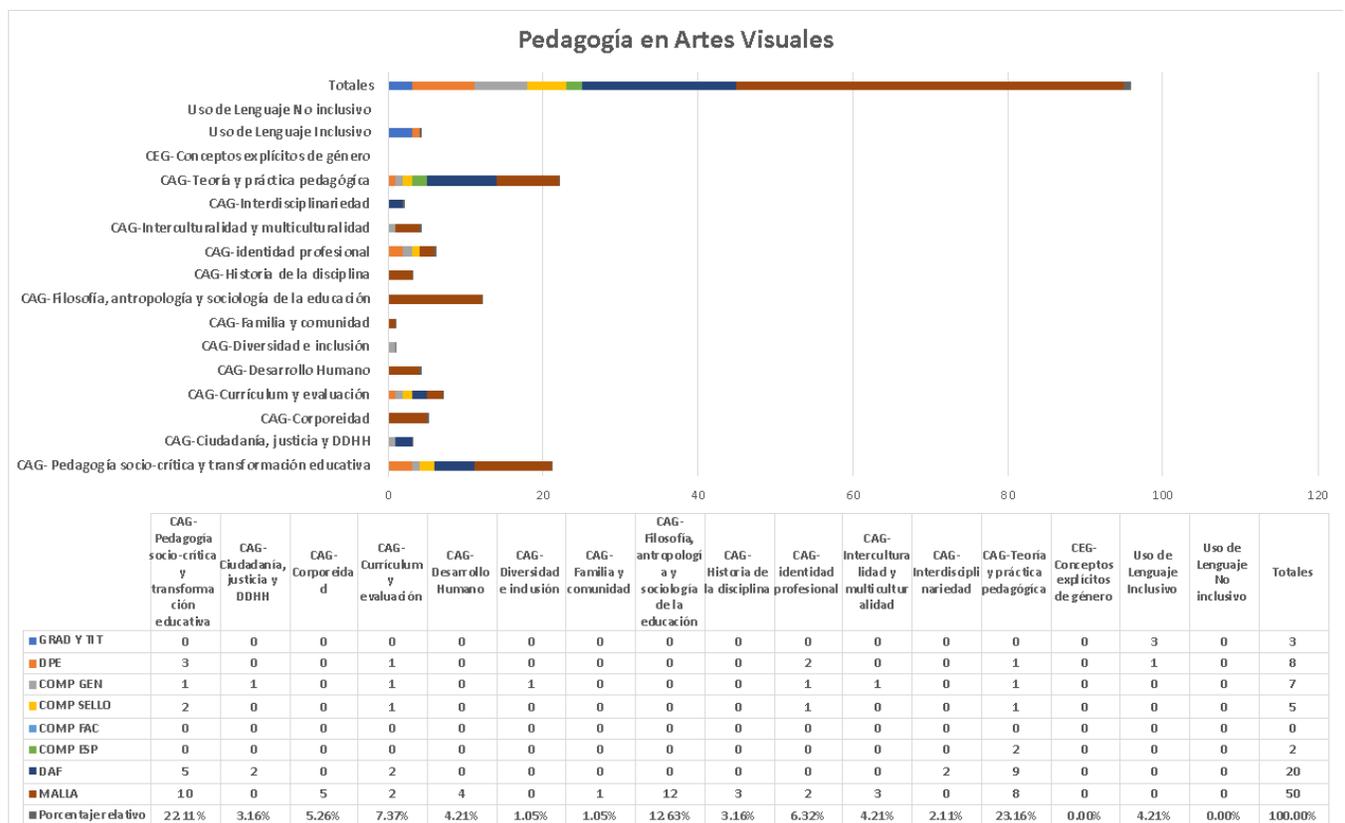
Aludiendo a este enfoque pedagógico, destacan 2 competencias genéricas y una competencia sello, además de áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-COMP SELLO, y PE -COMP GEN), el *diseño de*

propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO), la investigación para el mejoramiento de la práctica docente (PE-DAF) y las implicancias éticas de la disciplina en la sociedad y en la vida de las personas (PE-DAF):

“El objetivo central del área es reflexionar críticamente sobre los aportes de la educación artística y la cultura visual para las personas y la sociedad; generar propuestas pedagógicas-artísticas innovadoras y vinculadas a los diferentes contextos educativos” (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Artes Visuales).

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: la relación entre Teoría y práctica pedagógica (23.16%), las actividades curriculares que aluden a la Filosofía, antropología y sociología de la educación (12.63%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (7.37%), actividades curriculares referidas a la Identidad Profesional (6.32%), Desarrollo humano (4.21%), la Interculturalidad (4.21%) y los contenidos que relevan la importancia del enfoque de “Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos” en las competencias genéricas y áreas formativas (3.16%).

Gráfico 2. Pedagogía en Artes Visuales: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.4 Pedagogía en Educación Parvularia

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia consta de 65 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y descripción de áreas formativas (f=13), representando un 10% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que permitieran reconocer un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) a partir del análisis realizado.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias, descripción de áreas formativas y nombre de actividades curriculares), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Educación Parvularia	ULI	13	10
	ULNI	0	0
	CEG	0	0
	CAG	116	90
	Total	129	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 13,85%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron 6 actividades curriculares que hacen referencia a este enfoque, y significados que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético y un desempeño docente basado en el enfoque de derechos y la justicia social* (PE-DPE y PE-DAF):

“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)

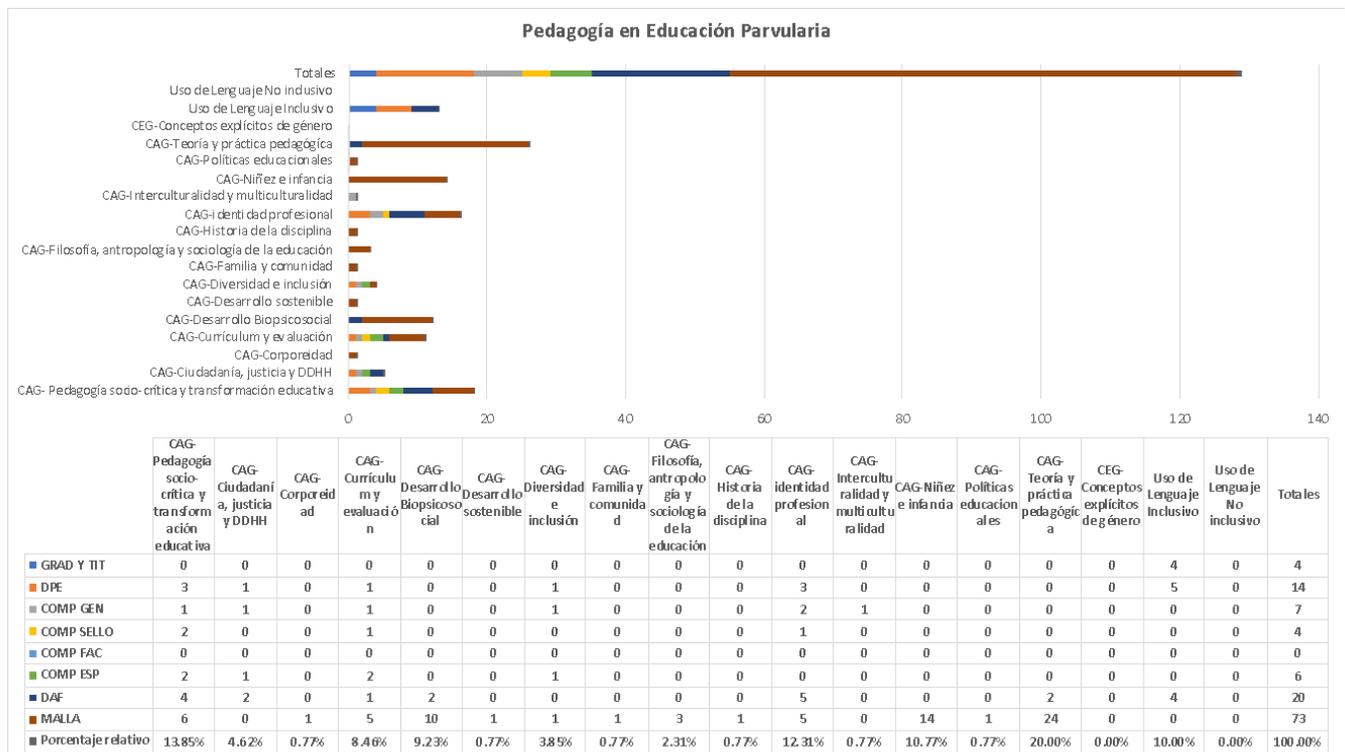
Aludiendo a este enfoque pedagógico, destacan 2 competencias sello, 2 competencias específicas y una competencia genérica, además de áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-COMP SELLO, 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):

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)

“Desarrolla una capacidad de autocuidado y de cuidado del otro para posibilitar la promoción a los derechos humanos y a los derechos de los niños y niñas. Su capacidad reflexiva le permite resolver los dilemas éticos que se enfrenta en el centro educativo y en la comunidad, argumentando las decisiones que impliquen el bien-estar y el respeto a las personas”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Educación Parvularia)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: la relación entre Teoría y práctica pedagógica (20%), énfasis formativos y actividades curriculares referidas a la Identidad Profesional (12.31%), las actividades curriculares que aluden a Niñez e infancia (10.77%), Desarrollo biopsicosocial (9.23%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (8.46%), los contenidos que relevan la importancia del enfoque de “Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos” en el perfil de egreso, competencias genéricas, específicas y áreas formativas (4.62%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión presente en el perfil de egreso, competencias genéricas, específicas y una actividad curricular (3.85%), actividades curriculares sobre Filosofía, antropología y sociología de la educación (2.31%), Políticas educacionales, Familia y comunidad, Desarrollo sostenible, Historia de la disciplina y Corporeidad con un 0.77% de las codificaciones realizadas respectivamente.

Gráfico 3. Pedagogía en Educación Parvularia: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.5 Pedagogía en Física

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Física consta de 58 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=8), representando un 11.94% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron algunos contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=3), que constituye un 4.48% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas y nombre de actividades curriculares), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Física	ULI	8	11.94
	ULNI	3	4.48
	CEG	0	0
	CAG	56	83.59
	Total	67	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 16,42%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y enfatizan la práctica como espacio de integración entre la experiencia pedagógica, el conocimiento disciplinar y el pensamiento crítico* (PE-DPE y PE-DAF):

“El egresado 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 desempeñe” (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Física).

Así también, la reflexión crítica de la enseñanza de su disciplina, a partir de su acercamiento en las prácticas a través de la articulación de saberes en diversos contextos. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Física).

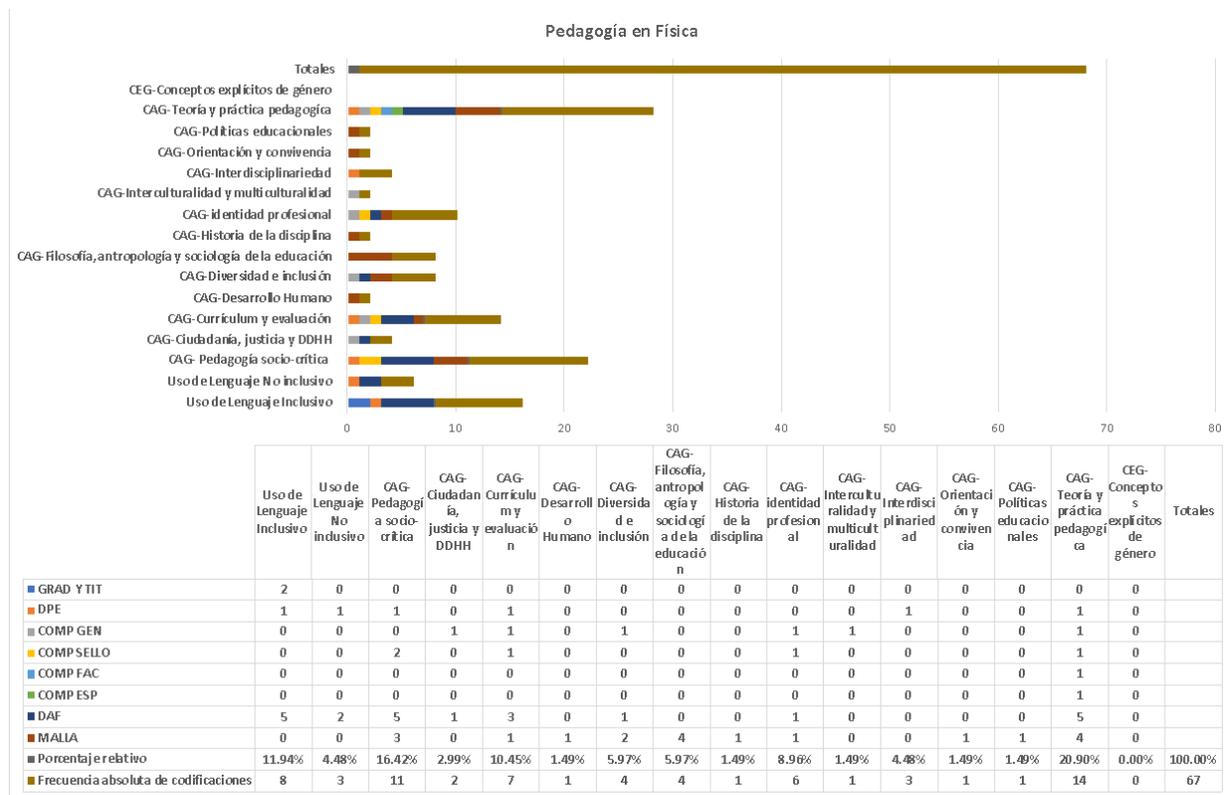
Aludiendo a este enfoque pedagógico, destacan 2 competencias sello además de áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-COMP SELLO y DAF), y al *diseño de propuestas pedagógicas situadas* (DAF):

“CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos”. (Competencia sello, Pedagogía en Física)

“Desarrolla oportunidades para que el futuro profesor de física realice propuestas situadas de mejoramiento desde la perspectiva de su formación práctica, a partir de una visión integral, innovadora y actualizada de la pedagogía, permitiéndole asumir un rol de liderazgo pedagógico.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Física)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (20.9%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (10.45%), la Identidad Profesional (8.96%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión (5.97%), contenidos referidos a la Filosofía, antropología y sociología de la educación (5.97%), Interdisciplinariedad (4.48%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (2.99%), y las actividades curriculares que aluden al Desarrollo humano, Interculturalidad, e Historia de la Disciplina con un 1.49% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 4. Pedagogía en 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).

1.7.1.6 Pedagogía en Alemán

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Alemán consta de 53 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso (f=2), representando un 2.90% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron algunos contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción de las áreas formativas (f=4), que constituye un 5.8% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativa), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación.

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Alemán	ULI	2	2.9
	ULNI	4	5.8
	CEG	0	0
	CAG	63	91.3
	Total	69	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 30,43%* de las codificaciones realizadas. . Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-DAF y PE-COMP GEN):

“El/la egresado(a) adecua la organización del proceso enseñanza-aprendizaje al ambiente sociocultural en que se desenvuelve, indagando para ello los rasgos identitarios del espacio físico y las diferencias culturales que presentan los estudiantes, así como también los requerimientos del establecimiento. Para esto, crea y adapta recursos de apoyo a la docencia, incluyendo los tecnológicos, para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, indaga en su propia práctica y, mediante una mirada crítica y reflexiva, propone acciones de mejora.”
(Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Alemán).

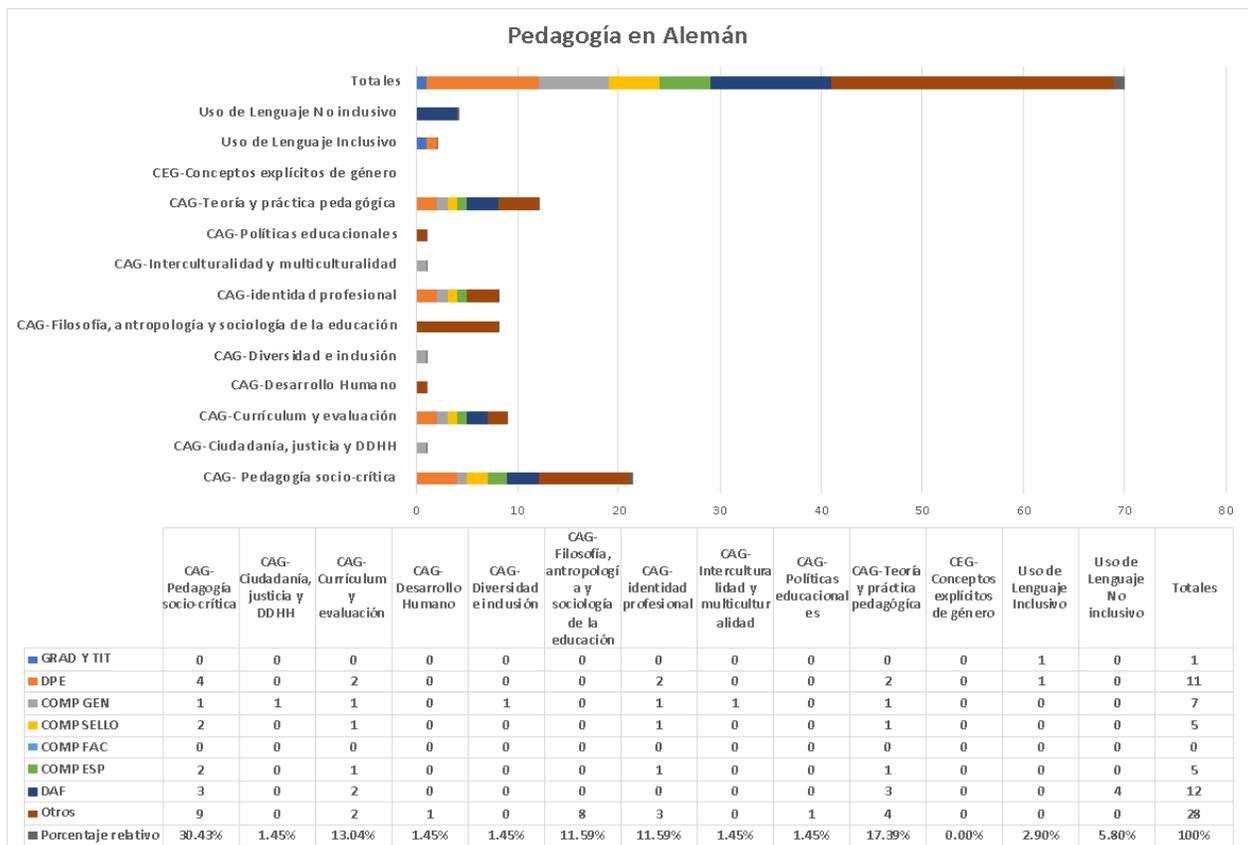
Aludiendo a este enfoque pedagógico, destacan 2 competencias sello, 2 competencias específicas y una competencia genérica, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *Investigación para el desarrollo de juicio crítico autónomo sobre saberes disciplinares, CAG-Investigación para el mejoramiento de la práctica docente (DAF), el diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO):

“CE3 Desarrolla una visión crítica sobre su propio desempeño profesional como docente de lengua alemana, integrando procesos de evaluación e investigación para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Competencia específica, Pedagogía en Alemán)

“Esta área aborda, la labor del profesor de alemán con foco en la indagación, tanto en ámbito de la lengua y cultura alemanas, como en la realidad educativa. Comprende conocimientos de métodos de investigación para diversos objetos de investigación relacionados, tanto con la lengua extranjera, como con el sistema educativo a nivel general, escuela, y aula. Desarrolla habilidades de comprensión, análisis y evaluación de diversos contextos educativos, incluyendo su propio quehacer. Las actitudes necesarias con curiosidad, tolerancia a la frustración, perseverancia, autocrítica”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Alemán)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (17.39%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (13.04%), la Identidad Profesional y contenidos sobre Filosofía, antropología y sociología de la educación (11.59%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión, el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos, la Interculturalidad y las Políticas educativas, con un 1.45% de las codificaciones realizadas respectivamente.

Gráfico 5. Pedagogía en Alemán: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.7 Pedagogía en Biología

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Biología consta de 56 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=4), representando un 5.63% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontró un contenido que refleja un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso (f=1), que constituye un 1.41% de los contenidos codificados.

Se encontró un contenido que alude explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios, la actividad curricular “*Sexualidad y género*” del primer semestre de la carrera. Asimismo, también se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Biología	ULI	4	5.63
	ULNI	1	1.41
	CEG	1	1.41
	CAG	65	91.55
	Total	71	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 23,94%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum, integren procesos colaborativos de reflexión en la enseñanza y diseñen propuestas pedagógicas situadas* (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP ESP y PE-COMP GEN):

“El Egresado de la carrera es un profesional que se destaca por su capacidad para reflexionar críticamente sobre su quehacer docente a partir de la investigación de su práctica, que integra y articula en los saberes pedagógicos que construye, los propios de la biología y las ciencias naturales, evidenciando su liderazgo en el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras que atiendan a crear variadas oportunidades de aprendizaje para la integración de muchas áreas de interés de los y las estudiantes del sistema escolar.” (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Biología).

“Esta área formativa tiene el propósito de contribuir al desarrollo de una visión informada de la Ciencia y la Tecnología y una adecuada comprensión del impacto que tienen estos conocimientos en los y las estudiantes, en la educación científica del siglo XXI y en el conjunto de la ciudadanía. Se abordan los conocimientos que explican la naturaleza epistémica, histórica

y social de la ciencia y la tecnología”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Biología).

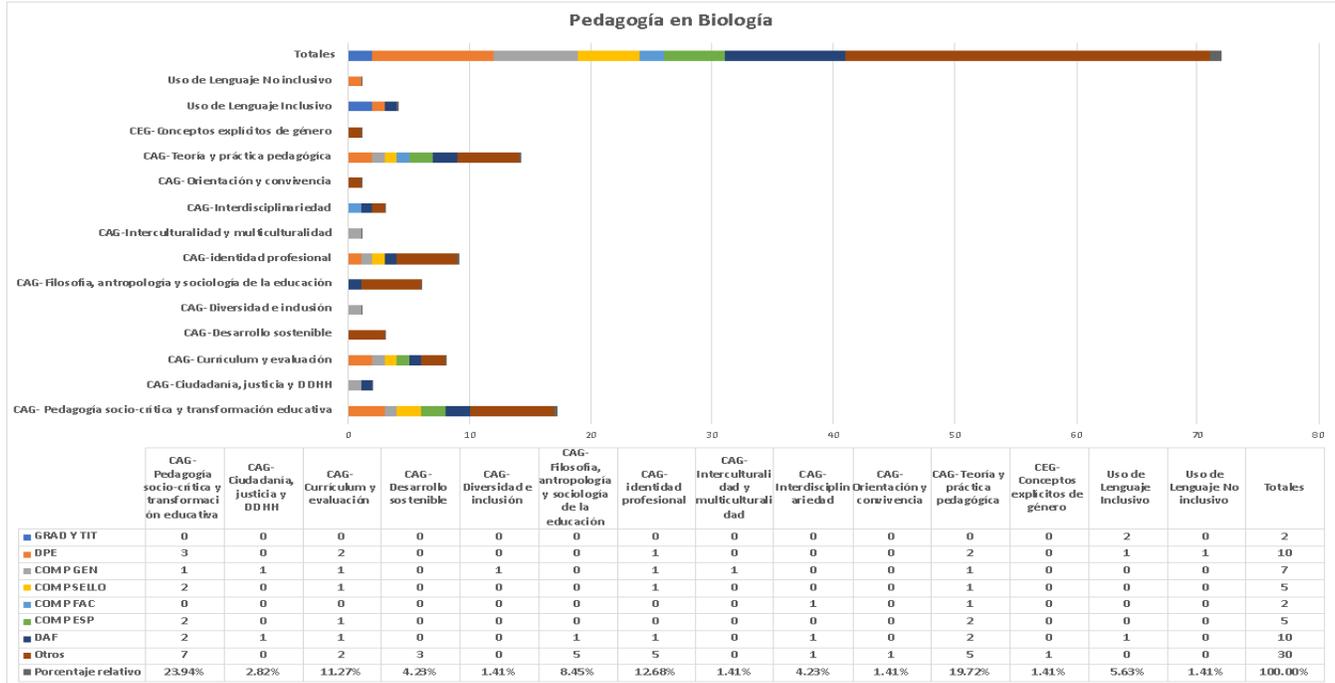
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, 2 competencias específicas y una competencia genérica, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la importancia de la *investigación para el mejoramiento de la práctica docente (PE-COMP ESP)*, y a la *perspectiva epistémica, histórica y social de la disciplina (DAF)*:

“CE 2.Diseña investigaciones en el ámbito educacional y científico, que permiten adquirir conocimiento para generar oportunidades de aprendizaje asociadas al desarrollo de las habilidades y actitudes características del quehacer científico, en el contexto educativo en que participa.”. (Competencia específica, Pedagogía en Biología)

“Esta área formativa tiene el propósito de contribuir al desarrollo de una visión informada de la Ciencia y la Tecnología y una adecuada comprensión del impacto que tienen estos conocimientos en los y las estudiantes, en la educación científica del siglo XXI y en el conjunto de la ciudadanía. Se abordan los conocimientos que explican la naturaleza epistémica, histórica y social de la ciencia y la tecnología.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Biología)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (19.72%), la Identidad Profesional (12.68%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (11.27%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación (8.45%), la interdisciplinariedad y el Desarrollo sostenible (4.23%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (2.82%), y el de la Diversidad y la Inclusión además de la Orientación y convivencia escolar, respectivamente con un 1.41% de las codificaciones realizadas.

Gráfico 6. Pedagogía en Biología: 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).

1.7.1.8 Pedagogía en Castellano

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Castellano consta de 56 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=4), representando un 6.25% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que permitieran reconocer un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) a partir del análisis realizado.

Se encontró un contenido que alude explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios, la actividad curricular “Literatura y sociedad II: El sujeto y la diversidad social” del sexto semestre de la carrera. Asimismo, también se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Castellano	ULI	4	6.25
	ULNI	0	0
	CEG	1	1.56
	CAG	59	92.19
	Total	64	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 21,88%* de las codificaciones realizadas. . Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP ESP y PE-COMP SELLO)*:

“El/la egresado(a) es capaz de promover aprendizajes significativos en el ámbito de la lengua española, la literatura y la comunicación, pertinentes a los diversos contextos en que se desempeña. Asimismo, en su práctica pedagógica, evidencia una visión humanista, capacidad crítica, responsabilidad profesional, compromiso social e interés en la formación permanente.”
(Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Castellano).

“Esta área integra conceptos, modelos, teorías lingüísticas y comunicativas que aseguran la comprensión y producción de discursos. Asimismo, genera oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicativas e indagativas que permitan reflexionar y analizar críticamente los conceptos y la aplicación de modelos lingüísticos. De igual manera, potencia habilidades y estrategias referidas a la articulación con el futuro desempeño profesional de los/las estudiantes como la comprensión, producción y elaboración de textos escritos y orales en contextos culturales específicos.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Castellano).

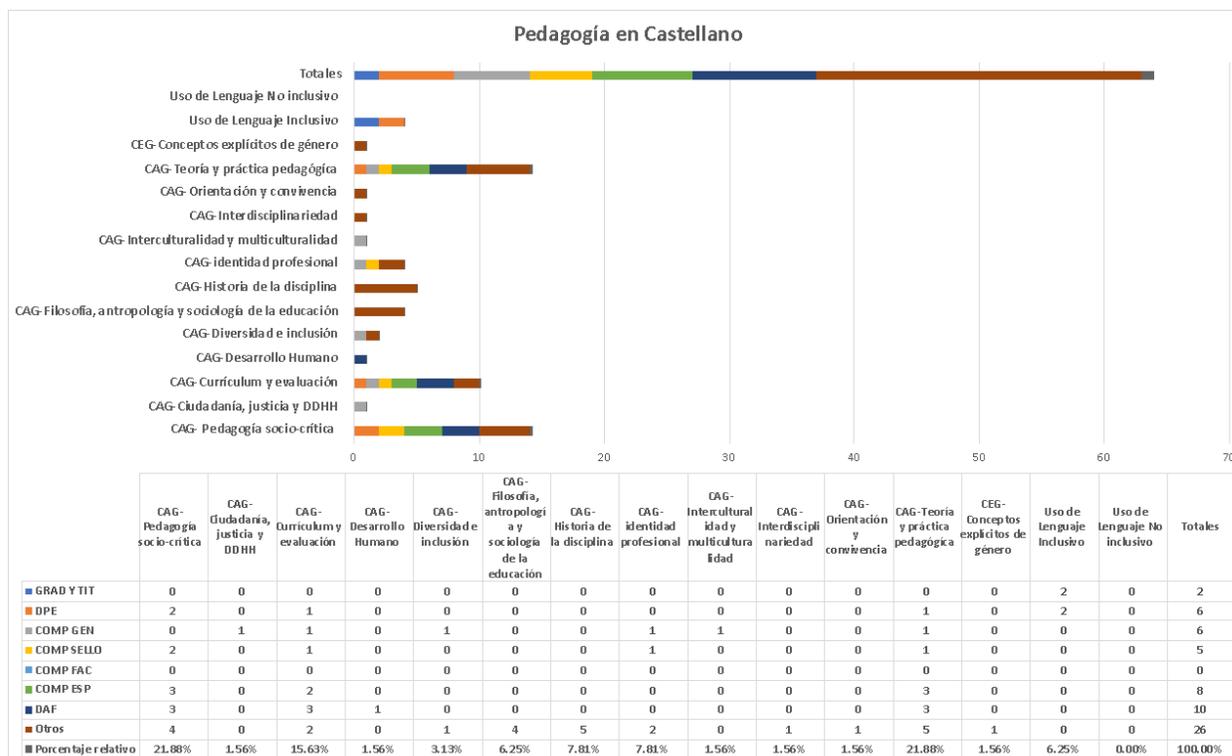
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, 3 competencias específicas, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (DAF)* y al *diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO)*:

“CE 2 Integra aspectos fundamentales de la Educación Literaria considerando la literatura como un fenómeno complejo (producto cultural, como fuente de goce estético, de entretenimiento, factor constructor de identidades y de conocimiento) con la finalidad de formar críticamente a sus futuros educandos”. (Competencia específica, Pedagogía en Castellano)

“Esta área incorpora conceptos fundamentales sobre educación y pedagogía. A su vez, articula el manejo teórico y didáctico de la lengua, la literatura y la comunicación con la metodología de la disciplina. Asimismo, fortalece el desarrollo de habilidades para la planificación y evaluación orientadas al aprendizaje, a partir de la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que consideren la observación y problematización de la realidad en contextos educativos diversos”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Castellano)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (21.88%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (15.63%), la Identidad Profesional e Historia de la disciplina (7.81% respectivamente), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación (6.25%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos, el Desarrollo humano, el paradigma de la Diversidad y la Inclusión (3.13%), la Interculturalidad e Interdisciplinariedad curricular, y la Orientación y convivencia escolar con un 1.56% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 7. Pedagogía en Castellano: 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).

1.7.1.9 Pedagogía en Educación Básica

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Básica consta de 61 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=4), representando un 4% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=4), que constituye un 4% de los contenidos codificados.

Se encontró un contenido que alude explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios, la actividad curricular “*Experiencias lectoras, nuevas lecturas y diversidades*” del sexto semestre de la carrera. Asimismo, también se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Ed. Básica	ULI	1	1%
	ULNI	4	4%
	CEG	4	4%
	CAG	91	91%
	Total	100	100%

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 21,00%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP ESP y PE-COMP SELLO):

“(…) además, evidencia la capacidad de desarrollar oportunidades de aprendizaje a partir de saberes didácticos específicos, generar propuestas educativas que favorecen el desarrollo integral de sus estudiantes e investigar prácticas educativas en educación básica.” (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Ed. Básica).

“Su propósito es reflexionar, desde una perspectiva individual y colaborativa, sobre su desempeño docente; atender a la diversidad; liderar procesos orientados a favorecer condiciones y oportunidades de aprendizajes y promover la construcción de una cultura escolar democrática, haciendo uso de diferentes medios educativos en el nivel de Educación Básica (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Ed. Básica).

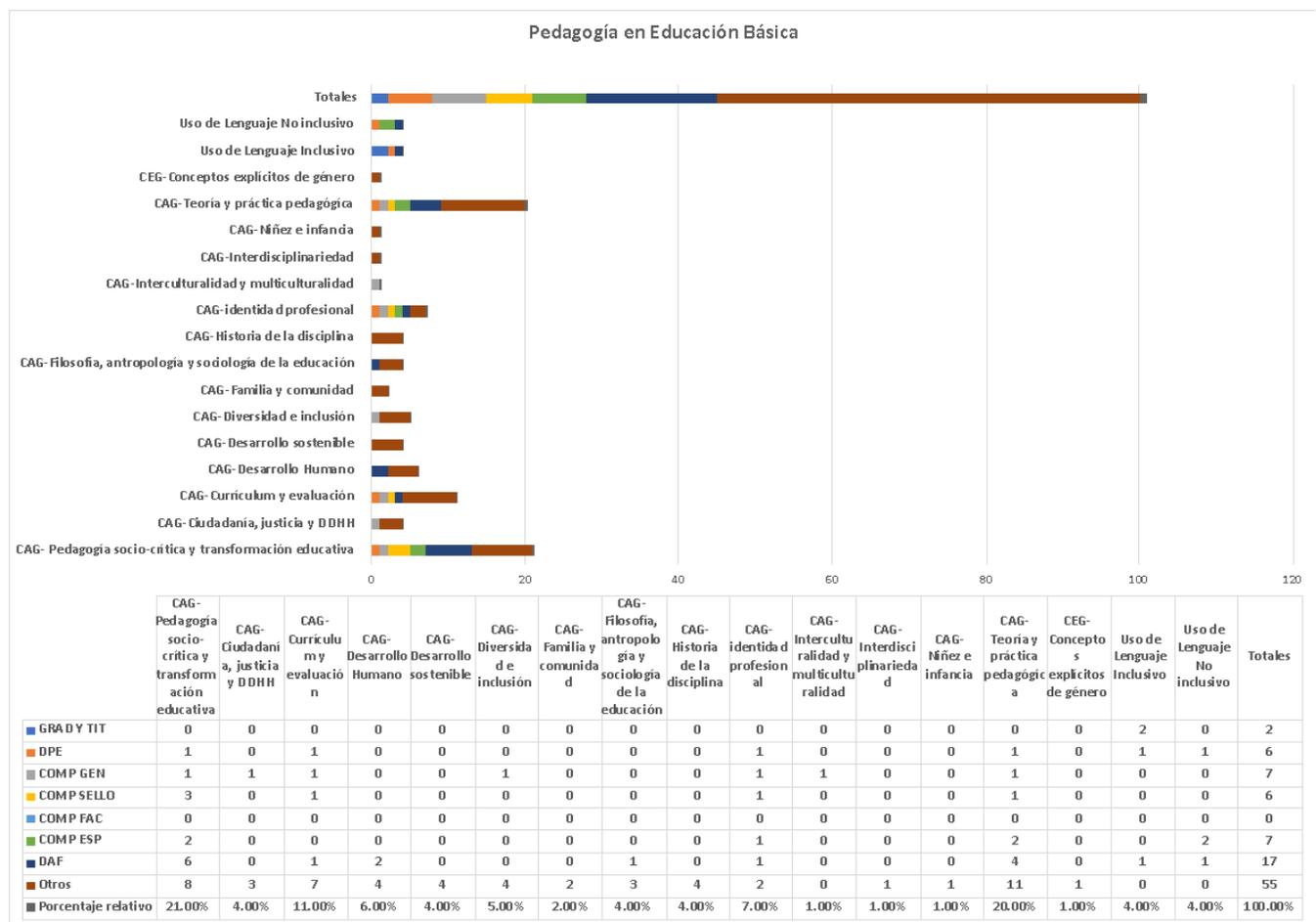
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, 3 competencias específicas, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *integración de procesos colaborativos de reflexión en la enseñanza (DAF), la perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (DAF), la investigación para el mejoramiento de la práctica docente (PE-COMP ESP) y al diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO):*

“CE1 Desarrolla oportunidades de aprendizaje a través de la profundización de saberes didácticos específicos con enfoque investigativo para contribuir al mejoramiento de las prácticas partir de saberes didácticos específicos de la educación básica”. (Competencia específica, Pedagogía en Ed. Básica)

“Aborda el desarrollo personal, social y ético de los profesores en formación para comprender la multiplicidad de componentes biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales, culturales, entre otros, que inciden en el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como los diversos contextos en que se desenvuelven.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Ed. Básica)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (20%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (11%), la Identidad Profesional (7%), el Desarrollo humano (6%), el paradigma de la Diversidad y la Inclusión (5%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (4%), el Desarrollo sostenible, contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación e Historia de la disciplina (4%), temáticas sobre Familia y comunidad (2%), la Interculturalidad e Interdisciplinariedad en el currículum, y la Niñez e infancia con un 1% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 8. Pedagogía en Educación Básica: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.10 Pedagogía en Filosofía

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Básica consta de 54 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=9), representando un 9.57% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontró un contenido que refleja un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=1), que constituye un 1.06% de los contenidos codificados. Se encontraron cinco contenidos que aluden explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios (f=5) y que representan un 5.32 de los textos codificados. Asimismo, también se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Filosofía	ULI	9	9.57
	ULNI	1	1.06
	CEG	5	5.32
	CAG	79	84.04
	Total	94	100

Respecto a los contenidos que aluden explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios, se identificaron en tres actividades curriculares de los cursos “*Feminismo, género y ciudadanía I, II, III*”, una competencia específica y una mención en la descripción de las áreas formativas:

“CE4 Formula modos creativos en que los estudios de género, la inclusión social y la ciudadanía intervienen en la disciplina de la filosofía en particular y en la educación en general”. (Competencia específica, Pedagogía en Filosofía).

“Esta área aborda la labor del/la docente de Filosofía enfocando la interrelación crítica de los saberes propios de la disciplina. Su punto de anclaje lo constituye aquello que habitualmente se describe como filosofía contemporánea y moderna. Este anclaje permite una lectura crítica e intencionada del canon de la disciplina desde la política, la estética, la diferencia sexual y las escrituras postcoloniales”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Filosofía).

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa*

con un 19.15% de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP ESP y PE-COMP SELLO):

“El/la egresado(a) establece una relación crítica, reflexiva y creativa con las escrituras filosóficas en distintos contextos y, a su vez, es capaz de diseñar e implementar estrategias pedagógicas para desarrollar con sus estudiantes esta misma disposición crítica, reflexiva y creativa en distintos contextos educativos. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Filosofía).

“Esta área aborda la labor del/la docente de Filosofía enfocando la interrelación crítica de los saberes propios de la disciplina. Su punto de anclaje lo constituye aquello que habitualmente se describe como filosofía contemporánea y moderna. Este anclaje permite una lectura crítica e intencionada del canon de la disciplina desde la política, la estética, la diferencia sexual y las escrituras postcoloniales”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Filosofía).

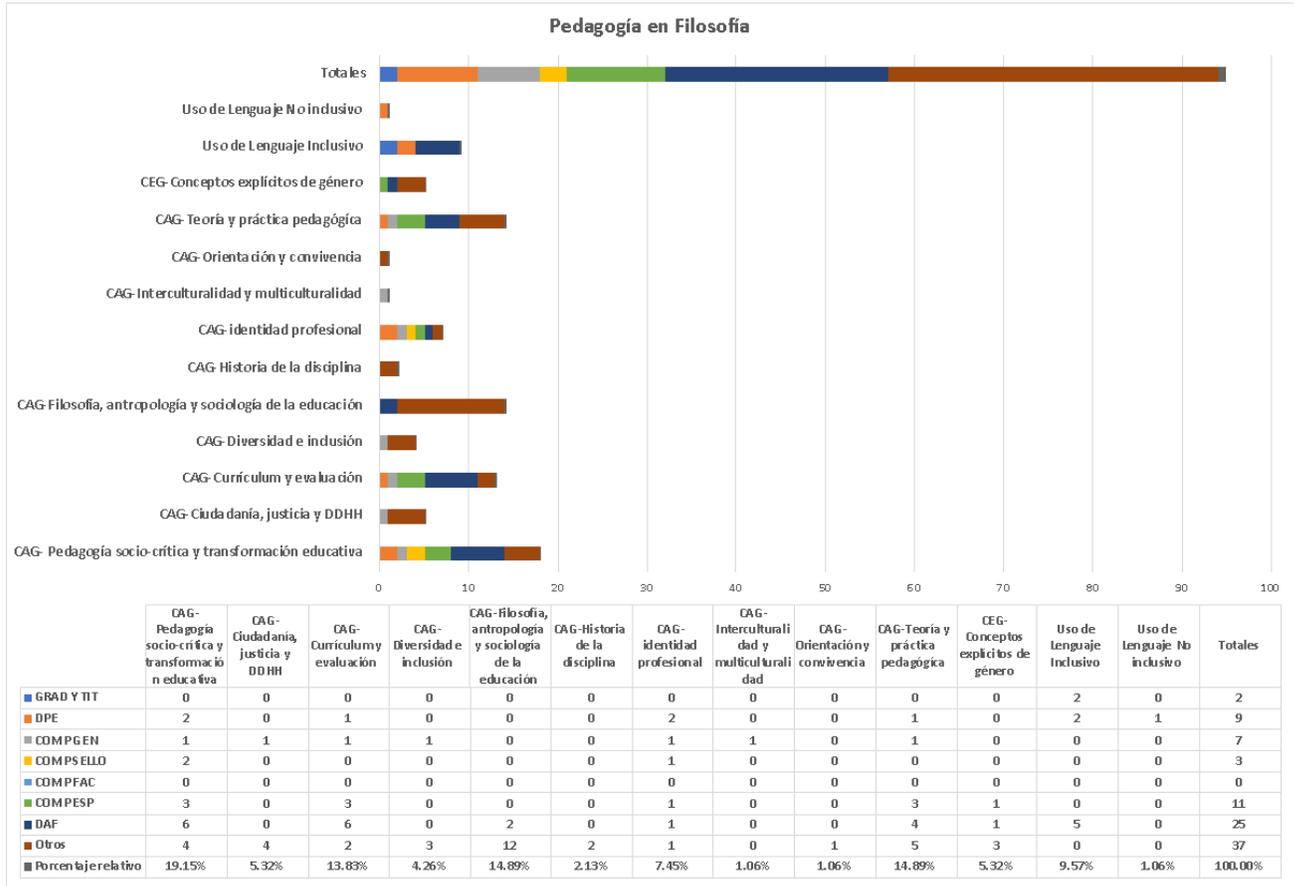
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, 1 competencias específicas, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *Comprende el contexto sociocultural en que se implementa el currículum (DAF), la perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (DAF), la investigación para el mejoramiento de la práctica docente (PE-COM ESP) y al diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO):*

“CE2 Se relaciona de modo crítico y creativo con los marcos establecidos de la enseñanza y sus prácticas, ampliando las capacidades de indagar en el fenómeno educativo.”. (Competencia específica, Pedagogía en Filosofía)

“En su aproximación e implementación del currículum responde, a las necesidades y exigencias de diversos contextos educativos, incorporando, además, elementos inclusivos que fomenten el reconocimiento de la diversidad -socio-económica, cultural, de género- de sus estudiantes.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Filosofía)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (14.89%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación, (14.89%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (13.83%), la Identidad Profesional (7.45%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (5.32%), el paradigma de la Diversidad y la Inclusión (4.26%), cursos sobre la Historia de la disciplina (2.13%), la Interculturalidad, y Orientación y convivencia escolar con un 1.06% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 9. Pedagogía en Filosofía: 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).

1.7.1.11 Pedagogía en Francés

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Francés consta de 50 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=3), representando un 4.69% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=3), que constituye un 4.69% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones que se detalla, a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Francés	ULI	3	4.69
	ULNI	3	4.69
	CEG	0	0
	CAG	58	90.63
	Total	64	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 25%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum (PE-DPE, PE-DAF y PE-COMP SELLO)*:

“Posee una mirada crítica y reflexiva sobre sus propias prácticas que le permiten adaptar y diseñar estrategias de enseñanza de la lengua francesa y recursos tecnológicos (TIC’S) para la mejora constante de los procesos formativos”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Francés).

“Desarrolla habilidades de comprensión y producción de textos (orales y escritos) en lengua francesa, relación entre lengua y cultura francesa, análisis de teorías educativas, relación entre políticas educativas y la realidad pedagógica, el análisis crítico del currículum y su bajada al diseño de unidades, estrategias didácticas y evaluación.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Francés).

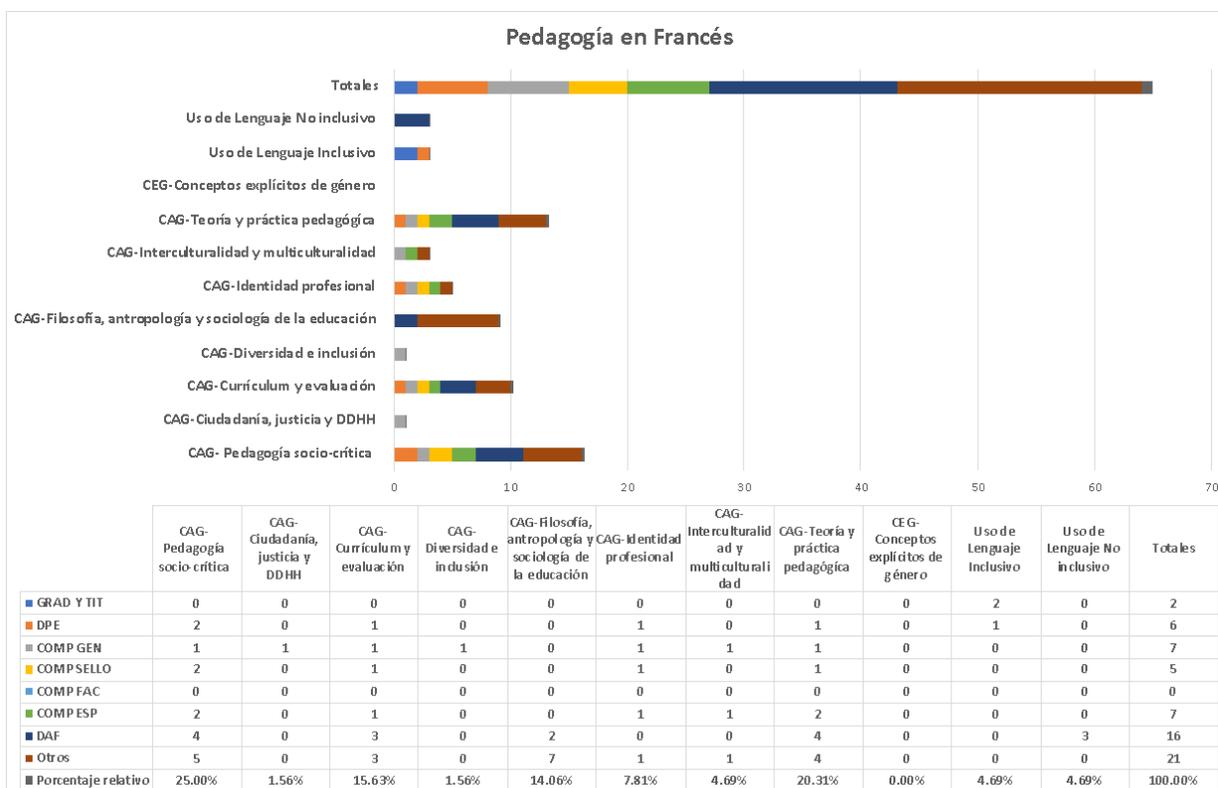
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *comprensión del contexto sociocultural en que se implementa el currículum (DAF), la perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (DAF), la investigación para el mejoramiento de la práctica docente (PE-COM ESP) y al diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO)*:

“CE2 Se relaciona de modo crítico y creativo con los marcos establecidos de la enseñanza y sus prácticas, ampliando las capacidades de indagar en el fenómeno educativo.”. (Competencia sello, Pedagogía en Francés)

“CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Francés)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (20.31%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (15.63%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación, (14.06%), la Identidad Profesional (7.81%), la Interculturalidad (4.69%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos y el de la Diversidad y la Inclusión con un 1.56% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 10. Pedagogía en Francés: 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).

1.7.1.12 Pedagogía en, Geografía y Educación Cívica

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica consta de 57 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=8), representando un 10.39% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en el plan de estudios de la carrera.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Historia	ULI	8	10.39
	ULNI	0	0
	CEG	0	0
	CAG	69	89.61
	Total	77	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 20.78%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP SELLO y PE-COMP ESP):

“El/la egresado(a) piensa, interpreta y comprende críticamente la sociedad en su dimensión temporal y espacial, con un sólido conocimiento disciplinar, en función de diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje.”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Historia).

“Ésta área se constituye como el eje articulador del itinerario formativo, el cual tiene como objetivo desarrollar a lo largo de la trayectoria formativa de las/los estudiantes la articulación de los saberes pedagógicos y disciplinares en función de analizar críticamente el sistema educativo, desarrollando progresivamente niveles de autonomía para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Historia).

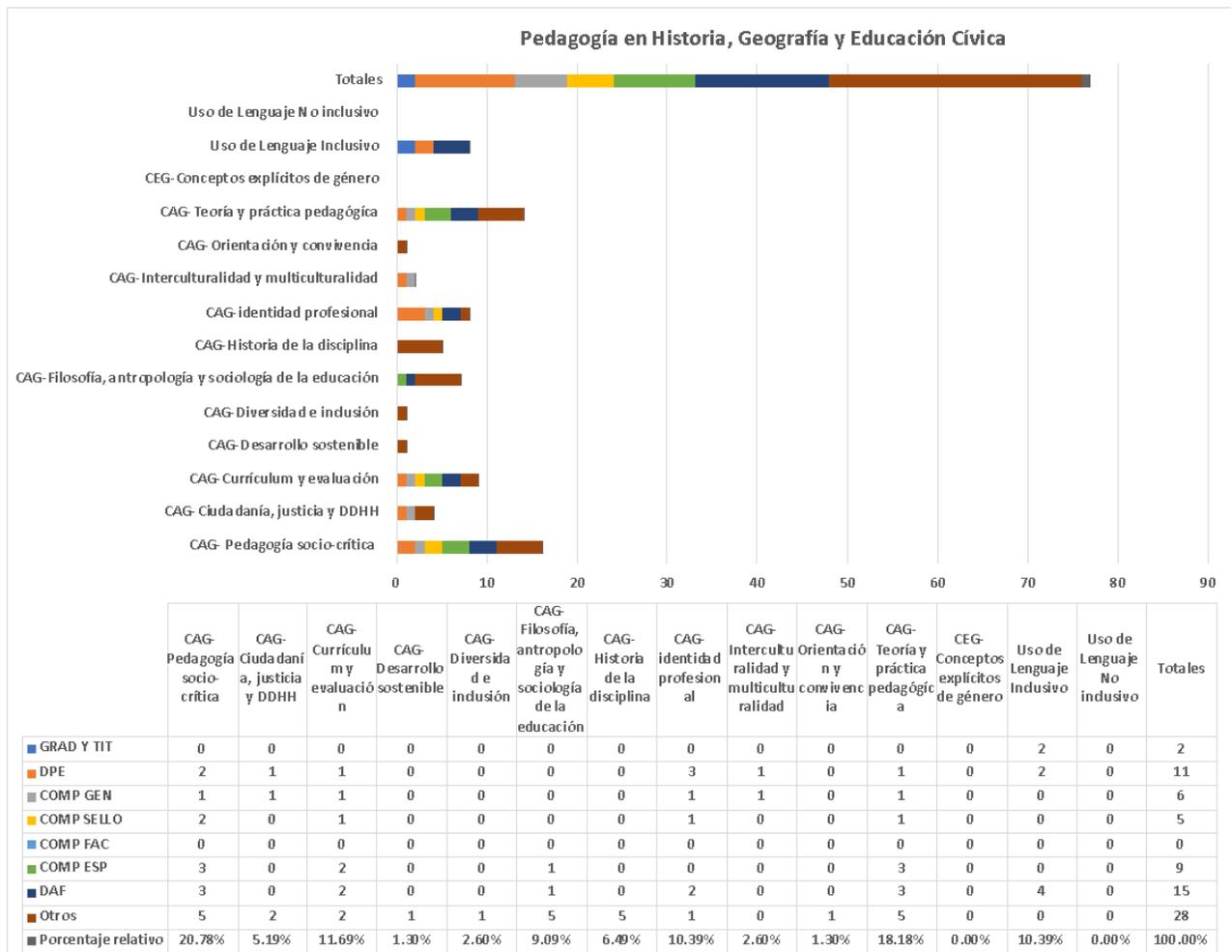
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, una competencia específica además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *perspectiva epistémica, histórica y social de la disciplina (DAF), integración de procesos colaborativos de reflexión en la enseñanza (DAF), y al diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO):

“CE1 Competencia dominio disciplinar: Integra críticamente aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del objeto de estudio de la historia, de la geografía y de la educación para la ciudadanía, para favorecer su desarrollo profesional en diversos contextos educativos”. (Competencia específica, Pedagogía en Historia)

“Esta área formativa tiene por objetivo desarrollar los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos de los objetos de estudio de la historia y de la geografía, desarrollando en el proceso formativo su integración crítica; siendo este conocimiento, uno de los ejes centrales en la formación de los y las estudiantes para su desempeño profesional en diversos contextos educativos..”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Historia)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (18.18%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (11.69%), la Identidad Profesional (10.39%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación, (9.09%), la Historia de la disciplina (6.49%) el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (5.19%), y el paradigma de la Diversidad y la Inclusión y la Interculturalidad (cada una con un 2.6%), y el Desarrollo sostenible y la Orientación y convivencia escolar con un 1.3% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 11. Pedagogía en Historia: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.13 Pedagogía en Inglés

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Inglés consta de 62 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=7), representando un 7.07% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=15), que constituye un 15.15% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Inglés	ULI	7	7.07
	ULNI	15	15.15
	CEG	0	0
	CAG	77	77.78
	Total	99	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 21.21%* de las codificaciones realizadas. . Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum (PE-DPE, PE-DAF y PE-COMP SELLO):*

“El egresado es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, así como de desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y generación de oportunidades de aprendizaje significativo, pertinentes a los diversos contextos en los que actúa.”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Inglés).

“Por otra parte, pondrán en práctica los conocimientos de manejo de aula y desarrollo psicoemocional de estudiantes adolescentes, en su rol de profesor jefe y articulador de procesos de desarrollo personal. Es así como comenzarán a transformar la realidad escolar a

partir de un progresivo involucramiento y apropiación de su rol docente a través del proceso de práctica inicial, intermedia y, finalmente, la profesional, para luego ejercer la profesión de manera consciente y efectiva y convertirse en mediadores entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Inglés).

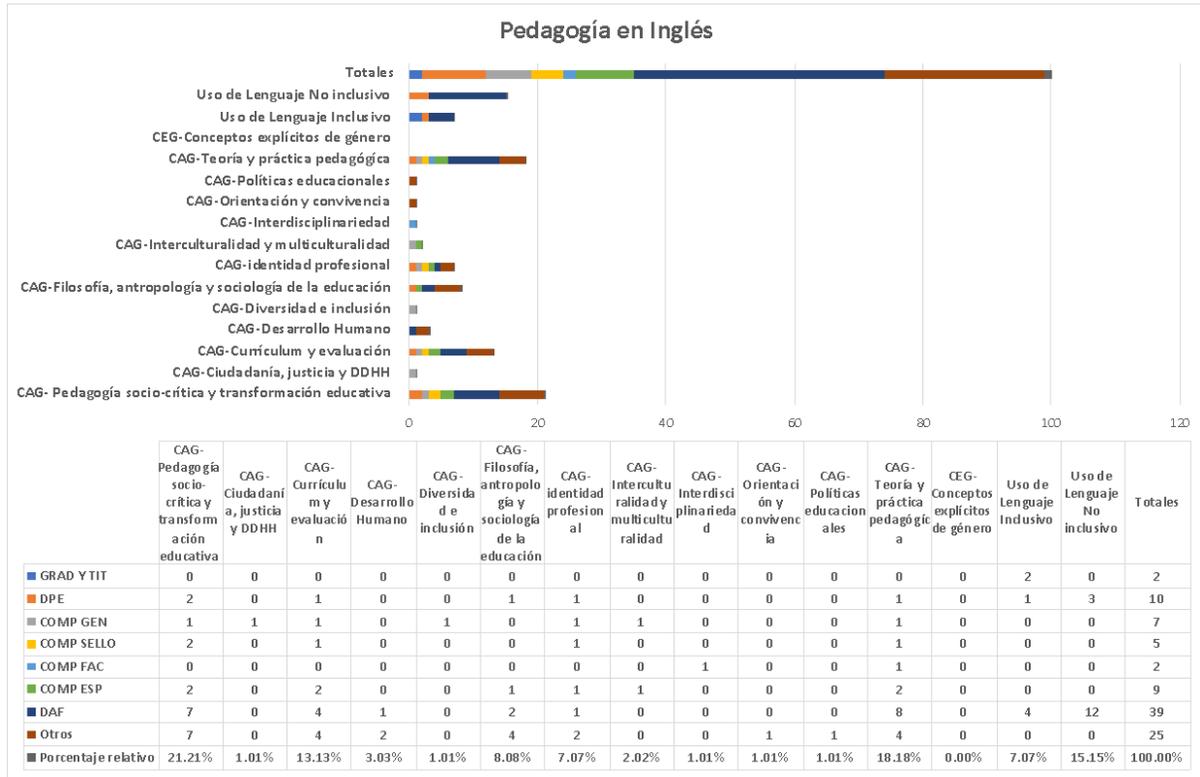
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, y una competencia específica además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *comprensión del contexto sociocultural en que se implementa el currículum (PE-COMP ESP), la práctica como espacio de integración entre la experiencia pedagógica, el conocimiento disciplinar y el pensamiento crítico, y al diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO):*

“CE1 Integra las visiones actualizadas en TEFL en su labor docente, entendiendo el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas como una práctica social, ajustándose a las necesidades socioculturales dinámicas del contexto chileno..”. (Competencia sello, Pedagogía en Inglés)

“El área formativa de práctica y didáctica al interior del Departamento de Inglés se articula para ofrecer instancias organizadas secuencialmente, donde los profesores en formación, desde sus primeros pasos en la carrera, observarán y analizarán el contexto escolar para luego seleccionar y diseñar actividades pedagógicas acordes al contexto y sus necesidades, utilizando las técnicas y estrategias que sean pertinentes a cada caso”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Inglés)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (18.18%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (13.13%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación (8.08%), la Identidad Profesional (7.07%), el Desarrollo humano (3%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos y el de la Diversidad y la Inclusión, la Interdisciplinariedad, la Orientación y convivencia escolar y Políticas educacionales con un 1.01% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 12. Pedagogía en Inglés: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



1.7.1.14 Pedagogía en Matemática

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Matemática consta de 51 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=3), representando un 4.76% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=1), que constituye un 1.59% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Matemática	ULI	3	4.76
	ULNI	1	1.59

	CEG	0	0
	CAG	59	93.65
	Total	63	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 22.22%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum (PE-DPE, PE-DAF y PE-COMP ESP):*

“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).

“(…) En esta dirección comprende contenidos asociados a las aplicaciones, historia del pensamiento matemático y a su epistemología, en sintonía con el ideario y la técnica propia a la modernidad, como también a las indicaciones ministeriales vigentes. Se espera el desarrollo de habilidades de abstracción para construir modelos de fenómenos de la realidad, propios del entorno social y ciudadano, la matemática y la toma de decisiones en contextos colaborativos y/o personales diversos. Las actitudes son la valoración y uso del conocimiento matemático para explicarse fenómenos de la realidad, incertidumbre, complejo, soluciones múltiples y no algorítmicas, manteniendo una vigilancia epistemológica frente al alcance del modelo en la realidad”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Matemática).

Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, y una competencia específica además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *perspectiva epistémica, histórica y social de la disciplina (DAF), la práctica como espacio de integración entre la experiencia pedagógica (DAF), el conocimiento disciplinar y el pensamiento crítico, y al diseño de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP SELLO):*

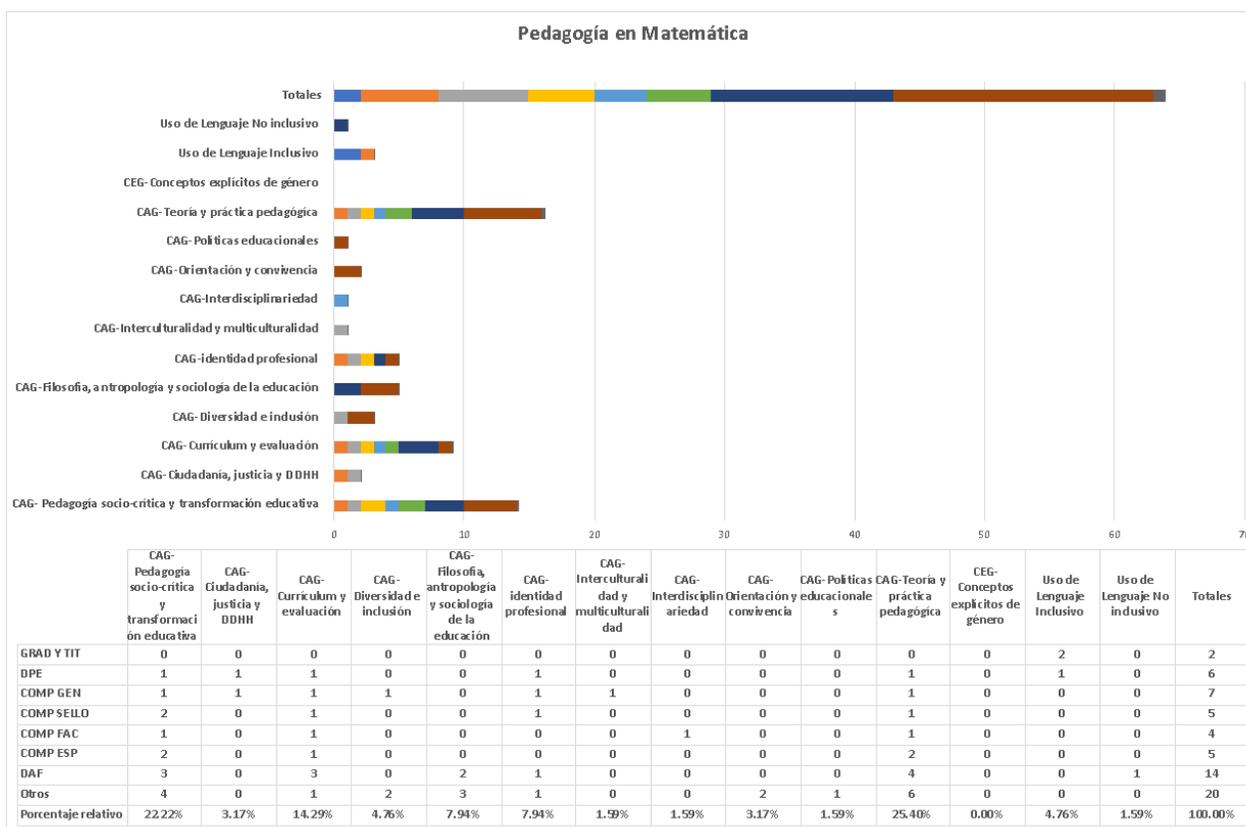
“CE1. Construye procesos, que emergen preferentemente de la investigación acción, orientados a la enseñanza para el aprendizaje de la matemática, por medio de didácticas situadas que propicien el pensamiento propio de la disciplina”. (Competencia específica, Pedagogía en Matemática)

“Esta área formativa integra fundamentos teóricos y prácticos sobre los procesos de enseñanza para el aprendizaje de la matemática que abordan la comprensión de teorías de aprendizaje y teorías de la didáctica de la matemática para desarrollar habilidades de comprensión, análisis

y construcción de procesos, de acuerdo a los lineamientos curriculares pedagógicos-disciplinarios, permitiendo retroalimentar las acciones y decisiones que emergen del quehacer docente y de su propia práctica”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Matemática)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (25.4%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (14.29%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación y énfasis formativos y la Identidad Profesional (7.94%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión (4.76%), el enfoque de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos y la Orientación y convivencia escolar (cada una con 3.17%), y las Políticas educacionales con un 1.59% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 13. Pedagogía en Matemática: 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)

1.7.1.15 Pedagogía en Música

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Música consta de 71 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=6), representando un 8% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=7), que constituye un 9.33% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Música	ULI	6	8
	ULNI	7	9.33
	CEG	0	0
	CAG	62	82.67
	Total	75	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 24%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-DAF, PE-COMP SELLO PE-COMP ESP):

“Es un/a profesional que se destaca por su capacidad de reflexionar críticamente, de generar propuestas situadas de mejoramiento y por crear oportunidades de aprendizajes para sus estudiantes”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Música).

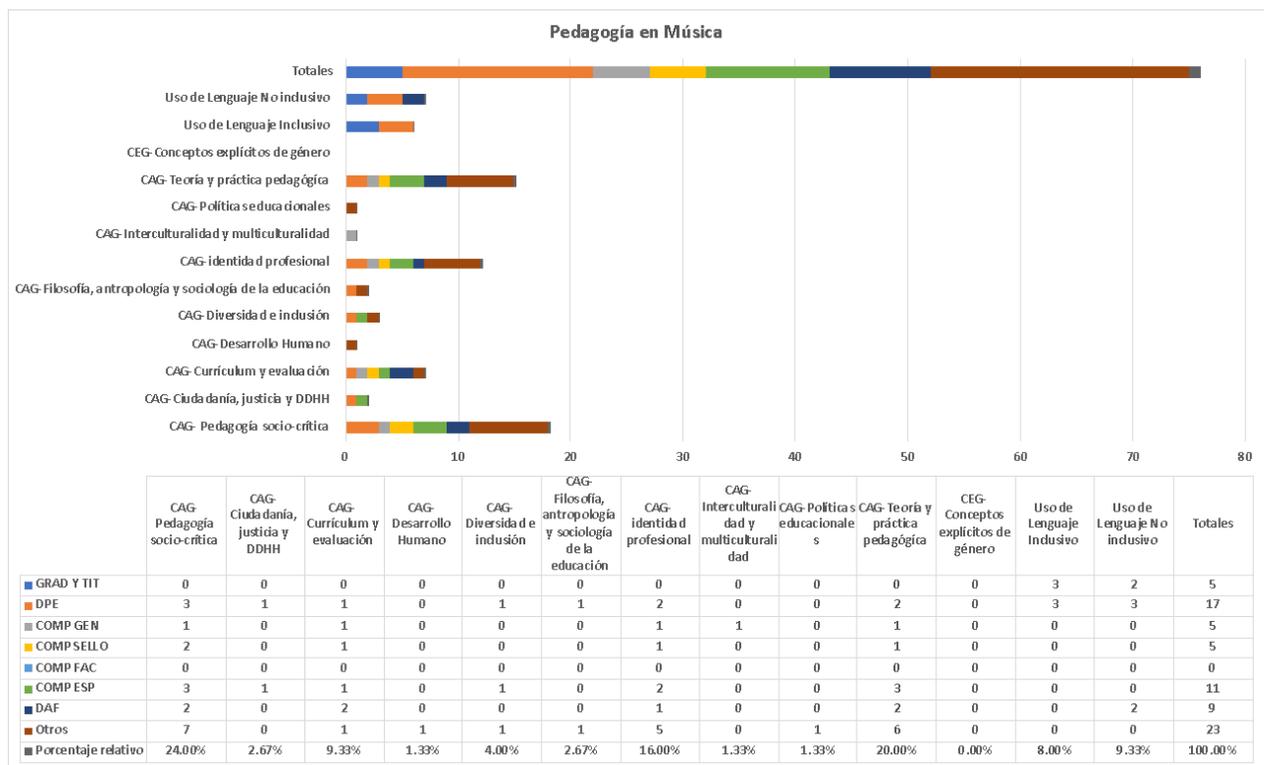
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello, y 2 competencias específicas además de las áreas formativas comprometidas que se refieren a la *perspectiva epistémica, histórica y social de la disciplina (DAF), la práctica como espacio de integración entre la experiencia pedagógica (DAF), Investigación para el mejoramiento de la práctica docente (DAF) el conocimiento disciplinar y el pensamiento crítico, y al diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO):

“CE2 Gestiona procesos de transferencia de aprendizajes, en los diversos contextos de desempeño, respetando las creencias y costumbres de las personas y sus comunidades, articulando sus saberes pedagógicos mediante una visión sistémica del fenómeno musical.”. (Competencia específica, Pedagogía en Música)

“Esta área agrupa saberes vinculados con reflexionar críticamente sobre el rol docente, investigando sobre su propia práctica, a través de acciones y estrategias en función de las mejoras de los procesos educativos musicales en el medio laboral en que se inserta. Considera la elaboración de proyectos de intervención musical en contextos de educación formal y no formal, fortaleciendo el valor integrador e intercultural de la música en la comunidad educativa y la sociedad.”. (Descripción de las áreas formativas, Pedagogía en Música)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (20%), a la Identidad Profesional (16%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (9.33%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión (4%), y el de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos y los contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación (2.67%), el Desarrollo humano, Interculturalidad y las Políticas educativas con un 1.33% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 14. Pedagogía en Música: 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)

1.7.1.16 Pedagogía en Química

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Música consta de 71 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=9), representando un 14.06% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en la descripción del perfil de egreso, competencias específicas y áreas formativas (f=2), que constituye un 3.12% de los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso, competencias y descripción de áreas formativas), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Química	ULI	9	14.06
	ULNI	2	3.12
	CEG	0	0
	CAG	53	82.81
	Total	64	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 23.44%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, PE-COMP SELLO):

“El/la egresado(a) es un profesional con un profundo conocimiento pedagógico, de la química, de la educación química y de su mención, caracterizado por su compromiso ético y docente. Está dotado de competencias que le permiten, desde su rol docente, gestionar procesos formativos desde una perspectiva reflexivo-crítica, basada en la didáctica de la química y en la investigación de su propia práctica. Desarrolla propuestas de mejoramiento e innovación de la enseñanza de la química, para generar oportunidades de aprendizaje significativo adecuados a los diversos contextos en que se desempeña, enmarcado en la educación para el desarrollo sustentable.”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Química).

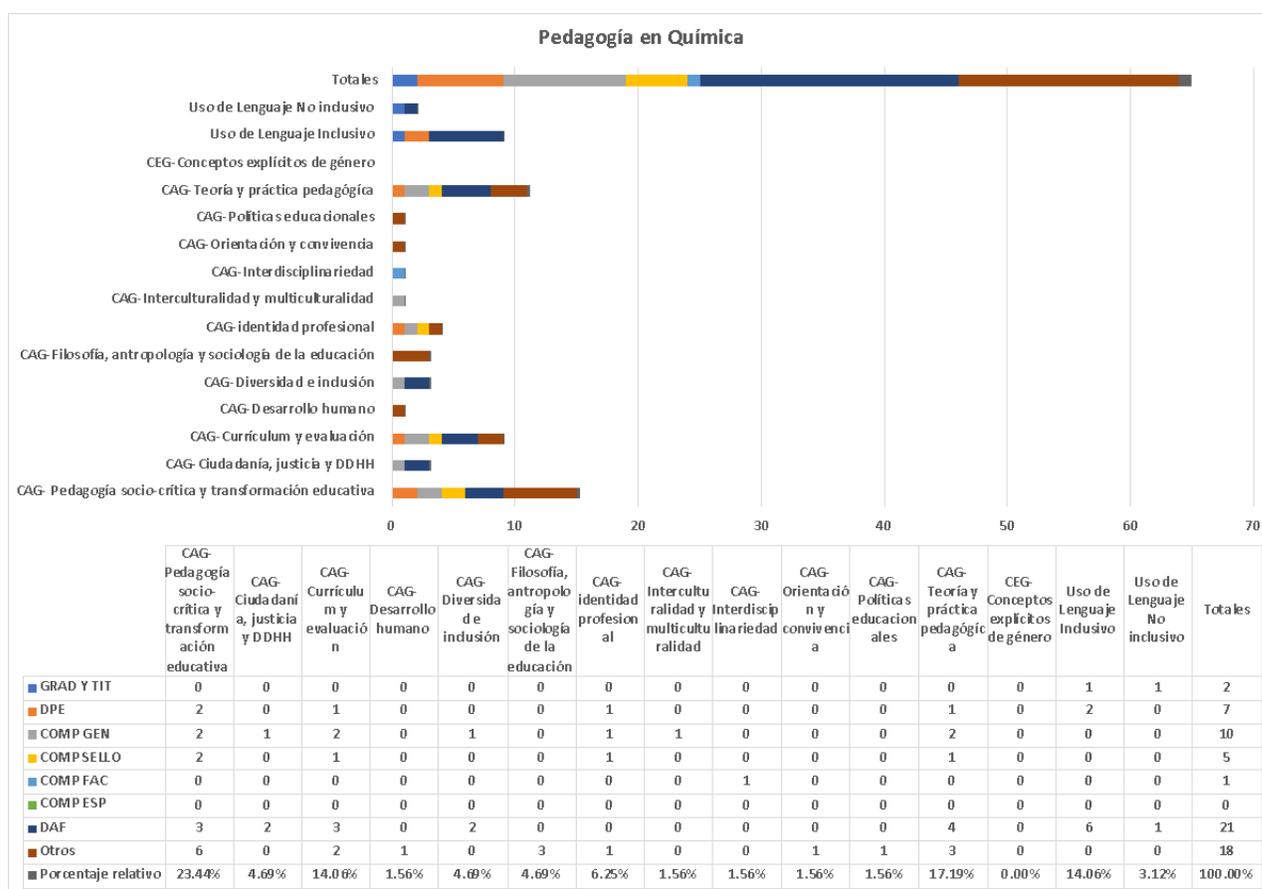
Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 2 competencias sello que se refieren a las temáticas antes señaladas y al *diseño de propuestas pedagógicas situadas* (PE-COMP SELLO):

“CS1 Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos”. (Competencia sello, Pedagogía en Química)

“CS2 Desarrolla propuestas situadas de mejoramiento mediante una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo, evidenciando su liderazgo pedagógico”. (Competencia sello, Pedagogía en Química)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (17.19%), el análisis crítico y comprensión del Currículo y las estrategias de evaluación (14.06%), la Identidad Profesional (6.25%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación, el enfoque de la Diversidad y la Inclusión y el de Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (cada uno con 4.69%), la Interculturalidad e Interdisciplinariedad, la Orientación y convivencia escolar y Políticas educacionales con un 1.56% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 15. Pedagogía en Química: 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)

1.7.1.17 Pedagogía en Educación Diferencial (especialidades)

Los planes de estudios de las tres carreras de Pedagogía en Educación Diferencial cuentan con las siguientes actividades curriculares analizadas¹³: Especialidad en problemas de la visión 60 actividades, Especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje 104 actividades, y Especialidad en Discapacidad Mental 40 actividades, todas distribuidas en 10 semestres de estudio.

En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración en los apartados de grado y título, y descripción del perfil de egreso y de las áreas formativas (f=24), representando un 8.19% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que reflejen un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en el plan de estudios de las carreras.

Se encontró un contenido que alude explícitamente a la integración del enfoque de género en el plan de estudios, la actividad curricular “*Enfoque de género en educación*”, del octavo semestre de la especialidad en problemas de la visión que representa un 0.34% de los textos codificados.

Asimismo, también se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Pedagogía en Ed. Diferencial (especialidades)	ULI	23	8.19
	ULNI	0	0
	CEG	1	0.34
	CAG	269	91.47
	Total	293	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 21.16%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron varios contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y lleven a cabo una reflexión crítica de saberes disciplinares en la comprensión e implementación del currículum* (PE-DPE, DAF, PE-COMP ESP, PE-COMP SELLO):

¹³ Para facilitar la presentación de los resultados, se han integrado los datos de las 294 codificaciones realizadas de las tres carreras de Pedagogía en Educación Diferencial según la tabla que presentada en este apartado.

“El (la) egresado(a) de la carrera es un(a) profesional de la educación que comprende y valora la diversidad como una característica propia de las distintas dimensiones del ser humano. Cuenta con competencias pedagógicas específicas para fomentar y gestionar procesos de inclusión social y educativa pertinentes a las particularidades de estudiantes sordos o con dificultades en el aprendizaje y en la comunicación o en el lenguaje. Su desempeño se fundamenta desde un enfoque de derecho y justicia social, abordando necesidades educativas a través del trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios, para favorecer oportunidades de aprendizaje en distintos contextos sociales y educativos”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Ed. Diferencial especialidad en problemas de audición y lenguaje).

“El/la egresado(a) de la Carrera presenta alto dominio de los saberes disciplinares de la Educación, la Pedagogía Diferencial y los saberes propios de la especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo con adecuadas habilidades intrapersonales, que le permiten comprender la complejidad del ser humano en sus distintas etapas del ciclo vital y responder de modo ético, a la inclusión social, desde un enfoque de derechos humanos con fundamentos teóricos y didácticos especializados”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Ed. Diferencial especialidad en discapacidad mental).

“Es un/a profesional capaz de reflexionar críticamente sobre su rol docente, desarrollar y liderar investigaciones en el área y propuestas situadas, integrando saberes pedagógicos para el mejoramiento de oportunidades de aprendizaje significativo; comunicándose profesionalmente en un lenguaje técnico, demostrando un manejo competente en el uso de diversos recursos tecnológicos y un dominio eficiente de un segundo idioma para el ejercicio de la profesión”. (Descripción del perfil de egreso, Pedagogía en Ed. Diferencial especialidad en problemas de la visión).

Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 3 competencias específicas y 4 competencias sello, además de la descripción de las áreas formativas que se refieren a las temáticas antes señaladas y a las implicancias éticas de la disciplina en la sociedad y en la vida de las personas (PE-COMP ESP), una perspectiva crítica y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje (PE-COMP ESP), el desempeño docente basado en enfoque DDHH y justicia social (DAF), la investigación para el mejoramiento de la práctica docente (DAF), el diseño e implementación de procesos educativos inclusivos (DAF), y de propuestas pedagógicas situadas (PE-COMP ESP, PE-COMP SELLO y DAF):

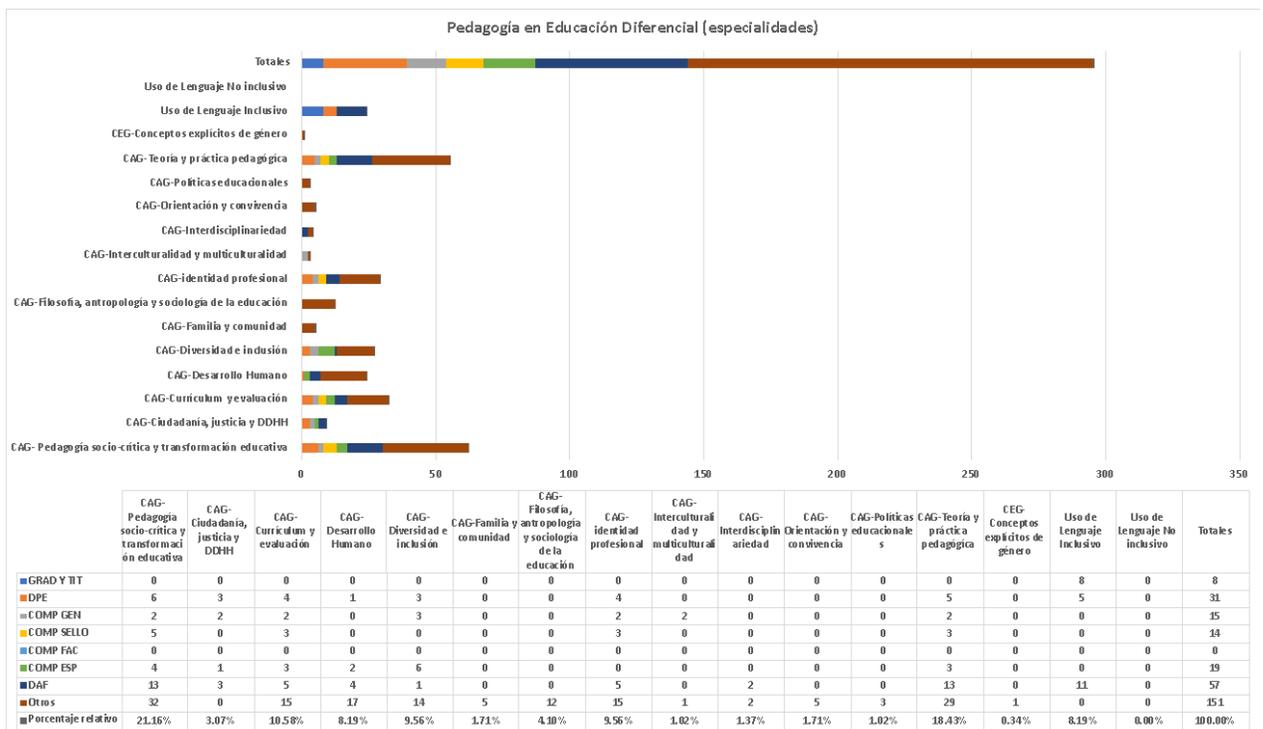
8“CE 4. Integra fundamentos teóricos y didácticos especializados con un soporte ético – valórico en su construcción profesional, para abordar el desarrollo humano de la persona con discapacidad mental, desde una perspectiva bio-psicosocial”. (Competencia específica, Pedagogía en Ed. Diferencial especialidad en discapacidad mental).

CE4 Diseña situaciones de aprendizaje a través de técnicas específicas situadas a la educación de las personas en situación de discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad durante

todo el ciclo vital. (Competencia específica, Pedagogía en Ed. Diferencial especialidad en problemas de la visión).

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (18.43%), el análisis crítico y comprensión del Currículum y las estrategias de evaluación (10.58%), la Identidad Profesional y el enfoque de la Diversidad y la Inclusión (9.56%), el Desarrollo humano (8.19%), contenidos que mencionan la Filosofía, antropología y sociología de la educación (4.1%), la Ciudadanía, justicia y Derechos Humanos (3.07%), temáticas sobre Familia y Comunidad, y Orientación y convivencia (1.71%), la Interculturalidad (1.02%) e Interdisciplinariedad (1.37%), y sobre Políticas educativas en un 1.02% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 16. Pedagogía en Educación Diferencial-especialidades: 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)

1.7.1.18 Kinesiología

El plan de estudios de la carrera de Kinesiología consta de 61 actividades curriculares distribuidas en 10 semestres de estudio. En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se observa su integración la descripción del perfil de egreso (f=1), representando un 4.55% del total de codificaciones realizadas. Al mismo tiempo, no se encontraron contenidos que reflejen un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en los contenidos codificados.

Si bien, no se encontraron conceptos explícitos de género a este nivel del análisis de contenido (perfil de egreso y competencias), se observa la integración de múltiples conceptos afines a género agrupados en el gráfico (ver al final del apartado) y la tabla de frecuencia absoluta de codificaciones, que se detalla a continuación:

	Categoría	Frecuencia de codificaciones	%
Kinesiología	ULI	1	4.55
	ULNI	0	0
	CEG	0	0
	CAG	21	95.45
	Total	22	100

Dentro de los conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) encontrados, destacan los contenidos del plan de estudio que hacen referencia a la *Pedagogía socio-crítica y la transformación educativa con un 31.82%* de las codificaciones realizadas. Se encontraron contenidos que aluden a su integración en el perfil de las y los profesionales que egresan del programa de quienes se espera desarrollen *una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético* (PE-DPE, PE-COMP SELLO y PE-COMP ESP):

“La persona egresada de la Carrera de Kinesiología de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: es consciente de su contexto social y se perfila como agente de cambio de la realidad gracias a su carácter crítico; a su capacidad reflexiva, y de trabajo colaborativo; es tolerante y respetuosa de la diversidad y de su entorno que la construye como persona creativa, flexible y comprometida con el desarrollo social”. (Descripción del perfil de egreso, Kinesiología).

Aludiendo a este enfoque pedagógico destacan 1 competencia genérica, 2 competencias sello y 2 competencias específicas que se refieren a las temáticas antes señaladas y al *desarrollo de una identidad profesional docente reflexiva, crítica y con compromiso ético, y al diseño de procesos educativos inclusivos*:

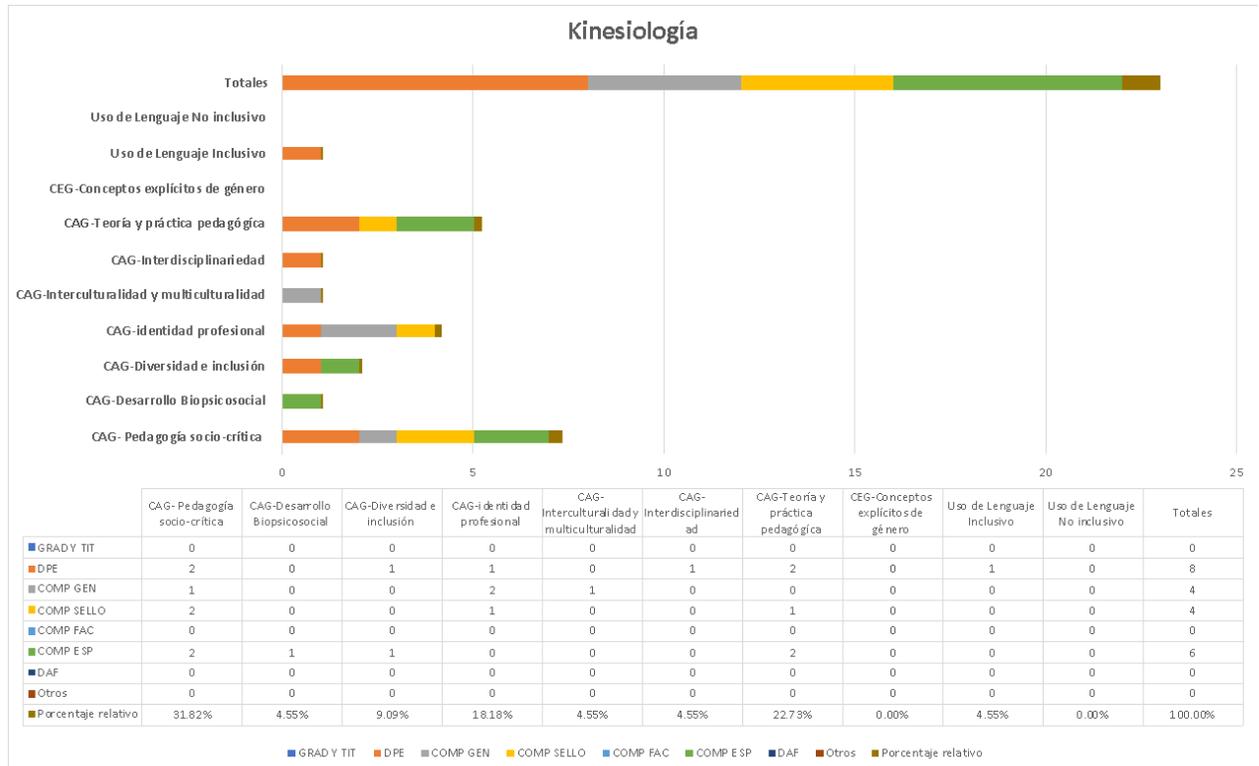
“CS1 Reflexiona críticamente sobre su propia práctica, desde sus creencias y motivaciones, para el mejoramiento de su actuación como profesional novel y la construcción de su identidad.”. (Competencia sello, Kinesiología)

“CE 1. Genera acciones profesionales a través del razonamiento que maximizan la funcionalidad de las personas y la población a lo largo del curso de la vida, centrado en los enfoques

biopsicosocial e inclusivo, en diversos ámbitos tales como salud, educación, laboral, actividad física y deporte.”. (Competencia específica, Kinesiología)

Otras temáticas también afines a la integración del enfoque de género en el programa de estudios, son: los énfasis formativos que destacan la relación entre Teoría y práctica pedagógica (22.73%), la Identidad Profesional (18.18%), el enfoque de la Diversidad y la Inclusión (con un 9.09%), y el del desarrollo biopsicosocial, la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad con un 4.55% de las codificaciones realizadas, respectivamente.

Gráfico 17. Kinesiología: Frecuencia de codificaciones por categoría y posición



Resultados de la segunda etapa del estudio: Análisis meso-curricular de los programas de actividad curricular de tres carreras de pregrado desde el enfoque de género

Se presentan en este apartado los resultados obtenidos a partir del análisis al currículum con enfoque de género de tres programas de pregrado de las carreras de *Pedagogía en Artes Visuales*, *Pedagogía en Educación Física y recreación*, y *Pedagogía en Educación Parvularia* de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Esta etapa del estudio se realizó a través de dos fases de trabajo. La primera, consistió en un análisis participativo del currículum de las tres carreras desde la perspectiva de género que se llevó a cabo a través de sesiones de reflexión donde participaron académicas y académicos miembros de las Unidades de Gestión Curricular Departamental (UGCDI) de cada programa y dio lugar a la identificación de ejes temáticos curriculares de género específicos para cada carrera. La segunda etapa, se llevó a cabo a través de un análisis documental meso-curricular de una muestra de los programas de las actividades curriculares de las tres carreras participantes, para el cual se integraron los ejes temáticos de género que emergieron durante el análisis participativo.

El reporte de los resultados obtenidos en esta etapa del estudio, se entregan en forma separada para cada uno de los tres programas de pregrado. En primer lugar, se presenta por cada carrera una síntesis de las sesiones de análisis participativo realizadas y los ejes temáticos de género identificados a partir de ellas. A continuación, se describen los resultados del análisis documental a través de una síntesis descriptiva de los datos según las frecuencias de las codificaciones realizadas según las categorías y subcategorías temáticas que aluden al Uso del Lenguaje Inclusivo (ULI y ULNI), a la integración de Conceptos Afines a la Integración del enfoque de género en el currículum (CAG), y a Conceptos explícitos relativos al enfoque de género y a las teorías feministas (CEG) encontrados en los programas de las AC de cada carrera. Por último, se presentan los resultados según el análisis interpretativo de los datos en relación con las pre-categorías temáticas trabajadas (CAG y CEG), las subcategorías que emergieron durante el análisis cualitativo de los contenidos y los ejes temáticos que surgieron a partir de las sesiones de análisis participativo realizadas.

1.7.1.1 *Pedagogía en Artes Visuales*

a) *Síntesis del análisis participativo: Reflexión y formación docente sobre el currículum desde la perspectiva de género*

A partir de las distintas etapas sugeridas por el “Modelo de Diseño de Investigaciones de Género en el currículum de Educación Superior” (MDIGC) de Beate Kortendiek (2011), y de la propuesta metodológica detallada previamente en este informe, se realizaron en total cuatro sesiones de análisis participativo (incluyendo la presentación de la propuesta metodológica) en que participaron académicas y académicos miembros de la UGCD de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales. Las sesiones de reflexión se realizaron en modalidad a distancia a

través del servicio de video-conferencia Zoom. Se realizó una reunión presencial de presentación de la propuesta, y luego tres sesiones de análisis en modalidad a distancia, cuyas principales reflexiones se sintetizan como sigue:

Sesión 0: se realizó a principios del mes de abril del 2020 y tuvo por objetivo presentar el diseño del estudio y la metodología de las sesiones de análisis participativo.

Sesión 1: se realizó a mediados del mes de abril del 2020 y se basó en la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina* sugerida en el MDIGC (que sugiere abordar, por ejemplo, desigualdades en el mercado laboral o en la historia de la profesión). La sesión tuvo por objetivo *reflexionar en conjunto sobre temáticas de género relevantes en la carrera*. Durante esta oportunidad se reflexionó sobre situaciones que ejemplificaban la segregación horizontal y vertical de género en las Artes Visuales, y a partir de ello emergieron temáticas, tales como: la invisibilización de las mujeres artistas en la disciplina, la consideración de las mujeres como “objetos” en lugar de “sujetos” o “creadoras” en la historia del arte, y la genderización de áreas disciplinares feminizadas como la pintura y el dibujo, y otras masculinizadas, como la escultura en la disciplina.

Sesión 2: se realizó a fines del mes de abril del 2020, y 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 del arte, y describieron 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.

Sesión 3: se realizó a fines de mayo del 2020 y se basó en la etapa de *crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. 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. Asimismo, las y los académicos 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”.

Gracias a las profundas reflexiones generosamente compartidas por las y los académicos de la UGCD de Pedagogía en Artes Visuales que participaron de este análisis participativo piloto sobre el currículum de la carrera desde el enfoque de género, se pudieron identificar tres ejes temáticos de género relevantes en el currículum de la carrera: *Cuerpo/corporeidad, Objeto/objetualidad y subjetividad*. Estos permitieron definir los criterios de

selección de la muestra de programas de AC de la carrera para el análisis documental, y a la vez, jugaron un rol fundamental en el análisis cualitativo de los datos y la generación de los resultados del estudio¹⁴.

b) **Análisis descriptivo:**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a una muestra de 35 programas de AC de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la UMCE. A partir de la revisión de estos documentos se seleccionaron 902 citas de los textos y realizaron 1465 codificaciones a partir de los mismos.

En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se encontraron contenidos en 4 programas de AC correspondientes a un 0.27% (f=4) del total de codificaciones realizadas. Asimismo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en 21 programas de AC lo que constituye un 2.39% (f=35) de los contenidos codificados. Véase a continuación las siguientes tablas con una síntesis de la posición de estas codificaciones realizadas:

Pedagogía en Artes Visuales: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI por posición		
Categoría	Posición en Programas de AC	F de codificaciones
ULI	SIT.DE EVAL.	1
	DESC. DE AC	3
ULNI	BIB COMP.	1
	BIB BÁSICA	1
	COMP.	18
	DESC. DE AC	4
	ESTRAT DE APR.	5
	NÚC. DE APR.	3
	RES. FORMATIVO	1
SIT.DE EVAL.	2	

Pedagogía en Artes Visuales: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI y Número de AC por tipo de curso				
Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor	Número de AC	F de codificaciones

¹⁴ Para una presentación sintética de estos resultados, consultar el Anexo 3 con la “Tabla de síntesis de las sesiones de análisis participativo” de Pedagogía en Artes Visuales.

Uso de Lenguaje Inclusivo - ULI	1	1	4	4
Uso de Lenguaje No Inclusivo - ULNI	5	3	21	35

Presencia de Conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Artes Visuales

Según el análisis de los resultados obtenidos por categorías y subcategorías temáticas, es posible observar que la mayor parte de los 35 programas de AC analizados incluyen contenidos que aluden a la categoría *perspectivas epistemológicas y teorías curriculares a una visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento* (n=31), a la *integración de la subjetividad en el conocimiento y aprendizaje* (n=32), a un *rol docente transformador de la realidad socioeducativa* (n=34), a un *modelo de enseñanza situada* (n=28), y la totalidad de estos a la importancia de la *praxis educativa* (n=36) en el ejercicio docente. Respecto a la integración de *teorías y enfoques socioeducativos afines a género*, 16 de los programas de AC de la muestra cuentan con contenidos referidos al *enfoque de la educación inclusiva*, y 9 de ellos a la *perspectiva sistémica y ecológica*.

En relación con *énfasis disciplinares afines a género*, la mayor parte de los programas de AC de la muestra integran el *análisis histórico* en sus contenidos (n=28), 16 de ellos abordan temáticas relativas a la *corporeidad y motricidad*, 15 de los programas analizados mencionan contenidos sobre *interdisciplinariedad*, y 14 de ellos aluden a contenidos relativos al *juego y la creatividad*. Respecto a sus *énfasis pedagógicos*, la mayor parte de estos programas de AC (n=27) hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo*, y 22 de estos, a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines relevantes, la mayor parte de los programas de AC de la carrera incluyen contenidos sobre la *identidad profesional docente* (n=25). Para mayor detalle, ver la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Artes Visuales: Tabla de síntesis de programas de AC que integran CAG por categorías y subcategorías temáticas							
Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC de Formación pedagógica	Número de AC Minor en transversalidad	Número de AC de práctica	Número de AC	Frecuencia de codificaciones	% de codificaciones
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	7	3	5	28	135	9.21%
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc.	7	3	3	31	123	8.39%
	Praxis educativa	8	3	5	36	206	14.06%

	Rol docente transformador	8	3	5	34	236	16.1%
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	6	3	5	32	170	11.6%
	Currículo oculto ¹⁵	3	0	1	6	9	0.61%
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	0	0	2	5	6	0.4%
	Enfoque de la educación inclusiva	5	0	4	16	35	2.38%
	Perspectiva sistémica y ecológica	4	1	2	9	18	1.22%
	Interculturalidad	2	1	1	4	8	0.54%
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	6	2	3	15	32	2.18%
	Análisis histórico	6	3	2	28	114	7.78%
	Corporeidad y motricidad	2	3	1	12	54	3.68%
	Juego, creatividad y bienestar	1	3	2	14	14	0.95%
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	8	2	4	27	88	6%
	Estrategias dialógicas	7	1	2	22	57	3.89%
Temáticas afines a género	Identidad profesional	8	2	5	27	95	6.48%

De los contenidos que corresponden a la categoría temática “Epistemología y teorías curriculares” referidos a las subcategorías temáticas “Modelo de enseñanza situada”, “Visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento”, “Praxis educativa”, “Rol docente transformador”, “Subjetividad, conocimiento y aprendizaje” y “Currículo oculto”, se observa que la mayor cantidad de codificaciones realizadas de los programas de AC se ubican en las *competencias* de estos (f=206), seguido por las *estrategias de aprendizaje* (f=170). Respecto a los “Teorías y enfoques socioeducativos afines a género” que incluyen las subcategorías “Enfoque de derechos y de la justicia social”, “Enfoque de la educación inclusiva”, “Perspectiva sistémica y ecológica” e “Interculturalidad”, la mayor cantidad de codificaciones se ubica en los *núcleos de aprendizaje* (f=24) y en las *competencias* (f=13). Acerca de los “Énfasis disciplinares afines a género” que integra las subcategorías “Interdisciplinariedad”, “Análisis histórico”, “Corporeidad y motricidad” y “Juego, creatividad y bienestar”, la mayor parte de las codificaciones se concentran en los *núcleos de aprendizaje* (f=46), y luego en las *competencias y resultados de aprendizaje* (f=34), en las *descripciones de las actividades curriculares* (f=25), *bibliografía básica*

¹⁵ Referido al currículo implementado, el currículo oculto de género, es “el conjunto interiorizado (...) de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres” (Arcos et.al., 2006).

(f=24) y *criterios de evaluación* (f=21). Sobre los “Énfasis pedagógicos afines a género” referidos a las subcategorías “Estrategias colaborativas” y “Estrategias dialógicas”, los contenidos codificados se agrupan en las *competencias* (f=46) y a las *estrategias de aprendizaje* (f=50). En la categoría “Temáticas afines a género” que en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales incluye la subcategoría “Identidad profesional”, la mayor parte de los contenidos se agrupan en torno a las *competencias* (f=34), seguidas por los *resultados formativos* (f=14)¹⁶.

Presencia de Conceptos explícitos relativos a género y a los feminismos (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Artes Visuales

Asimismo, se identificaron 16 programas de AC que integran explícitamente conceptos relativos al enfoque de género y a los feminismos. A partir de estos documentos se realizaron 26 *codificaciones de contenido temático que integran CEG* y corresponden a un **1.77% del total** de las codificaciones realizadas. De estos programas de AC, 2 de ellos tributan al Minor de transversalidad, otros 2 son AC de formación pedagógica y 2 cursos de práctica de la carrera, como se detalla en la siguiente tabla:

Pedagogía en Artes Visuales: Síntesis de codificaciones de CEG							
Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor en transversalidad	N de AC de Práctica	N de programas de AC por semestre		Número total de programas de AC (*)	F total de codificaciones
Conceptos explícitos de género - CEG	2	2	2	ii	1	16	26 (1.77%)
				iii	1		
				iv	5		
				v	1		
				vi	1		
				vii	4		
				viii	3		

(*) Correspondientes a 20 actividades curriculares.

La mayor parte de las codificaciones de CEG encontradas en los programas de AC analizados se hallan en los núcleos de aprendizaje (f= 8), en las bibliografías complementarias (f=6), en las bibliografías básicas (f=5) y en las descripciones de las actividades curriculares (f= 3). Ningún contenido fue encontrado en las competencias de los programas. Se puede revisar el detalle de estos resultados en la siguiente tabla¹⁷:

Pedagogía en Artes Visuales			
Categoría	Posición	Número de AC	Frecuencia de

¹⁶ Para mayor detalle, ver el Anexo 5 con las tablas de síntesis de las frecuencias de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas por posiciones en los programas de AC por cada carrera.

¹⁷ Ver en Anexo 4 una tabla con el Listado de programas de AC de P. en Artes Visuales que integran CEG por tipo de AC y posición.

			codificaciones
Conceptos explícitos de género-CEG	SIT.DE EVAL.	1	1
	RES. FORMATIVO	1	1
	NÚC. DE APR.	7	8
	ESTRAT DE APR.	1	1
	DESC. DE AC	3	3
	CRITERIO DE EVAL.	1	1
	BIB. COMP.	6	6
	BIB. BÁSICA	5	5
	COMPETENCIAS	0	0

Asimismo, al analizar los 16 programas de AC que integran CEG en relación con CAG organizados según cuatro categorías temáticas (ver tabla a continuación), se pudo observar acerca de su perspectiva epistemológica y teorías curriculares, que la totalidad de estos programas incluye contenidos que aluden a un *modelo de enseñanza situada*, a la *praxis educativa* y a un *rol docente transformador*; 15 de ellos a la integración de la *subjetividad en la construcción del conocimiento y el aprendizaje*, y 14 de los programas aluden a una *visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento*. Respecto a las teorías y enfoques socioeducativos afines a género, la mitad de estos programas de AC incluyen contenidos relativos al *enfoque de la educación inclusiva* (n= 8), y 4 de ellos a la *perspectiva sistémica y ecológica*. Al mismo tiempo, en relación con énfasis disciplinares afines a género, 13 programas de AC de este grupo integran el *análisis histórico* en sus contenidos, 7 de ellos abordan temáticas relativas a la *corporeidad y motricidad*, y 6 de los programas analizados mencionan contenidos sobre *interdisciplinariedad*. Respecto a sus énfasis pedagógicos, la mayor parte de estos programas de AC (n=13) hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo*, y 8 de estos, a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines relevantes, la mayor parte de los programas de AC que incluyen CEG abordan también la temática de la *identidad profesional docente* (n=13). Para mayor detalle de la distribución de los contenidos codificados en estas categorías y subcategorías temáticas, se puede revisar la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Artes Visuales: Tabla de síntesis de número de programas de AC que integran CEG y aluden a otros contenidos afines (CAG)

Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	16
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento	14
	Praxis educativa	16

	Rol docente transformador	16
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	15
	Currículum oculto	2
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	2
	Enfoque de la educación inclusiva	8
	Perspectiva sistémica y ecológica	4
	Interculturalidad	3
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	6
	Análisis histórico	13
	Corporeidad y motricidad	7
	Juego, creatividad y bienestar	4
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	13
	Estrategias dialógicas	8
Temáticas afines a género	Identidad profesional	13

c) **Análisis interpretativo**

Contenidos explícitos que aluden a la integración del enfoque de género (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Artes Visuales

i. Principales características de los programas de AC que integran CEG

Respecto a la perspectiva curricular y epistemológica de las dieciséis actividades curriculares que integran conceptos explícitos de género (CEG) en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales (n=16), se pudo reconocer en todos los programas de AC analizados un *modelo de enseñanza situada*. En quince de las propuestas de diseño se utilizan *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza (n=15), y en diez de estos se espera

además que las y los estudiantes propongan acciones *pertinentes a las diferentes características de los espacios educativos y necesidades de aprendizaje (n=10)*:

“Confección de planificaciones con el fin de generar innovación en el espacio escolar. Lectura y visionado de experiencias educativas relevantes. Análisis de ejemplos reales del contexto escolar chileno e internacional en relación a la presencia del arte en la escuela.” (Práctica IV - Artes, educación y transformación social, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Algo similar ocurre con la *praxis pedagógica*, donde todos los programas que incluyen CEG aluden a esta dimensión, ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas*, o a la *reflexión crítica de los y las estudiantes sobre su práctica desde fundamentos teóricos de la disciplina y educación*:

“Sesiones expositivo – dialógicas sobre conceptos y teorías del núcleo de aprendizaje. Lectura crítica de textos del ámbito socioantropológico y presentación de informe escrito. Sesiones de discusión colectiva sobre problemáticas culturales. Investigaciones sobre estereotipos de género y discriminación escolar de las mujeres.”. (Contexto Socioantropológico del proceso educativo, situación de evaluación, Pedagogía en Artes Visuales).

Asimismo, catorce de los programas de AC de este grupo aluden 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 (n=14)*:

“Relación del individuo y el colectivo. El problema del colectivo como individualidad. Cuerpo como colectivo social, político, de género. Intersubjetividad. Experiencias desde la observación y registro del cuerpo y contexto.” (Taller de cuerpo y contexto, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Todos los 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 promotor de cambio, o visualizando problemas que están a la base de las necesidades educativas*:

“CS1 N3 AS: Articulación de Saberes: Articula saberes pedagógicos con saberes disciplinares sustentados con argumentos respecto de la realidad educativa, desde el rol docente como transformador social.” (Investigación en la teoría, la práctica y la educación artística, competencia, Pedagogía en Artes Visuales)

De la misma forma, quince de los programas de AC analizados contienen textos referidos a la *Subjetividad, conocimiento y aprendizaje*, ya sea alusivos a temas de *autocuidado*, a la *integración de la subjetividad en el aprendizaje y la construcción de conocimiento*, o al desarrollo de *procesos de desarrollo personal y profesional* durante la carrera (n=15):

“Búsqueda, selección y archivo de información. Argumentación de ideas, experiencias y pensamientos. Elaboración y análisis de textos. Creación de propuestas personales vinculadas problemáticas visuales abordadas” (Imaginarios latinoamericanos II, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Cruce de resultados del análisis documental con los ejes temáticos de género que emergieron del análisis participativo

A partir del análisis documental de los dieciséis programas de actividad curricular (AC) que incluyen contenidos que integran el enfoque de género o a las teorías feministas, es posible observar la consistencia de los resultados del análisis con dos de los ejes temáticos que emergieron durante las sesiones de análisis participativo realizadas en conjunto con la UGCD de la carrera -descritos anteriormente-, a saber: *cuerpo* y *subjetividad*. El eje “objeto” u “objetualidad” no fue identificado en los programas de las actividades curriculares de la carrera que explicitan género.

Dentro de esta muestra de dieciséis programas de AC, siete de ellos abordan el eje temático de *Corporeidad y motricidad* ($n=7$), y quince, el de *Subjetividad, conocimiento y aprendizaje* ($n=15$). Los programas de estos incluyen también conceptos relativos a la perspectiva de género y/o las teorías feministas en alusión a otros énfasis disciplinares como la *Interdisciplinariedad*, el *Análisis histórico* y a la *Identidad profesional*:

“RF 1 Elabora investigaciones personales y grupales a partir del reconocimiento del cuerpo como fenómeno de producción artística y reflexión política, considerando para ello, la revisión de una serie de propuestas corporales y performáticas, que le permitirán abordar problematizaciones y definiciones teóricas para indagar de manera autónoma en el contexto de producción actual”. (Representaciones y subjetividades latinoamericanas, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

“Relación del individuo y el colectivo. El problema del colectivo como individualidad. Cuerpo como colectivo social, político, de género. Intersubjetividad. Experiencias desde la observación y registro del cuerpo y contexto.” (Taller de cuerpo y contexto, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Asimismo, respecto a la *“invisibilización de las mujeres en la historia del arte”*, temática que surgió en torno a la reflexión participativa sobre los aspectos profesionales de la disciplina y la historia de esta, uno de los programas de AC que explicitan género del curso “Arte chileno y Latinoamericano I” (sem V), incluye en su bibliografía complementaria una acción afirmativa que promueve el reconocimiento de mujeres artistas en la historia de las Artes Visuales en Chile:

“Cortés, G. (2013). Modernas. Historias de mujeres en el arte chileno 1900-1950. Santiago, Chile: Origo.” (Arte chileno y Latinoamericano I, bibliografía complementaria, Pedagogía en Artes Visuales).

En contraste, no se pudo identificar ningún concepto explícito alusivo al enfoque de género en los tres programas de AC que abordan la historia del Arte en el título de sus programas de AC, a saber: “El espacio en la historia y teoría del arte” (sem II), “Modernidad, revolución y vanguardias” (sem V) y “Teorías e historias del Arte Contemporáneo” (sem VI).

No obstante, se observaron en total trece programas de AC que incluyen CEG e integran el análisis histórico en el abordaje de problemáticas relativas a la desigualdad de género en la disciplina (n=13):

“RF 2 Fundamenta con claridad y precisión sus ideas y reflexiones, considera para ello el manejo minucioso de fuentes bibliográficas, diversos repertorios de investigación, y su propio análisis crítico sobre la construcción y producción del modelo artístico/nacional chileno y latinoamericano y los nuevos proyectos que comienzan a desarrollarse entre mediados y finales del siglo XX.” (Arte Chileno y Latinoamericano II, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

“Cordero, Karen e Sáenz, Inda, comp. (2007) Crítica feminista en la teoría e historia del arte. México: Universidad Nacional Autónoma de México.” (Representaciones y subjetividades latinoamericanas, bibliografía básica, Pedagogía en Artes Visuales)

Respecto a otras temáticas que emergieron durante las sesiones de análisis participativo a partir de la aplicación del modelo ecológico feminista, y donde se describieron situaciones de *violencia de género* – tales como, acoso sexual y discriminación contra personas de las diversidades sexuales- que han afectado a estudiantes de la carrera durante prácticas de cuarto año y de práctica final, no se pudo identificar el abordaje de estas problemáticas en los programas de AC de los cursos de práctica de la carrera que integran CEG. Los dos programas de AC mencionados son: “Práctica II. Arte educación y comunidad” (sem IV) y “Práctica IV - Artes, educación y transformación social” (sem VII), que abordan, en cambio, *reflexiones políticas y epistemológicas feministas, el análisis interseccional de la desigualdad socioeducativa y el enfoque de género en el currículum:*

“Teoría de la interseccionalidad. Educación Artística para la inclusión social (raza, clase, género y diversas capacidades) Multiculturalidad e Interculturalidad en espacios formales y no-formales de enseñanza de las artes visuales” (Práctica II. Arte educación y comunidad, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

“Rodríguez, C. (2006). Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum. Madrid: Akal” (Práctica IV - Artes, educación y transformación social, bibliografía básica, Pedagogía en Artes Visuales)

El único curso donde se pudo identificar un contenido que abordara la problemática de la violencia de género de los programas de AC de Pedagogía en Artes Visuales que integran CEG es “Imaginarios latinoamericanos II” del tercer semestre de la carrera, y que lo hace en su bibliografía básica:

“Ferrer, R. (2016) Violencia política y de género en Latinoamérica: representaciones críticas desde el arte y la fotografía, Chile: Atlas” (Imaginario latinoamericano II, bibliografía básica, Pedagogía en Artes Visuales)

Dos formas de comprender género en los programas de las actividades curriculares de Pedagogía en Artes Visuales

A partir del análisis documental realizado, es posible reconocer dos modos en que los programas de AC que integran CEG en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales significan género, ya sea como enfoque o perspectiva teórico-analítica o como temática y problemática educativa:

- a) **Género como enfoque o perspectiva teórico-analítica explicativa:** en este grupo se incluyen contenidos que aluden al género para problematizar las causas de las desigualdades socioeducativas, aludiendo a las normas sociales (creencias, expectativas y prejuicios) y a la distribución de roles, recursos y oportunidades, y permiten responder a la pregunta *“¿De dónde vienen o por qué ocurren las desigualdades de género?”*:

“Los sesgos cotidianos en la interpretación de las diferencias socioculturales. Las subculturas y la educación multicultural e intercultural. Diferencias de género y discriminación escolar de las estudiantes”. (Contexto Socioantropológico del proceso educativo, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales).

Se observan cuatro programas de AC de la carrera que aluden a género de esta forma, a saber: “Práctica II. Arte educación y comunidad” del cuarto semestre, “Taller de cuerpo y contexto” del cuarto semestre -tributa a minor de transversalidad-, “Práctica IV - Artes, educación y transformación social” del séptimo semestre y “Contexto Socioantropológico del proceso educativo” del segundo semestre -curso de formación pedagógica-, dos de los cuales aluden al *análisis interseccional de las desigualdades de género*:

“Descripción de perfiles socioculturales de estudiantes de diversas categorías sociales y/o étnicas. Análisis de factores de desigualdad socioeducativa.”. (Contexto Socioantropológico del proceso educativo, situación de evaluación, Pedagogía en Artes Visuales).

“Teoría de la interseccionalidad. Educación Artística para la inclusión social (raza, clase, género y diversas capacidades) Multiculturalidad e Interculturalidad en espacios formales y no-formales de enseñanza de las artes visuales” (Práctica II. Arte educación y comunidad, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Los otros dos programas de AC mencionados, aluden en cambio, a las teorías de género y al enfoque de género en educación, respectivamente:

“Butler, J. (2002), Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. México DF, Paidós” (Taller de cuerpo y contexto, bibliografía complementaria, Pedagogía en Artes Visuales)

“Rodríguez, C. (2006). Género y currículum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum. Madrid: Akal” (Práctica IV - Artes, educación y transformación social, bibliografía básica, Pedagogía en Artes Visuales).

En relación con los énfasis pedagógicos de estas actividades curriculares, los programas analizados de “Práctica II. Arte educación y comunidad” y “Contexto Socioantropológico del proceso educativo” dan cuenta de la incorporación de *estrategias de aprendizaje colaborativo* y de *estrategias dialógicas y a un modelo de enseñanza situada*:

“Conformación de grupos colaborativos de trabajo interdisciplinarios en torno a las artes visuales” (Práctica II. Arte educación y comunidad, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

“El aprendizaje basado en problemas (ABP) en espacios de enseñanza de las artes visuales” (Práctica II. Arte educación y comunidad, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

- b) **Género como problemática o temática educativa:** en este segundo grupo de programas de AC se menciona tangencialmente género en relación con otras temáticas educativas, tales como, convivencia escolar, inclusión, ciudadanía -entre otras-, o como problemática de la desigualdad:

“Finalmente, construye procesos didácticos centrados en la escolaridad, utilizando el recurso tecnológico digital, en la estimulación de la reflexión en torno a la autoestima, la convivencia escolar, las temáticas de género y el desarrollo de las habilidades blandas.” (Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes, descripción de la actividad curricular, Pedagogía en Artes Visuales)

Estos significados fueron identificados en contenidos presentes en cuatro programas de AC, a saber: “Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes” -curso de formación pedagógica- y “Taller VII-VIII-IX” ambos del séptimo semestre, “Taller X,XI,XII” del octavo semestre, y “Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras” del cuarto semestre:

“Al mismo tiempo, se elaboran y argumentan propuestas de mejoramiento en educación artística, desde un enfoque interdisciplinario, que reconocen la propia identidad y la diversidad de sujetos y espacios educativos, considerando elementos de formación ciudadana, DD.HH, formación en género y sexualidad, formación intercultural y sustentabilidad.” (Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras, descripción de la AC, Pedagogía en Artes Visuales)

En relación con los énfasis pedagógicos de estos programas de AC, los cursos “Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes” y “Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras” mencionan *estrategias de trabajo colaborativo*, ya sea integrando durante las clases *equipos de trabajo* para realizar acciones *que favorecen el quehacer profesional* o propiciando *ambientes de trabajo colaborativo en su quehacer docente*:

“En esta actividad curricular se analizan teorías y modelos pedagógicos; se utilizan diversos recursos digitales como herramientas de comunicación y se trabaja colaborativamente para generar oportunidades de aprendizaje en la educación artística, en diferentes momentos de la trayectoria educativa.” (Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras, descripción de actividad curricular, Pedagogía en Artes Visuales)

Asimismo, los programas de AC de los cursos “Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes”, “Taller VII-VIII-IX” y “Taller X,XI,XII” mencionan *estrategias dialógicas* de enseñanza durante sus clases, ya sea según *conversaciones en plenaria dialógica* o *debates y discusiones grupales*:

“Evaluaciones diagnósticas, formativas y acumulativas. Bitácora que contiene registros de procesos, investigación a partir de textos u otras referencias, reflexiones en torno al proceso creativo (...) Discusiones colectivas en torno a la producción de obras”. (Taller VII-VIII-IX, situación de evaluación, Pedagogía en Artes Visuales)

Políticas de la igualdad de género en los contenidos de los programas de actividad curricular de Pedagogía en Artes Visuales

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 las Artes Visuales y la construcción de la identidad profesional desde una perspectiva interseccional se reconocieron nueve programas de AC, a saber: “Imaginario latinoamericano II” (sem III), “Práctica II. Arte educación y comunidad” (sem IV), “Taller de Producción de Obra Arte y Cuerpo” (sem IV), “Taller de cuerpo y contexto” (sem IV), “Representaciones y subjetividades latinoamericanas” (sem IV), “Arte chileno y Latinoamericano II” (sem VI), “Itinerarios artísticos actuales” (sem VIII), “Investigación en la teoría, la práctica y la educación artística” (sem VIII) y “Taller de escritura para producir relatos” (sem VIII):

“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).

Asimismo, en uno de los programas de AC de la carrera se incluye un contenido que alude a la reflexión crítica de las y los estudiantes acerca del *cuerpo y su conformación identitaria en relación con el género*:

“(…) El taller proporciona un marco conceptual y de análisis crítico respecto del canon como forma de interpretación del cuerpo, bajo la determinación de conceptos como: belleza, género y raza, expandiendo dicha mirada hacia concepciones disidentes y heterodoxas, con el fin de interpelar al estudiante respecto de la conformación identitaria y su mirada hacia el yo y el otro/otra.” (Taller de Producción de Obra Arte y Cuerpo, descripción de la actividad curricular, Pedagogía en Artes Visuales).

Se identificó también la presencia de un contenido que alude a las *diversidades sexuales y de género* en el programa de AC de “Representaciones y subjetividades latinoamericanas”:

“Cuerpos colonizados y resistencias americanas. Cuerpos políticos: reflexiones feministas. Cuerpos liminales, de las sexualidades, de las razas” (Representaciones y subjetividades latinoamericanas, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales).

Dos formas de integrar género en los programas de actividad curricular de Pedagogía en Artes Visuales

A partir de los datos se pudieron identificar dos formas en que se incluyen conceptos explícitos relativos a género en los programas de AC de la carrera, esto es de manera *integral o aislada*.

- a) **Forma integral de incluir CEG en los programas de AC:** se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en al menos dos dimensiones distintas de los programas (descripción de AC, competencias, resultado formativo, criterio de evaluación, núcleo de aprendizaje, estrategia de aprendizaje, situación de evaluación, bibliografía básica y bibliografía complementaria. Se encontraron 4 programas de AC en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales que cumplen este criterio, a saber: “Contexto Socioantropológico del proceso educativo” (sem II), “Práctica II. Arte educación y comunidad” (sem IV), “Taller de cuerpo y contexto” (sem IV) y “Representaciones y subjetividades latinoamericanas” (sem IV). Cabe notar que en todos estos cursos se incluyen CEG en al menos un núcleo de aprendizaje y en alguna otra dimensión del programa, y en tres de ellos como parte de la bibliografía básica o complementaria. En sólo uno de los programas de AC de este grupo se alude a CEG en las estrategias de aprendizaje, como se puede observar en la siguiente tabla:

Pedagogía en Artes Visuales

Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma integral de incluir CEG (n=4)	Contexto Socioantropológico del proceso educativo	II	Formación pedagógica	SITUACIÓN DE EVAL.
				NÚCLEO DE APR.
				ESTRATEGIA. DE APR.
	Práctica II. Arte educación y comunidad	IV	Curso de práctica	NÚCLEO DE APR.
				NÚCLEO DE APR.
				BIB BÁSICA
	Taller de cuerpo y contexto	IV	Tributa a Minor de transversalida d	BIB COMPLEMENTARIA
				NÚCLEO DE APR.
	Representaciones y subjetividades latinoamericanas	IV	Tributa a Minor de transversalida d	RESULTADO FORMATIVO
				NÚCLEO DE APR.
CRITERIO DE EVAL.				
BIB COMPLEMENTARIA				
				BIB BÁSICA

- b) **Forma aislada de incluir CEG en los programas de AC:** se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en sólo una de las dimensiones señaladas o en dos dimensiones de la bibliografía de los programas. Se encontraron 11 programas de AC en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales que cumplen este criterio¹⁸, a saber: “Imaginario latinoamericano II” (sem III), “Taller de Producción de Obra Arte y Cuerpo” (sem IV), “Arte chileno y Latinoamericano I” (sem V), “Arte chileno y Latinoamericano II” (sem VI), “Práctica IV -artes, educación y transformación social” (sem IV), “Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes” (sem VII), “Taller VII-VIII-IX” (sem VIII), “Itinerarios artísticos actuales” (sem VIII), “Investigación en la teoría, la práctica y la educación artística” (sem VIII), “Taller X,XI,XII” (sem VIII), y “Taller de escritura para producir relatos” (sem VIII). Cabe notar que en seis de estos cursos se incluyen CEG sólo en la bibliografía básica o complementaria y en ninguna otra dimensión de sus programas de AC. En otros dos programas de AC se mencionan CEG en sus descripciones de la AC y en ninguna otra dimensión de los documentos, y en los restantes 3 programas de AC se los alude

18 Se dejó fuera de este conteo el curso “Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras” del cuarto semestre, ya que por no contar con su programa de AC (sólo se analizó la descripción de su AC como figura en el Decreto de rediseño curricular de la carrera) no se pudo analizar la forma en que se integran los CEG en dicho documento.

exclusivamente en los núcleos de aprendizaje. En ninguno de los programas de AC de este grupo se alude a CEG en las estrategias de aprendizaje.

Pedagogía en Artes Visuales				
Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma aislada de incluir CEG (n=11)	Imaginarios latinoamericanos II	III	Otro	BIB BÁSICA
	Taller de Producción de Obra Arte y Cuerpo	IV	Otro	DESCRIPCIÓN DE AC
	ARTE CHILENO Y LATINOAMERICANO I	V	Otro	BIB COMPLEMENTARIA
	ARTE CHILENO Y LATINOAMERICANO II	VI	Otro	NÚCLEO DE APR.
	Práctica IV -artes, educación y transformación social	VII	Curso de práctica	BIB BÁSICA
	Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes	VII	Formación pedagógica	DESCRIPCIÓN DE AC
	Taller VII-VIII-IX	VII	Otro	NÚCLEO DE APR.
	Itinerarios artísticos actuales	VII	Otro	BIB COMPLEMENTARIA
	Investigación en la teoría, la práctica y la educación artística	VIII	Otro	BIB COMPLEMENTARIA BIB BÁSICA
	Taller X,XI,XII	VIII	Otro	NÚCLEO DE APR.
	Taller de escritura para producir relatos	VIII	Otro	BIB COMPLEMENTARIA

Conclusiones acerca de la integración del enfoque de género en los programas de AC de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales

A partir de estos resultados, es posible reconocer que la mayor parte de los programas analizados que incluyen contenidos CEG en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales lo hacen de forma *aislada* en sus propuestas escritas de diseño de los cursos (n=11). En *ninguno de estos programas, se encontraron referencias a contenidos CEG en las estrategias de aprendizaje ni en los resultados formativos*, y en casi la mitad de estos programas (n=5) se incluyen CEG sólo como parte de sus bibliografías básicas o complementarias. En el resto de las propuestas de este grupo que incluyen CEG en otras posiciones de sus programas (n=6), cuatro de ellos aluden a género como “*temática de la transversalidad*” o “*problemática social*” en lugar de un enfoque teórico o herramienta analítica

desde la cual se puede profundizar la comprensión de las desigualdades de género que se reproducen en la disciplina de las Artes Visuales y en la carrera.

En contraste, todos los programas de AC que incluyen contenidos CEG de *manera integral* (n=5) en sus propuestas de cursos, coinciden en dar cuenta de una comprensión más compleja y problematizadora sobre las desigualdades socioeducativas ya sea 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*. Los dos programas de AC que incluyen CEG y tributan al Minor de transversalidad son parte de este grupo.

Por último, del total sólo cinco de los programas de AC analizados integran contenidos sobre CEG en sus bibliografías básicas y aunque todos 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*, sólo el curso “Contexto Socioantropológico del proceso educativo” da cuenta explícitamente de la enseñanza del enfoque de género de manera aplicada incluyéndolo en sus estrategias de aprendizaje:

“Sesiones expositivo–dialógicas sobre conceptos y teorías del núcleo de aprendizaje (..)- Sesiones de discusión colectiva sobre problemáticas culturales. Observaciones y análisis de espacios educativos formales e informales. Investigaciones sobre estereotipos de género y discriminación escolar de las mujeres”. (Contexto Socioantropológico del proceso educativo, estrategias de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales”.

Análisis de contenidos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Artes Visuales

Respecto a la **perspectiva curricular y epistemológica** de los diecinueve programas de AC que corresponden a propuestas de diseño que no incluyen CEG (n=19), y en cambio aluden a conceptos afines a la integración del enfoque de género en el currículo (CAG), se pudo reconocer en trece de ellos un *modelo de enseñanza situada* (n=13). En todos los programas de AC se utilizan *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza:

“Elabora formas de registros (mapas conceptuales, ensayos visuales, bitácoras, videos, ppt, etc.) a partir de las investigaciones en diversas fuentes (bibliográficas, visuales, internet, otras) en torno a las conceptualizaciones y escuelas o movimientos abordados, desde una perspectiva analítica, crítica y creativa.” (Teorías e historias del Arte Contemporáneo, criterios de evaluación, Pedagogía en Artes Visuales)

En tres 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* (n=3):

“CSE N2 CRE Propone distintas soluciones que involucren acciones nuevas y originales en relación a las necesidades de formación. (Evaluación Educativa, competencias, Pedagogía en Artes Visuales)

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

“Etapas de investigación; búsqueda, conocimiento, discriminación, comprensión y selección en torno a temas planteados. [17] - Privilegiar el pensamiento crítico al construir argumentos fundamentados en ensayos, textos, discusiones y propuestas creativo-experienciales, en casos referenciales.” (Modernidad, revolución y vanguardias, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales).

Y/o sobre la *reflexión crítica de los y las estudiantes sobre su práctica desde fundamentos teóricos de la disciplina y educación*:

“CE3 N1 C. Identifica las experiencias propias y las cruza con los fundamentos teóricos del arte y la educación, reconociendo las coordenadas espacio temporales y desarrollando un lenguaje teórico inicial.” (Objetualidad artística y cruces culturales, competencias, Pedagogía en Artes Visuales).

De la misma forma, 17 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*:

“Relación dialógica, reflexiva y experiencial de los conceptos y las etapas históricas, con las diversas áreas de las Artes visuales y el entorno cultural, a través de escritos y experiencias. (Arte, artistas y Pensamientos, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Todos 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*:

“RF2: Indaga los roles docentes de Artes Visuales en diversos contextos, utilizando un lenguaje teórico que permita el análisis crítico considerando las historias de vida profesionales. (Práctica I Artes, educación y territorio vital, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

De la misma forma, los 17 programas de AC analizados contienen textos referidos a la *Subjetividad, conocimiento y aprendizaje*, ya sea alusivos a temas de *autocuidado*, a la *integración de la subjetividad en el aprendizaje y la construcción de conocimiento*,

“Cruza comparativamente manifestaciones de los orígenes y otras del acervo histórico de la humanidad, con las propias experiencias vividas, las cuales han contribuido a la definición del yo.” (Arte, artistas y Pensamientos, Pedagogía en Artes Visuales)

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

“Esta práctica espera aproximarse a los sistemas de creencias implícitas en las narrativas autobiográficas de los y las estudiantes (...) Se propone comenzar a construir la identidad profesional a partir de itinerarios formativos, que permitan recorrer su proceso de enseñanza-aprendizaje considerando al individuo y su microsistema.” (Práctica I Artes, educación y territorio vital, descripción de AC, Pedagogía en Artes Visuales)

Cuatro 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*:

“Análisis de problemáticas de la educación actual en Chile: educación para la diversidad, interculturalidad, calidad y equidad, formación ciudadana, como posibles desafíos. Análisis los Problemas Socioculturales y su incidencia en la dinámica del aula y la escuela. Análisis crítico de las representaciones sociales implícitas en las experiencias escolares que configuran la identidad profesional y social del Educador.” (Educación e identidad profesional pedagógica, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Por otra parte, respecto a las **teorías y enfoques socioeducativos afines a género** identificados en los contenidos de este grupo, sólo uno de los programas de AC alude al *enfoque de derechos y de la justicia social*

“Zeichner, K.M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Morata.” (Práctica Final Educación Artística y Territorio Escolar, bibliografía complementaria, Pedagogía en Artes Visuales)

Y ocho propuestas se refieren al *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 experiencia del taller y sus diferentes objetivos. Talleres en diferentes contextos (centros culturales, escuelas, museos, centros vecinales, hospitales, cárceles, jóvenes en riesgo social, niño y jóvenes con capacidades diferentes, etc.).” (Práctica III, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Cuatro de los programas de AC se refieren a la *perspectiva sistémica y ecológica*, ya sea a través de una *comprensión multisistémica de los contextos educativos y/o la problematización de las necesidades y contextos educativos desde la perspectiva biopsicosocial*:

“Análisis crítico y comprensión, desde la Modernidad y Posmodernidad la Dimensión social, cultural, histórica y política de la Educación, desde los Espacios Educativos, (aula, escuela,

medios de comunicación, ciudad, familia), sus agentes socializadores (calle, escuela, familia, grupos de pares, comunidades, sociedad) y Sistema educacional chileno y comunidad educativa (estudiantes, profesores, apoderados, Estado)” (Educación e identidad profesional pedagógica, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Y uno de ellos a la *interculturalidad y diversidad en la educación*:

“Análisis de problemáticas de la educación actual en Chile: educación para la diversidad, interculturalidad, calidad y equidad, formación ciudadana, como posibles desafíos.” (Educación e identidad profesional pedagógica, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

Acerca de los **énfasis disciplinares** de Pedagogía en Artes Visuales que pueden considerarse afines a la integración del enfoque de género, 9 de los programas de AC aluden a la *interdisciplinariedad*:

“Elabora una síntesis interdisciplinaria comparativa de dos o más concepciones curriculares.” (Currículum Educacional, criterio de evaluación, Pedagogía en Artes Visuales)

La mayor parte de ellos abordan las *problemáticas pedagógicas y disciplinares desde el análisis histórico* (n=15)

“Investiga el cuerpo como reflexión estética y artística en la historia del arte, en la cultura, en las teorías y como experiencia corporal propia, a través de búsquedas bibliográficas, museos, galerías, exposiciones, muestras, internet u otros medios.” (Del cuerpo clásico a su desintegración, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

Siete de las propuestas incluyen contenidos relativos a la *Corporeidad y motricidad* respecto a *perspectivas y reflexiones críticas sobre el cuerpo*:

“RF1 Elabora propuestas visuales tomando su propio cuerpo como sujeto de representación, evidenciando estereotipos y normalización del cuerpo desde los discursos hegemónicos.” (Taller de representación bidimensional del cuerpo, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

Y más de la mitad de los programas de AC aluden a contenidos sobre *juego y creatividad* (n=10):

“CE2 N1 C. Indaga lúdicamente sobre formas de construcción de conocimientos referidos al hacer creativo-artístico.” (Objetualidad artística y cruces culturales, competencia, Pedagogía en Artes Visuales)

Respecto 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:

“CS1 N1 INV Investigación: Problematisa la realidad educativa, analizando las conceptualizaciones teóricas y la acción práctica del rol docente como transformador social en ambientes tutelados.” (Práctica I Artes, educación y territorio vital, competencia, Pedagogía en Artes Visuales)

Por último, referidos a **énfasis pedagógicos afines a género**, la mayor parte de los programas de AC de este grupo describen estrategias, habilidades y competencias colaborativas (n=14)

“Utiliza los aportes de la neurociencia en educación, para favorecer ambientes de trabajo colaborativo, considerando los factores biopsicosociales que interfieren en el aprendizaje.” (Psicología del Aprendizaje Situado, resultado formativo, Pedagogía en Artes Visuales)

Y el mismo número a *estrategias dialógicas*, tales como *conversación plenaria y debates y discusiones grupales*:

“Etapas de investigación; búsqueda, conocimiento, discriminación, comprensión y selección en torno a temas planteados. Privilegiar el pensamiento crítico al construir argumentos fundamentados en ensayos, textos, discusiones, propuestas creativo-experienciales y propuestas performáticas, en casos referenciales.” (El espacio en la historia y teoría del arte, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Artes Visuales)

1.7.1.2 *Pedagogía en Educación Física*

a) *Síntesis del análisis participativo: Reflexión y formación docente sobre el currículum desde la perspectiva de género*

A partir de las distintas etapas sugeridas por el “Modelo de Diseño de Investigaciones de Género en el currículum de Educación Superior” (MDIGC) de Beate Kortendiek (2011), y de la propuesta metodológica detallada previamente en este informe, se realizaron en total cinco sesiones de análisis participativo (incluyendo la presentación de la propuesta metodológica) realizadas en su mayoría en modalidad a distancia, a través del servicio de video-conferencia Zoom y en las que participaron académicas y académicos de la UGCD de la carrera de Pedagogía en Educación Física

Se realizó una reunión presencial de presentación de la propuesta, y luego cuatro sesiones de análisis en modalidad a distancia, cuyas principales reflexiones se sintetizan como sigue:

Sesión 0: se realizó a principios del mes de abril del 2020 y tuvo por objetivo presentar el diseño del estudio y la metodología de las sesiones de análisis participativo.

Sesión 1: se realizó a mediados del mes de abril del 2020 y se basó en la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina* sugerida en el MDIGC (sugiere abordar, por ejemplo, desigualdades en el mercado laboral o en la historia de la profesión). Tuvo por objetivo *reflexionar en conjunto sobre temáticas de género relevantes en la carrera*. Durante esta sesión se reflexionó sobre situaciones que ejemplificaban la segregación horizontal y vertical de género en la Educación Física y emergieron temáticas, tales como: *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 2: se realizó a fines del mes de abril del 2020, y 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, gracias a los aportes de las y los académicos de la UGCD que participaron, se pudo explorar y reflexionar acerca del origen de la educación física en Chile y sobre las distintas escuelas (alemana, sueca, inglesa y francesa) con sus diferentes énfasis disciplinares e ideológicos, además de sus discursos y significados principales respecto a género que han marcado el desarrollo de la disciplina hasta hoy día. A partir de ello, las y los académicos participantes describieron distintos *modos de comprender la Educación Física, y cuáles son los énfasis que dominan el campo disciplinar*, por ejemplo, al significar *educación física sólo como deporte*. Además se abordaron los significados y líneas disciplinares alternativas que amplían el campo disciplinar de la Educación Física hacia la *actividad física como derecho de las personas y se orienta a su bienestar y a la calidad de vida*. 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 3: se realizó a fines de mayo del 2020 y se basó en la etapa de *crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. Tuvo por objetivo *analizar críticamente los saberes disciplinares desde la perspectiva de la epistemología y pedagogía feminista*. Para ello, se realizó una presentación sobre las principales preguntas acerca de la producción de conocimiento legítimo en el campo académico desde la epistemología feminista (Diana Maffia, 2018) y su rol en la producción de las desigualdades de género y su correlato en el campo pedagógico. Durante esta reflexión, se llevó a cabo una reflexión acerca de qué es lo particular de la pedagogía feminista respecto a la pedagogía crítica y por qué este enfoque podía ser pertinente para comprender los desafíos pedagógicos que han emergido en las prácticas docentes durante la pandemia por COVID-19.

Sesión 4: se realizó a mediados de junio del 2020 y se basó en la etapa de *crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. 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). 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 propósito había 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 inter-subjetiva 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.

Gracias a las profundas reflexiones generosamente compartidas por las y los académicos de la UGCD de Pedagogía en Educación Física que participaron de este análisis participativo piloto sobre el currículum de la carrera desde el enfoque de género, se pudieron identificar tres ejes temáticos de género relevantes en el currículum de la carrera: *Corporeidad y motricidad, Deportes, y Actividad física, bienestar y juego*. Estos permitieron definir los criterios de selección de la muestra de programas de AC de la carrera para el análisis

documental, y a la vez, jugaron un rol fundamental en el análisis cualitativo de los datos y la generación de los otros resultados del estudio que se detallan a continuación¹⁹.

b) **Análisis descriptivo:**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a una muestra de 31 programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UMCE. A partir de la revisión de estos documentos se seleccionaron 577 citas de los textos y realizaron 752 codificaciones a partir de los mismos.

En cuanto al “Uso de lenguaje inclusivo” (ULI), se encontraron contenidos en 11 programas de AC correspondientes a un 2.39% (f=18) del total de codificaciones realizadas. Asimismo, se encontraron contenidos que reflejan un “Uso de Lenguaje No Inclusivo” (ULNI) en 23 programas de AC lo que constituye un 6.11% (f=46) de los contenidos codificados. Véase a continuación las siguientes tablas con una síntesis de la posición de estas codificaciones realizadas:

¹⁹ Para una presentación sintética de estos resultados, consultar el Anexo 3 con la “Tabla de síntesis de las sesiones de análisis participativo” de Pedagogía en Educación Física.

Pedagogía en Educación Física: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI por posición		
Categoría	Posición en Programa de Actividad Curricular	Frecuencia
ULI	SITUACIÓN DE EVAL.	1
	RESULTADO FORMATIVO	6
	NÚCLEO DE APR.	4
	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	1
	DESCRIPCIÓN DE AC	2
	CRITERIO DE EVAL.	3
	BIB OBLIGATORIA	1
ULNI	COMPETENCIAS	20
	CRITERIO DE EVAL.	14
	DESCRIPCIÓN DE AC	20
	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	18
	NÚCLEO DE APR.	8
	RESULTADO FORMATIVO	8
	SITUACIÓN DE EVAL.	4

Pedagogía en Educación Física: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI y Número de AC por tipo de curso				
Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor	Número de AC	F de codificaciones
Uso de Lenguaje Inclusivo - ULI	1	1	11	18
Uso de Lenguaje No Inclusivo - ULNI	5	1	23	46

Presencia de Conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Física

Según el análisis de los resultados obtenidos por categorías y subcategorías temáticas, es posible observar que la mayor parte de los 31 programas de AC analizados incluyen contenidos que aluden a un *modelo de enseñanza situada* ($n=25$), a la *praxis educativa* ($n=27$), y a un *rol docente transformador de la realidad socioeducativa* ($n=26$), como parte de su *perspectiva curricular y epistemológica*. Respecto a la integración de *teorías y enfoques socioeducativos afines a género*, se pudo identificar en 20 de los programas de AC de la muestra contenidos referidos al *enfoque de la educación inclusiva*, y 13 de ellos al *enfoque de derechos y de la justicia social*.

En relación con *énfasis disciplinares afines a género*, la mayor parte de los programas de AC de la muestra integran la *Corporeidad y motricidad* en sus contenidos (n=24) y 10 de ellos aluden a contenidos relativos al *juego, la creatividad, el bienestar y la actividad física*. Respecto a sus *énfasis pedagógicos* encontrados, la mayor parte de estos programas de AC (n=26) hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo*, y 14 de estos a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines relevantes, la mayor parte de los programas de AC de la carrera incluyen contenidos sobre la *identidad profesional docente* (n=22). Para mayor detalle, ver la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Educación Física: Tabla de síntesis de programas de AC que integran CAG por categorías y subcategorías temáticas

Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC de Formación pedagógica	Número de AC Minor en transversalidad	Número de AC de práctica	Número de AC	Frecuencia de codificaciones	% de codificaciones
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	4	0	5	25	59	7.84%
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc.	3	0	0	3	8	1.06%
	Praxis educativa	4	2	6	27	85	11.3%
	Rol docente transformador	6	1	5	26	90	11.96%
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	2	1	2	7	9	1.19%
	Currículum oculto	3	0	0	5	6	0.79%
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	2	1	1	13	22	2.92%
	Enfoque de la educación inclusiva	4	2	3	20	47	6.25%
	Perspectiva sistémica y ecológica	1	0	0	2	3	0.39%
	Interculturalidad	3	0	0	4	10	1.32%
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinaria	1	1	1	5	6	0.79%
	Análisis histórico	2	0	0	4	4	0.53%
	Corporeidad y motricidad	1	2	3	24	89	11.83%
	Juego, creatividad y bienestar	0	1	3	10	26	3.45%
Énfasis pedagógicos	Estrategias colaborativas	5	1	4	26	76	10.1%

afines a género	Estrategias dialógicas	6	1	1	14	35	4.65%
Temáticas afines a género	Educación ambiental	0	0	0	1	2	0.26%
	Identidad profesional	6	1	5	22	86	11.43%

De los contenidos que corresponden a la categoría temática “Epistemología y teorías curriculares” referidos a las subcategorías temáticas “Modelo de enseñanza situada”, “Visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento”, “Praxis educativa”, “Rol docente transformador”, “Subjetividad, conocimiento y aprendizaje” y “Currículum oculto”, se observa que la mayor cantidad de codificaciones realizadas a los programas de AC se ubican en las *estrategias de aprendizaje* (f=67), seguido por los *núcleos de aprendizaje* (f=37) y algo más atrás en la posición *competencias* (f=29). Respecto a los “Teorías y enfoques socioeducativos afines a género” que incluyen las subcategorías “Enfoque de derechos y de la justicia social”, “Enfoque de la educación inclusiva”, “Perspectiva sistémica y ecológica” e “Interculturalidad”, la mayor cantidad de codificaciones se ubica en los *núcleos de aprendizaje* (f=25) y en las *competencias y bibliografía complementaria* (f=12). Acerca de los “Énfasis disciplinares afines a género” que integra las subcategorías “Interdisciplinariedad”, “Análisis histórico”, “Corporeidad y motricidad” y “Juego, creatividad y bienestar”, la mayor parte de las codificaciones se concentran en la *bibliografía básica* (f=26), en las *descripciones de las AC* (f=21) y *núcleos de aprendizaje* (f=18). Sobre los “Énfasis pedagógicos afines a género” referidos a las subcategorías “Estrategias colaborativas” y “Estrategias dialógicas”, la mayor parte de los contenidos codificados se agrupan en las *estrategias de aprendizaje* (f=43) y las *competencias* (f=14). En la categoría “Temáticas afines a género” que en la carrera de Pedagogía en Educación Física incluye las subcategorías “Identidad profesional” y “Educación ambiental”, la mayor parte de los contenidos se agrupan en torno a las *competencias* (f=20), seguidas por las *descripciones de AC* (f=13) y *bibliografía básica* (f=11), seguido por los *resultados formativos* (f=10)²⁰.

Presencia de Conceptos explícitos relativos a género y a los feminismos (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Física

Asimismo, se identificaron 9 programas de AC que integran explícitamente conceptos relativos al enfoque de género y a los feminismos. A partir de estos documentos se realizaron 25 codificaciones de contenido temático que integran CEG y corresponden a un 3.32% del total. De estos programas de AC, 3 de ellos son AC de formación pedagógica y ninguno de ellos corresponde a AC de práctica ni tampoco tributan al Minor de transversalidad, como se detalla en la siguiente tabla:

²⁰ Para mayor detalle, ver el Anexo 5 con las tablas de síntesis de las frecuencias de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas y posiciones en los programas de AC por cada carrera.

Pedagogía en Educación Física: Síntesis de codificaciones de CEG

Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor en transversalidad	N de AC de Práctica	N de programas de AC por semestre		Número total de programas de AC (*)	F total de codificaciones
Conceptos explícitos de género - CEG	3	0	0	i	1	9	25 (3.32%)
				ii	1		
				iii	0		
				iv	0		
				v	2		
				vi	1		
				vii	4		
				viii	0		
				ix	0		
				x	0		

La mayor parte de las codificaciones de CEG encontradas en los programas de AC analizados se hallan en los núcleos de aprendizaje (f= 9), en las bibliografías básicas (f=6), y en las descripciones de las actividades curriculares (f= 4). Ningún contenido fue encontrado en las competencias de los programas de AC. Se puede revisar el detalle de estos resultados en la siguiente tabla:

Pedagogía en Educación Física			
Categoría	Posición	Número de AC	Frecuencia de codificaciones
Conceptos explícitos de género-CEG	SIT.DE EVAL.	0	0
	RES. FORMATIVO	3	3
	NÚC. DE APR.	6	9
	ESTRAT DE APR.	0	0
	DESC. DE AC	4	4
	CRITERIO DE EVAL.	0	0
	BIB. COMP.	2	3
	BIB. BÁSICA	4	6
	COMPETENCIAS	0	0

Asimismo, al analizar los nueve programas de AC de Pedagogía en Educación Física que integran CEG en relación con CAG organizados según las cuatro categorías temáticas descritas previamente (ver tabla a continuación), se pudo observar acerca de su perspectiva epistemológica y teorías curriculares, que la totalidad de estos programas incluye contenidos que aluden a la *praxis educativa* y siete de ellos a un *modelo de enseñanza situada* y a un *rol docente transformador*; sólo dos de ellos a la integración de la *subjetividad en la construcción*

del conocimiento y el aprendizaje y el mismo número al currículum oculto, y sólo uno de los programas de AC alude a una *visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento*. Respecto a las teorías y enfoques socioeducativos afines a género, la mayoría de estos programas de AC incluyen contenidos relativos al *enfoque de la educación inclusiva* (n= 7), 4 de ellos al *enfoque de derechos y de la justicia social*, y 3 a la *interculturalidad*. Al mismo tiempo, en relación con los énfasis disciplinares afines a género, 6 programas de AC de este grupo abordan temáticas relativas a la *corporeidad y motricidad* y 2 de ellos integran el *análisis histórico* en sus contenidos, y 2 de los programas analizados mencionan contenidos sobre *interdisciplinariedad* (n=1) y contenidos que aluden al *juego en relación con la creatividad, la actividad física y/o el bienestar* (n=1). Respecto a sus énfasis pedagógicos, la mayor parte de estos programas de AC hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo* (n=7), y el mismo número a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines relevantes, la mayor parte de los programas de AC que incluyen CEG abordan también la temática de la *identidad profesional docente* (n=7) y ninguno de ellos se refiere a la educación ambiental. Para mayor detalle de la distribución de los contenidos codificados en estas categorías y subcategorías temáticas, se puede revisar la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Ed. Física: Tabla de síntesis de número de programas de AC que integran CEG y también otros contenidos afines (CAG)

Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	7
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento	1
	Praxis educativa	9
	Rol docente transformador	8
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	2
	Currículum oculto	2
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	4
	Enfoque de la educación inclusiva	7
	Perspectiva sistémica y ecológica	1
	Interculturalidad	3
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	1
	Análisis histórico	2
	Corporeidad y motricidad	6

	Juego: creatividad, actividad física y bienestar	1
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	7
	Estrategias dialógicas	7
	Identidad profesional	7
Temáticas afines a género	Educación Ambiental	0

c) **Análisis interpretativo**

Contenidos explícitos que aluden a la integración del enfoque de género (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Física

i. Principales características de los programas de AC que integran CEG

Respecto a la perspectiva curricular y epistemológica de los nueve programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Física que integran contenidos que aluden explícitamente a género o a las teorías feministas (n=9), se pudo reconocer en siete de ellos un *modelo de enseñanza situada* (n=7). En cinco de los programas de AC analizados se utilizan *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza (n=5):

“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)

Algo similar ocurre con la *praxis pedagógica*, donde todos los programas que incluyen CEG aluden a esta dimensión, ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas*, o a la *reflexión crítica de los y las estudiantes sobre su práctica desde fundamentos teóricos de la disciplina y educación*:

“Actividad curricular de formación pedagógica, cuyo objetivo es proveer al estudiante de herramientas conceptuales para que pueda reflexionar sobre el quehacer de su práctica docente a partir de teorías y modelos pedagógicos para el desempeño profesional en diferentes contextos formativos, en el caso del profesor de educación física será la escuela, el club

deportivo, los espacios comunitarios de prácticas físicas recreativas, etc.”. (Problemáticas socioeducativas, descripción de AC, Pedagogía en Educación Física)

La gran mayoría de estos programas de AC promueven el ejercicio de un *rol docente transformador* (n=8) 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)

Asimismo, 3 de los programas de AC de este grupo 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, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

De la misma forma, dos de los programas de AC analizados (n=2) contienen textos referidos a la *subjetividad, conocimiento y aprendizaje*, ya sea alusivos a temas de *autocuidado*, a la *integración de la subjetividad en el aprendizaje y la construcción de conocimiento* y al desarrollo de *procesos de desarrollo personal y profesional* durante la carrera

“Milicic, M, Neva. (2001) La Construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar LOM., Santiago, Chile” (Desarrollo personal y social, Pedagogía en Educación Física)

Y el mismo número de programas de AC (n=2) sobre *currículum oculto*, abordando los *sesgos y estereotipos sociales en la práctica docente:*

“Concepto de cuerpo vs la noción de corporeidad. El cuerpo o corporeidad en educación física Modelo médico, modelo social y modelo crítico. Perspectivas sobre el cuerpo (salud, mercado, géneros, etc.) Entendimiento del cuerpo en el sistema escolar actual. Rol del docente ante estereotipos” (Bases Epistemológicas de la motricidad humana, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

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”.

Dentro de estos programas de AC, seis de ellos abordan el eje temático de *Corporeidad y motricidad* (n=6), y tres el de *juego, bienestar, y actividad física* (n=3), como parte de esta última categoría el programa de AC del curso “Natación” (sem VI) corresponde a un curso de *deportes*. Respecto a los contenidos encontrados que aluden a género desde estos ejes, muchas veces se refieren a ambos y también saluden a significados relativos a la *práxis 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:

“RF1: Fundamenta la importancia de la actividad física planificada a partir de procesos de estudios bibliográficos, a través de presentaciones orales y escritas. RF2: Propone programas físicos, deportivos y recreativos adaptados de acuerdo a las necesidades de una población.”
(Actividad física y bienestar humano, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física)

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 9 programas de AC que incorporan CEG en Pedagogía en Educación Física. No obstante, el programa de “Bases Epistemológicas de la motricidad humana” (sem I) y de “Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo” (sem II), hacen referencia a los estereotipos de género respecto a la noción de “cuerpo” y en relación con el “rol docente y a las relaciones de poder” en el aula, que según muestra la literatura relevante se encuentran a la base de la reproducción de la desigualdad y violencias de género en los espacios educativos:

“RF2: Distingue el cuerpo como objeto y el cuerpo vivido, la oposición clásica entre materia y espíritu, analizando críticamente las representaciones sociales sobre el cuerpo (por ejemplo, búsqueda de la felicidad y el placer, el significado atribuido al dolor y al sufrimiento, la juventud, vejez y muerte, y las nociones de fuerte, débil y sobrehumano (héroe, campeón), de femenino y masculino).” (Bases Epistemológicas de la motricidad humana, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física).

“Relaciones de poder en el aula. Juventud y desafíos socioeducativos. Género Sexualidad, diversidad e identidad. La educación en la sociedad global y multicultural.” (Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

Sin embargo, ninguno de los contenidos CEG identificados hace alusión específicamente a una reflexión crítica sobre estos temas con la mirada puesta en el *micro-sistema 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 la disciplina de la Educación Física* 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.

Asimismo, en cuatro de los programas de AC que integran CEG se hace referencia a las *diversidades sexuales y de género* en las bibliografías básicas (n=4) en los cursos “Bases Epistemológicas de la motricidad humana”, “Primer Electivo Actividades Complementarias” (sem V) y “Segundo Electivo Actividades Complementarias” (sem VII), y además en un núcleo de aprendizaje (n=1) de “Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo” (sem II):

“Argañaraz, C. (2016) Identidades contemporáneas de la diversidad sexual. Madrid, España; Editorial académica española.” (Primer Electivo Actividades Complementarias, bibliografía básica, Pedagogía en Educación Física).

Tres formas de comprender género en los programas de las actividades curriculares de Pedagogía en Educación Física

A partir del análisis documental realizado, es posible reconocer tres modos en que los programas de AC que integran CEG en la carrera de Pedagogía en Educación Física significan género, ya sea como enfoque o perspectiva teórico-analítica, como herramienta para el análisis o caracterización de grupos o como temática y problemática educativa:

- a) **Género como enfoque o perspectiva teórico-analítica explicativa:** en este grupo se incluyen contenidos que aluden al género para problematizar las causas de las desigualdades socioeducativas, aludiendo a las normas sociales (creencias, expectativas y prejuicios) y a la distribución de roles, recursos y

oportunidades, y responden a la pregunta “¿De dónde vienen o por qué ocurren las desigualdades de género?”:

“RF2: Distingue el cuerpo como objeto y el cuerpo vivido, la oposición clásica entre materia y espíritu, analizando críticamente las representaciones sociales sobre el cuerpo (por ejemplo, búsqueda de la felicidad y el placer, el significado atribuido al dolor y al sufrimiento, la juventud, vejez y muerte, y las nociones de fuerte, débil y sobrehumano (héroe, campeón), de femenino y masculino.” (Bases Epistemológicas de la motricidad humana, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física).

Se observan cinco programas de AC de la carrera que aluden a género de esta forma (n=5), a saber: “Bases Epistemológicas de la motricidad humana” del primer semestre, “Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo” (curso de formación pedagógica) del segundo semestre, “Primer Electivo Actividades Complementarias” del quinto semestre, “Segundo Electivo Actividades Complementarias” y “Problemáticas Socioeducativas” (curso de formación pedagógica) ambos del séptimo semestre. Sin embargo, no es posible dar cuenta en detalle de la conceptualización ni forma en que se integra género como perspectiva en estas propuestas de diseño, ya que en tres de ellas los contenidos aludidos aparecen sólo como parte de la bibliografía complementaria o básica y en la actividad curricular restante se lo alude de manera implícita (ver en cita anterior):

“Barranquero, A. (2016). Procesos de comunicación con perspectiva de género en el entorno de intervención. Antequera, España: IC Editorial.” (Segundo Electivo Actividades Complementarias, bibliografía básica, Pedagogía en Educación Física).

- b) **Género como herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas:** en este segundo grupo de programas de AC se incluyen contenidos que aluden a género como herramienta para el levantamiento de información y caracterización de grupos humanos con fines descriptivos (como se utiliza, por ejemplo, para recolectar cifras estadísticas). En este sentido, se encuentra al servicio de la identificación de las necesidades educativas de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se puede relacionar con la fundamentación de futuras adecuaciones pedagógicas que permiten garantizar la inclusión.

Asimismo, da cuenta de una conceptualización binaria de género que en estas propuestas se integra en alusión a otras desigualdades socioeducativas. Esta comprensión se puede sintetizar en la pregunta “¿Qué les pasa o qué necesitan las mujeres y los hombres?”, y se pudo reconocer en cuatro programas de AC (n=4) de los cursos “Actividad física y bienestar humano”, “Primer Electivo Actividades Complementarias” ambos del quinto semestre, “Natación” del sexto semestre y en “Segundo Electivo Actividades Complementarias” y “Nivel avanzado primer deporte individual”, ambos del séptimo semestre:

“Levantamiento de información acerca de características específicas de situaciones educativas, o estudiantes con relación a la discapacidad, ciudadanía, etnia, migración, género, diversidad sexual, inclusión.” (Primer Electivo Actividades Complementarias, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física).

- c) **Género como problemática o temática educativa:** en este tercer grupo de programas de AC que aluden explícitamente a género se menciona en relación con otras temáticas educativas (por ejemplo, convivencia escolar, inclusión, ciudadanía, entre otras), o como problemática de desigualdad educativa:

“RF3: Elabora propuesta de mejoramiento que respondan a las necesidades de contextos educativos diversos desde la perspectiva de enfoques contemporáneos, la cultura escolar, formación ciudadana, DD.HH, género, sexualidad, interculturalidad y sustentabilidad..”
(Problemáticas socioeducativas, resultado formativo, *Pedagogía en Educación Física*).

Tal es el caso de cuatro programas de AC encontrados (n=4), a saber: “Primer Electivo Actividades Complementarias”, “Segundo Electivo Actividades Complementarias”, “Desarrollo Personal y Social” y “Problemáticas socioeducativas” (curso de formación pedagógica), estos últimos del séptimo semestre de la carrera.

Políticas de la igualdad de género en los contenidos de los programas de actividad curricular de Pedagogía en Educación Física

A partir del análisis de los contenidos se identificaron programas de AC que incorporan *reflexiones políticas y epistemológicas feministas* y significados que aluden a las *diversidades sexuales y de género*.

Integrando significados que cuentan con una *perspectiva política feminista y problematizadora de las desigualdades sociales*, se reconocieron tres programas de AC que mencionan contenidos relativos a las *diversidades sexuales y de género* en sus bibliografías básicas, a saber: “Bases Epistemológicas de la motricidad humana” (sem I), “Primer Electivo Actividades Complementarias” (sem V), y “Segundo Electivo Actividades Complementarias” (sem VII):

“Argañaraz, C. (2016) Identidades contemporáneas de la diversidad sexual. Madrid, España; Editorial académica española.” (Segundo Electivo Actividades Complementarias, bibliografía básica, *Pedagogía en Educación Física*).

Al mismo tiempo, otro de los programas de AC del curso “Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo” (sem II) expresa en uno de sus núcleos de aprendizaje un contenido que da cuenta de una *reflexión política y epistemológica feminista*:

“Relaciones de poder en el aula. Juventud y desafíos socioeducativos. Género Sexualidad, diversidad e identidad. La educación en la sociedad global y multicultural.” (Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo, núcleo de aprendizaje, *Pedagogía en Educación Física*).

Género, identidad profesional y rol docente en los programas de AC de Pedagogía en Educación Física

Se pudo identificar en uno de los programas de AC de la carrera que incluyen CEG un contenido que alude a la reflexión crítica de las y los estudiantes acerca de la cultura escolar, la diversidad y su conformación identitaria en relación con temas transversales, entre los que se menciona género en un núcleo de aprendizaje del curso “Problemáticas Socioeducativas” (sem VII):

“Comprensión de conceptos de identidad, diversidad y cultura escolar. Reconocimiento de temas transversales: formación ciudadana, DD.HH, formación en género y sexualidad, formación intercultural y sustentabilidad. Identificación de diferentes espacios educativos. Rol docente y posicionamiento teórico-epistémico” (Problemáticas Socioeducativas, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física).

Dos formas de integrar género en los programas de actividad curricular de Pedagogía en Educación Física

A partir de los datos se pudieron identificar dos formas en que se incluyen conceptos explícitos relativos a género en los programas de AC de la carrera, esto es de manera *integral o aislada*.

- a) **Forma integral de incluir CEG en los programas de AC:** se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en al menos dos dimensiones distintas de los programas (descripción de AC, competencias, resultado formativo, criterio de evaluación, núcleo de aprendizaje, estrategia de aprendizaje, situación de evaluación, bibliografía básica y bibliografía complementaria. Se encontraron 5 programas de AC en la carrera de Pedagogía en Educación Física que cumplen este criterio (n=5), a saber: “Bases Epistemológicas de la motricidad humana” (sem I), “Primer Electivo Actividades Complementarias” (sem V), “Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo” (sem II), “Segundo Electivo Actividades Complementarias” (sem VII) y “Problemáticas Socioeducativas” (sem VII). Cabe notar que en todos estos cursos se incluyen CEG en al menos un núcleo de aprendizaje y en alguna otra dimensión del programa, y como parte de la bibliografía básica o complementaria. Sin embargo, en ninguno de los programas de AC de este grupo se alude a CEG en las estrategias de aprendizaje, como se puede observar en la siguiente tabla:

Pedagogía en Ed Física				
Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma integral de incluir CEG (n=5)	1.1 Bases Epistemológicas de la motricidad humana.	I	Otro	BIB BÁSICA NÚCLEO DE APR. RESULTADO FORMATIVO
	2.7. Contexto	II	Formación	BIB COMP.

	Socioantropológico del Proceso Educativo		pedagógica	NÚCLEO DE APR.
	5.7 Primer Electivo Actividades Complementarias.	V	Otro	BIB BÁSICA DESCRIPCIÓN DE AC NÚCLEO DE APR.
	7.5 Segundo Electivo Actividades Complementarias	VII	Otro	BIB BÁSICA DESCRIPCIÓN DE AC NÚCLEO DE APR.
	7.7. Problemáticas Socioeducativas	VII	Formación pedagógica	BIB BÁSICA DESCRIPCIÓN DE AC NÚCLEO DE APR. RESULTADO FORMATIVO

- b) **Forma aislada de incluir CEG en los programas de AC:** se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en sólo una de las dimensiones señaladas o en dos dimensiones de la bibliografía de los programas. Se encontraron cuatro programas de AC en la carrera de Pedagogía en Educación Física que cumplen este criterio (n=4), a saber: “Actividad física y bienestar humano” (sem V), “Natación” (sem VI), “Nivel avanzado primer deporte individual” (sem VII) y “Desarrollo Personal y Social” (sem VII). Cabe notar que en sólo uno de estos cursos se incluyen CEG en la bibliografía básica o complementaria de sus programas de AC. En otra de estas propuestas se mencionan CEG sólo en la descripción de la AC y en ninguna otra dimensión del documento, y en ninguno de los programas de AC de este grupo se alude a CEG en las estrategias de aprendizaje, como se puede observar en la siguiente tabla:

Pedagogía en Educación Física				
Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma aislada de incluir CEG (n=4)	5.1 Actividad física y bienestar humano	V	Otro	BIB COMP.
	6.5 de Natación.docx	VI	Otro	NÚCLEO DE APR.
	7.3. Nivel avanzado primer deporte individual	VII	Otro	RESULTADO FORMATIVO
	7.6. Desarrollo Personal y Social	VII	Formación pedagógica	DESCRIPCIÓN DE AC

Conclusiones acerca de la integración del enfoque de género en los programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Física

A partir de estos resultados, es posible reconocer que casi la mitad de los programas analizados que incluyen contenidos CEG en la carrera de Pedagogía en Educación Física lo hacen de forma *aislada* en sus propuestas escritas de diseño de los cursos (n=4). En ninguno de estos últimos, 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 enfoque 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 9 programas de AC encontrados que integran CEG en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Por último, del total sólo cuatro de los programas de AC analizados integran contenidos sobre CEG en sus bibliografías básicas (n=4), y aunque la mayor parte de estos programas hacen referencia a un *modelo de enseñanza situada* (n=7) 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.

Análisis de contenidos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Física

Respecto a la **perspectiva curricular y epistemológica** de las 22 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 (n=18):

“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 (n=2)*:

“CE2 N2 EAM Organiza experiencias de aprendizaje motriz, en función del contexto educativo y de los principios orientadores de la didáctica de la educación física”. (Primer electivo de actividades motrices, competencias, Pedagogía en Educación Física)

Respecto a la *praxis pedagógica*, diecisiete de los programas de este grupo aluden a esta dimensión, ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas (n=17)*:

“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 docente de Educación Física (...)”. (Conciencia corporal y expresividad, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física)

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, descripción de AC, Pedagogía en Educación Física)

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 (n=2)*:

“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, Pedagogía en Educación Física)

La mayor parte de estos programas de AC promueve el ejercicio de un *rol docente transformador* entre sus estudiantes (n=18), 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 de la EFL., estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

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, Pedagogía en Educación Física)

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 (n=2)*:

"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, descripción de AC, Pedagogía en Educación Física)

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 (n=9)*:

"CE1 N2: Gestiona prácticas motrices en consideración al conocimiento construido sobre el desarrollo y bienestar humano, los fundamentos y manifestaciones de la motricidad como un derecho social." (Programa Nivel avanzado primer deporte colectivo, competencia, Pedagogía en Educación Física)

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 (n=12)*:

"RF2: Ejecuta y enseña los elementos corporales y manejos fundamentales de los aparatos, constituyentes de la Gimnasia Rítmica proponiendo estrategias pedagógicas a partir de las necesidades de sus estudiantes y el respeto a la inclusión. RF3 Crea y ejecuta series individuales y grupales, incorporando las exigencias de ejecución corporal y manejo del implemento, respetado las diferencias individuales." (Gimnasia rítmica, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física)

Uno de los programas de AC (n=1), se refiere a la *perspectiva sistémica y ecológica* a través de una *problematización de las necesidades y contextos educativos desde la perspectiva biopsicosocial*:

“Características anatomo fisiológicas, cognitivas, psicoafectivas, sociales, morales, en cada etapa del ciclo vital (...) La influencia de las circunstancias socioculturales e históricas concretas en las que transcurre la existencia de cada persona. La interacción e interrelación social como determinante del desarrollo psíquico humano.” (Crecimiento y desarrollo humano, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

Y otra de estas propuestas de diseño se refiere a la *interculturalidad y diversidad en la educación* (n=1):

“Análisis de problemáticas de la educación actual en Chile: educación para la diversidad, interculturalidad, calidad y equidad, formación ciudadana, como posibles desafíos” (Educación e identidad profesional pedagógica, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

Acerca de los **énfasis disciplinares** de Pedagogía en Educación Física de los programas de AC que no explicitan CEG pero incluyen CAG (n=22), cuatro de estas propuestas aluden a la *interdisciplinariedad* (n=4):

“CS2 N1 TI: Trabajo Interdisciplinario: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario” (Aprendizaje y tarea motriz, competencia, Pedagogía en Educación Física)

Asimismo, un número marginal de estos programas de AC abordan las *problemáticas pedagógicas y disciplinares desde el análisis histórico* (n=2)

“Análisis crítico de las representaciones sociales implícitas en las experiencias escolares que configuran la identidad profesional y social del Educador. Reconocimiento de las concepciones históricas sobre el papel del profesor” (Educación e identidad profesional pedagógica, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

La mayoría de las propuestas incluyen contenidos relativos a la *Corporeidad y motricidad* (n=17), 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)

Ocho de los programas de AC aluden a contenidos sobre *juego, bienestar y actividad física* (n=8). No obstante, aunque todas estas propuestas se refieren al *juego*, lo hacen con relación a otros significados que dan un sentido distinto a estos contenidos. Mientras los tres programas de AC que aluden a deportes (“Handball”,

“Programa Nivel avanzado primer deporte colectivo” y “Programa Nivel avanzado segundo deporte colectivo”) mencionan juego en relación con las *reglas, tácticas y técnicas deportivas*, es decir a las *metodologías de juego*:

“Resuelve situaciones de juego aplicando los fundamentos técnico-tácticos en función de la situación de sus compañeros de equipo, los rivales y el reglamento de juego. Aplica adecuadamente las reglas básicas del hándbol, arbitrando partidos en clases y/o encuentros deportivos.” (Handball, criterio de evaluación, Pedagogía en Educación Física)

Los otros cinco programas de AC que aluden a *juego*, lo hacen respecto a su rol en el desarrollo infantil, la psicomotricidad, la generación de experiencias de juego y actividad física que aporten al bienestar de niñas y niños:

“RF1: Implementa técnicas y estrategias de observación del juego basadas aspectos teóricos del desarrollo y una actitud de respeto por la niñez para proponer experiencias educativas psicomotrices que consideren: a) al niño, niña como agente y b) al adulto como mediador” (Juegos y psicomotricidad, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física)

Respecto a otras temáticas afines a la integración del enfoque de género, la mayor parte de los programas de AC (n=15) 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*:

“Observación de clases. Talleres reflexivos de construcción de identidad profesional.” (Identidad profesional y rol docente- primera infancia, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

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 (n=19):

“RF3: Colabora (con sus pares y con sus docentes) en tareas de observación, análisis y discusión sobre los significados personales y sociales de la profesión docente en educación física.” (Introducción al campo ocupacional de la EFI, resultado formativo, Pedagogía en Educación Física)

Y siete programas de AC aluden a *estrategias dialógicas*, tales como *conversación plenaria y debates y discusiones grupales*:

“Lecturas y discusiones grupales sobre problemas éticos en la enseñanza de la educación física. Elaboración de protocolos éticos para la participación de competiciones de deporte escolar.” (Ética de la motricidad humana, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Física)

1.7.1.3 *Pedagogía en Educación Parvularia*

a) *Síntesis del análisis participativo: Reflexión y formación docente sobre el currículum desde la perspectiva de género*

A partir de las distintas etapas sugeridas por el “Modelo de Diseño de Investigaciones de Género en el currículum de Educación Superior” (MDIGC) de Beate Kortendiek (2011), y de la propuesta metodológica detallada previamente en este informe, se realizaron en total seis sesiones de análisis participativo (incluyendo la presentación de la propuesta metodológica) realizadas en su mayoría en modalidad a distancia, a través del servicio de video-conferencia Zoom y en las que participaron académicas que son parte de la UGCD de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.

Se realizó una reunión presencial de presentación de la propuesta, y luego cinco sesiones de análisis en modalidad a distancia, cuyas principales reflexiones se sintetizan como sigue:

Sesión 0: se realizó a fines del mes de enero del 2020 y tuvo por objetivo presentar el diseño del estudio y la metodología de las sesiones de análisis participativo.

Sesión 1: se realizó a fines del mes de marzo del 2020 y se basó en la etapa de *análisis sobre aspectos profesionales de la disciplina* sugerida en el MDIGC (sugiere abordar, por ejemplo, desigualdades en el mercado laboral o en la historia de la profesión). Tuvo por objetivo *reflexionar en conjunto sobre temáticas de género relevantes en la carrera*. Durante esta sesión, se reflexionó en conjunto sobre el *aprendizaje de roles y estereotipos de género a través de la familia y la crianza*, y la forma en la que la identidad de género cruza la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos en proceso de formación.

Sesión 2: se realizó a mediados del mes de abril del 2020, y 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, gracias a los aportes de las académicas que participaron, se pudo explorar y reflexionar acerca del origen de la educación parvularia en Chile, reconociendo el aporte de las autoras/es más relevantes en la disciplina. A partir de ello, emergió una reflexión acerca de los discursos y principales imaginarios sobre la infancia y niñez que han marcado la evolución de la disciplina en Chile, y que de alguna forma han consruído un relato “homogeneizante de la niñez”, que no representa las realidades de las niñas y niños que no viven en las ciudades. Desde ese punto de vista, las académicas plantearon que a las lecturas que dominan el campo disciplinar de la niñez les falta una mayor pertinencia ecológica. En este contexto, se rescató el importante rol de Gabriela Mistral al describir un relato de las vidas de niñas y niños en Chile que eran ignorados hasta entonces. Asimismo, desde esta reflexión crítica acerca de la disciplina emergió el *rol del sistema educativo en la normalización de la niñez*, al *constreñir los espacios físicos de juego de niñas y niños* y la tendencia a *genderizar o asociar las actividades de juego según los estereotipos de género*.

Sesión 3: se realizó a fines de abril del 2020 y se basó en la *etapa de crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. Tuvo por objetivo *analizar críticamente los saberes disciplinares desde la perspectiva de la epistemología y pedagogía feminista* (Maffia, 2018; Troncoso et. al., 2019). Para ello, se abrió la conversación con las interrogantes: “¿Cuál es nuestra memoria corporal de la educación parvularia?”, “¿Cuándo comenzamos nuestra educación escolar, qué experiencias debimos dejar fuera y por qué?”. A partir de estas preguntas, las académicas relataron *experiencias “amorosas y amigables” de juego durante la educación parvularia y en espacios familiares fuera de la escuela*, que se vieron abruptamente interrumpidos al comenzar la escolarización debiendo “dejar fuera” y relegar de sus vidas “*el juego libre, la magia y la fantasía, y el arte*”, pues eran subvalorados por las instituciones escolares. Se relacionaron estas reflexiones con la crítica epistemológica feminista sobre las formas de conocimiento consideradas legítimas en la academia y la importancia de considerar el “*conocimiento como resistencia, y de construirlo desde los intersticios de la disciplina*”.

Sesión 4: se realizó a mediados de mayo del 2020 y al igual que la anterior se basó en la *etapa de crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. Tuvo por objetivo *reflexionar críticamente sobre la localización y producción del conocimiento en la disciplina*. Para ello, se abrió la conversación con la pregunta: “¿Cuáles son las problemáticas de género actuales en la profesión?”. A partir de esta, las académicas observaron que las *normas de género presentes en la cultura chilena relativas a la maternidad se traspasan a las educadoras en formación*. Por lo tanto, existiría una *expectativa de que las y los educadoras de párvulos “tienen que ser maternales”*. Este cruce entre la construcción del rol profesional en educación parvularia con las identidades de género, se relaciona para las académicas con una tensión permanente para las/os educadoras/es de párvulo en formación respecto a su desempeño profesional esperado en relación con “*actuar desde el sentido común*” (guiado por los conocimientos y habilidades maternales) o desde los “*criterios profesionales de la disciplina*”, y la vez con la construcción de sus proyectos de vida que las académicas observan muchas veces “*atravesados por los roles (tradicionales) de género*” (y que por ejemplo, para las académicas daría lugar a que las/os estudiantes supeditaran el sentido de su desarrollo profesional a sus proyectos de familia). Asimismo, habría un correlato entre estas tensiones y los énfasis presentes en la formación profesional de las y los futuros docentes que se ven tensionados también entre orientar el rol profesional hacia “*el cuidado de las niñas y los niños*”, y el extremo opuesto, hacia el cumplimiento de los procesos de *planificación, implementación y administración del currículum* que los haría caer en la “*tecnocracia*”. Esto último, fue relacionado por las académicas con lo que observan en los cursos de práctica donde se percibe una *dificultad de las y los estudiantes en formación de relacionar sus experiencias prácticas con los planteamientos teóricos de la disciplina*.

Sesión 5: se realizó a fines de mayo del 2020 y se basó en la *etapa de crítica de los saberes disciplinares* descrita en el MDIGC. 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 académicas 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). A partir de ello, las docentes reflexionaron sobre cómo la pandemia ha evidenciado expectativas sobre su desempeño académico influidas por los estereotipos de género. Por ejemplo, respecto a la expectativa (post-feminista) de ser una “*súper mujer*” y “*tener que cumplir con todo*” aunque muchas mujeres que trabajan “*deban cuidar también de sus familias...*”. Se observó que se espera normalmente que las mujeres académicas cumplan “*varias tareas al mismo*

tiempo para ser reconocidas por el esfuerzo". Al mismo tiempo, reconocieron fortalezas de las mujeres académicas para enfrentar los nuevos desafíos que han surgido de la pandemia al "conectarse con el proceso, ver la realidad como un proceso cambiante, como hacer una cazuela...". Respecto al trabajo telemático y la realización de las clases a través de herramientas digitales, las académicas observaron que "lo telemático corta la realidad muy tajantemente", haciendo el sistema universitario aún más segregador pues "no hay intersticios" (espacios no formales de encuentro entre pares y con docentes fuera del aula, en los pasillos, cafetería, en el patio de la facultad, etc.) que permitan a *estudiantes rezagadas/os*, por debilidades académicas previas o desempeñar responsabilidades laborales y/o parentales en paralelo, "subirse al carro", lo que da lugar a que vayan "quedando estudiantes en el camino...".

Gracias a las profundas reflexiones generosamente compartidas por las académicas de la UGCD de Pedagogía en Educación Parvularia que participaron de este análisis participativo piloto, se identificaron cuatro ejes temáticos de género relevantes en el currículum de la carrera: *Niñez e infancia, Familia, Juego, y Afecto y cuidado*. Estos, permitieron definir los criterios de selección de la muestra de programas de AC de la carrera para el análisis documental, y a la vez, jugaron un rol fundamental en el análisis cualitativo de los datos y la generación de los resultados del estudio que se detallan a continuación²¹.

b) **Análisis descriptivo:**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido realizado a una muestra de 36 programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la UMCE. A partir de la revisión de estos documentos se seleccionaron 1038 citas de los textos y realizaron 1741 codificaciones a partir de los mismos.

En cuanto al "Uso de lenguaje inclusivo" (ULI), se encontraron contenidos en 32 programas de AC correspondientes a un 9.07% (f=158) del total de codificaciones realizadas. Asimismo, se encontraron contenidos que reflejan un "Uso de Lenguaje No Inclusivo" (ULNI) en 24 programas de AC lo que constituye un 1.78% (f=31) de los contenidos codificados. Véase a continuación las siguientes tablas con una síntesis de la posición de estas codificaciones realizadas:

Pedagogía en Educación Parvularia: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI por posición		
Categoría	Posición en Programa de Actividad Curricular	Frecuencia
ULI	SITUACIÓN DE EVAL.	7
	RESULTADO FORMATIVO	33
	NÚCLEO DE APR.	19
	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	7
	DESCRIPCIÓN DE AC	26

²¹ Para una presentación sintética de estos resultados, consultar el Anexo 3 con la "Tabla de síntesis de las sesiones de análisis participativo" de Pedagogía en Educación Parvularia.

	COMPETENCIAS	33
	CRITERIO DE EVAL.	23
	BIB BÁSICA	4
	BIB COMPLEMENTARIA	2
ULNI	COMPETENCIAS	26
	CRITERIO DE EVAL.	0
	DESCRIPCIÓN DE AC	1
	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	0
	NÚCLEO DE APR.	2
	RESULTADO FORMATIVO	0
	SITUACIÓN DE EVAL.	1

Pedagogía en Educación Parvularia: Frecuencia de codificaciones de ULI y ULNI y Número de AC por tipo de curso				
Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor	Número de AC	F de codificaciones
Uso de Lenguaje Inclusivo - ULI	2	2	32	158
Uso de Lenguaje No Inclusivo - ULNI	4	2	24	31

Presencia de Conceptos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Parvularia

Según el análisis de los resultados obtenidos por categorías y subcategorías temáticas, es posible observar que los 36 programas de AC analizados incluyen contenidos que aluden a un *modelo de enseñanza situada* y a un *rol docente transformador de la realidad socioeducativa* ($n=36$) y la mayor parte de ellos a la *praxis educativa* ($n=30$) y a la integración de la *subjetividad, conocimiento y aprendizaje* ($n=32$), como parte de su *perspectiva curricular y epistemológica*. Respecto a la integración de *teorías y enfoques socioeducativos afines a género*, se pudo identificar en 31 de los programas de AC de la muestra contenidos referidos a la *perspectiva sistémica y ecológica*, en 27 al *enfoque de la educación inclusiva*, y en 14 de ellos al *enfoque de derechos y de la justicia social*.

En relación con los *énfasis disciplinares afines a género*, un importante número de los programas de AC de la muestra integran contenidos relativos al *juego, la creatividad, el bienestar y la actividad física* ($n=17$), a la *interdisciplinariedad* ($n=16$), a la *corporeidad y motricidad* ($n=14$) y 7 de ellos a contenidos sobre *imaginarios de la niñez e infancia*. Respecto a sus *énfasis pedagógicos* encontrados, la totalidad de los programas de AC hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo* ($n=36$), y 28 documentos a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines relevantes, la mayor parte de los programas de AC de la carrera incluyen contenidos sobre la *identidad profesional docente* ($n=33$) y 3 actividades curriculares de la muestra a la temática de la *educación ambiental*. Para mayor detalle, ver la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Educación Parvularia: Tabla de síntesis de programas de AC que integran CAG por categorías y subcategorías temáticas

Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC de Formación pedagógica	Número de AC Minor en transversalidad	Número de AC de práctica	Número de AC	Frecuencia de codificaciones	% de codificaciones
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	7	2	3	36	259	14.87%
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc.	4	1	0	9	18	1.03%
	Praxis educativa	6	1	2	30	98	5.62%
	Rol docente transformador	7	2	3	36	232	13.3%
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	5	1	3	32	151	8.67%
	Currículum oculto	2	0	0	2	5	0.28%
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	3	2	1	14	44	2.52%
	Enfoque de la educación inclusiva	6	2	3	27	86	4.93%
	Perspectiva sistémica y ecológica	5	2	4	31	130	7.46%
	Interculturalidad	3	0	0	7	15	0.86%
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinaria	3	2	0	16	24	1.37%
	Análisis histórico	1	0	0	1	2	0.11%
	Corporeidad y motricidad	1	1	1	14	46	2.64%
	Imaginario de niñez e infancia	0	1	1	7	33	1.89%
	Juego, creatividad y bienestar	0	1	3	17	46	2.64%
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	7	2	3	36	112	6.43%
	Estrategias dialógicas	7	1	2	28	72	4.13%
Temáticas afines a género	Educación ambiental	0	1	1	3	17	0.97%
	Identidad profesional	7	1	3	33	140	8.04%

De los contenidos que corresponden a la categoría temática “Epistemología y teorías curriculares” referidos a las subcategorías temáticas “Modelo de enseñanza situada”, “Visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento”, “Praxis educativa”, “Rol docente transformador”, “Subjetividad, conocimiento y aprendizaje” y “Currículum oculto”, se observa que la mayor cantidad de codificaciones realizadas a los programas

de AC se ubican en las *estrategias de aprendizaje* (f=138), seguido por las *competencias* (f=129) y los *núcleos de aprendizaje* (f=101). Respecto a los “Teorías y enfoques socioeducativos afines a género” que incluyen las subcategorías “Enfoque de derechos y de la justicia social”, “Enfoque de la educación inclusiva”, “Perspectiva sistémica y ecológica” e “Interculturalidad”, la mayor cantidad de codificaciones se ubica en los *núcleos de aprendizaje* (f=54), los *resultados formativos* (f=49), en las *competencias* (f=38) y *criterios de evaluación* (f=34). Acerca de los “Énfasis disciplinares afines a género” que integra las subcategorías “Interdisciplinariedad”, “Análisis histórico”, “Corporeidad y motricidad”, “Imaginario de la niñez e infancia” y “Juego, creatividad y bienestar”, la mayor parte de las codificaciones se concentran en las *competencias* (f=26), en los *núcleos de aprendizaje* (f=25), *estrategias de aprendizaje* (f=23) y *resultados formativos* (f=22). Sobre los “Énfasis pedagógicos afines a género” referidos a las subcategorías “Estrategias colaborativas” y “Estrategias dialógicas”, la mayor parte de los contenidos codificados se agrupan en las *estrategias de aprendizaje* (f=59), *competencias* (f=42) y *situaciones de evaluación*. En la categoría “Temáticas afines a género” que en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia incluye las subcategorías “Identidad profesional” y “Educación ambiental”, la mayor parte de los contenidos se agrupan en torno a las *competencias* (f=40), seguidas por los *núcleos de aprendizaje* (f=25), las *estrategias de aprendizaje* (f=17) y los *criterios de evaluación* (f=16)²².

Presencia de Conceptos explícitos relativos a género y a los feminismos (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Parvularia

Asimismo, se identificaron 12 programas de AC que integran explícitamente conceptos relativos al enfoque de género y a los feminismos. A partir de estos documentos se realizaron 22 *codificaciones de contenido temático que integran CEG y corresponden a un 1.26% del total*. De estos programas de AC, dos de ellos son AC de formación pedagógica (n=2), otros dos tributan al Minor de transversalidad (n=2), y uno de ellos corresponde a AC de práctica (n=1), como se detalla en la siguiente tabla:

Pedagogía en Educación Parvularia: Síntesis de codificaciones de CEG

Categoría	N de AC de Formación pedagógica	N de AC Minor en transversalidad	N de AC de Práctica	N de programas de AC por semestre		Número total de programas de AC (*)	F total de codificaciones
Conceptos explícitos de género - CEG	2	2	1	i	1	12	22 (1.26%)
				ii	5		
				iii	1		
				iv	3		
				v	0		
				vi	1		
				vii	1		

²² Para mayor detalle, ver el Anexo 5 con las tablas de síntesis de las frecuencias de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas y posiciones en los programas de AC por cada carrera.

			viii	0
			ix	0
			x	0

La mayor parte de las codificaciones de CEG encontradas en los programas de AC analizados se hallan en los núcleos de aprendizaje (f= 6), en los resultados formativos (f=4), y competencias (f= 4). Uno de estos contenidos fue encontrado en una de las bibliografías complementarias (f=1) y ningún contenido fue encontrado en las situaciones de evaluación de los programas de AC de la carrera. Se puede revisar el detalle de estos resultados en la siguiente tabla²³:

Pedagogía en Educación Parvularia			
Categoría	Posición	Número de AC	Frecuencia de codificaciones
Conceptos explícitos de género-CEG	SIT.DE EVAL.	0	0
	RES. FORMATIVO	3	4
	NÚC. DE APR.	5	6
	ESTRAT DE APR.	2	2
	DESC. DE AC	2	2
	CRITERIO DE EVAL.	1	1
	BIB. COMP.	1	1
	BIB. BÁSICA	2	2
	COMPETENCIAS	4	4

Asimismo, al analizar los 12 programas de AC de Pedagogía en Educación Parvularia que integran CEG en relación con CAG organizados según las cuatro categorías temáticas descritas previamente (ver tabla a continuación), se pudo observar acerca de su perspectiva epistemológica y teorías curriculares, que la totalidad de estos programas incluye contenidos que aluden a un *modelo de enseñanza situada* y a un *rol docente transformador*, 9 de ellos a la *praxis educativa* y la integración de la *subjectividad en la construcción del conocimiento y el aprendizaje*, 3 de ellos contienen referencias que dan cuenta de una *visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento*, y sólo 1 de los programas de AC a contenidos sobre currículum oculto. Respecto a las teorías y enfoques socioeducativos afines a género, la mayoría de estos programas de AC incluyen contenidos relativos al *enfoque de la educación inclusiva* (n= 10) y a la *perspectiva sistémica y ecológica* (n=10), 5 de ellos al *enfoque de derechos y de la justicia social*, y 4 a la *interculturalidad*. Al mismo tiempo, en relación con los énfasis disciplinares afines a género, 6 programas de AC de este grupo abordan temáticas relativas a la

²³ Ver en Anexo 4 una tabla con el Listado de programas de AC de P. en Educación Parvularia que integran CEG por tipo de AC y posición.

interdisciplinariedad, 5 a la *corporeidad y motricidad*, 4 aluden al *juego en relación con la creatividad, la actividad física y/o el bienestar*, 1 programa de AC a los *Imaginario de niñez e infancia* y ninguno de ellos al *análisis histórico*.

Respecto a sus énfasis pedagógicos, la mayor parte de estos programas de AC hace alusión a las *estrategias de aprendizaje y competencias de trabajo colaborativo* (n=10), y 8 de ellos a *estrategias dialógicas*. En relación con otras temáticas afines a género, la mayor parte de los programas de AC que incluyen CEG abordan también la temática de la *identidad profesional docente* (n=9) y 2 de ellos se refiere a la *educación ambiental*. Para mayor detalle de la distribución de los contenidos codificados en estas categorías y subcategorías temáticas, se puede revisar la siguiente tabla de síntesis:

Pedagogía en Educación Parvularia: Tabla de síntesis de número de programas de AC que integran CEG y también otros contenidos afines (CAG)		
Categoría temática	Subcategoría temática	Número de AC
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada	11
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conocimiento	3
	Praxis educativa	9
	Rol docente transformador	12
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	9
	Currículum oculto	1
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	5
	Enfoque de la educación inclusiva	10
	Perspectiva sistémica y ecológica	10
	Interculturalidad	4
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	6
	Análisis histórico	0
	Corporeidad y motricidad	5
	Imaginario de niñez e infancia	1
	Juego: creatividad, actividad física y bienestar	4

Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	10
	Estrategias dialógicas	8
Temáticas afines a género	Identidad profesional	9
	Educación Ambiental	2

c) **Análisis interpretativo**

Contenidos explícitos que aluden a la integración del enfoque de género (CEG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Parvularia

i. Principales características de los programas de AC que integran CEG

Respecto a la perspectiva curricular y epistemológica de los doce programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que integran contenidos que explicitan género o aluden a las teorías feministas (n=12), se pudo reconocer en todos ellos un *modelo de enseñanza situada* y en once de estos programas de AC se explicitan *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza (n=11):

“Desarrollo de mapas conceptuales que relacionen las políticas y estrategias nacionales de salud” (Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia)

Algo similar ocurre con la *praxis pedagógica*, donde la mayor parte de los programas que incluyen CEG aluden a esta dimensión (n=9), ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas*, o a la *reflexión crítica de los y las estudiantes sobre su práctica desde fundamentos teóricos de la disciplina y educación*:

“Zabalza, M.A y Zabalza, M.A (2012). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Madrid: Ediciones Narcea”. (Practica Desarrollo personal e identidad profesional, bibliografía básica, Pedagogía en Educación Parvularia)

Todos los programas de AC promueven el ejercicio de un *rol docente transformador* entre sus estudiantes (n=12), 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*:

“Debate sobre concepciones de la sociedad respecto de la profesión. Problematización del quehacer docente en el aula. Escritura y debate de problematizaciones y reflexiones. Realización de encuesta sobre género en la profesión. Análisis y discusión de elementos teóricos.” (Taller de desarrollo profesional I, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia)

Asimismo, diez de los programas de AC de este grupo alude a una *visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento (n=10)* y a una comprensión de la *educación como espacio intersubjetivo, contextualizado, político y de co-construcción de conocimiento:*

“Crea de una narrativa individual que cuestione sus creencias respecto a la infancia, a partir de la entrevista e interacción con niños y niñas.”. (Imaginario, infancia y niñez, situación de evaluación, Pedagogía en Educación Parvularia)

De la misma forma, diez de los programas de AC analizados contienen textos referidos a la *subjetividad, conocimiento y aprendizaje (n=10)*, ya sea alusivos a temas de *autocuidado*, a la *integración de la subjetividad en el aprendizaje y la construcción de conocimiento* y al desarrollo de *procesos de desarrollo personal y profesional* durante la carrera:

“RF1 Reconoce el autocuidado como un aspecto relevante en su desarrollo personal y profesional, lo que le permitirá establecer planes de autocuidado, tanto individuales como grupales, para su bienestar físico y emocional.” (Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos, resultado formativo, Pedagogía en Educación Parvularia)

Y uno de los programas de AC sobre *currículum oculto (n=1)*, abordando los *sesgos y estereotipos sociales en la práctica docente:*

“Observaciones y análisis de espacios educativos formales e informales. Investigaciones sobre estereotipos de género y discriminación escolar de las mujeres.” (Socioantropología de la educación, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia)

Cruce de resultados del análisis documental con los ejes temáticos de género que emergieron del análisis participativo

A partir del análisis documental de los doce programas de actividad curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que incluyen contenidos CEG, es posible observar la consistencia de los resultados del análisis con algunos ejes temáticos de género que emergieron durante las sesiones de análisis participativo realizadas y descritos anteriormente, a saber: *“imaginarios de niñez-infancia”, “familia”, “afecto y cuidado” y “juego”.*

Dentro de este grupo, se pudieron identificar en varias de las propuestas de diseño de estos cursos, los ejes temáticos antes mencionados. Por ejemplo, dos de los programas abordan el eje temático de *imaginarios de niñez e infancia* (n=2) en los cursos: “Imaginarios, infancia y niñez” (sem II) y “Bien-estar de niños y niñas” (sem III); el de eje de *familia* (n=2) en “Práctica Desarrollo personal e identidad profesional” (sem II) y “Educación, familia y comunidad” (sem IV). El eje temático de *afecto y cuidado* se identificó en contenidos relacionados con la integración de *la subjetividad en el aprendizaje*, y el rol *del cuerpo y las emociones* en procesos de auto-conocimiento y autocuidado en el desarrollo profesional en diez programas de AC (n=10) de los cursos: “Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos” (sem I), “Práctica Desarrollo personal e identidad profesional” (sem II), “Taller de desarrollo profesional I” (sem II), “Imaginarios, infancia y niñez” (sem II), “Bien-estar de niños y niñas” (sem III), “Corporalidad y movimiento humano” (sem IV), “Educación, familia y comunidad” (sem IV), “Didáctica de las artes integradas en educación infantil” (sem IV), “Educación Inclusiva” (sem VI), y “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” (sem VII).

Sin embargo, un número menor de programas de AC relacionan en sus contenidos los ejes temáticos señalados de manera interrelacionada con conceptos explícitos de género. Por ejemplo, respecto al primer eje temático de *imaginarios de niñez e infancia*, sólo el programa del curso “Imaginarios, infancia y niñez” vincula las *diversidades sexuales y de género con las problemáticas de vulneración de derechos en la infancia*:

“Los derechos de la niñez son derechos humanos. Vigencia de la convención de los derechos de los niños y niñas. Principios rectores de los derechos de los niños y niñas. Diversidades de Infancias y contextos de vulneración: Niños y niñas migrantes, transgéneros, entre otros.”
(Imaginarios, infancia y niñez, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia)

Algo similar ocurre con los ejes temáticos de “*juego*” y “*familia*”, que no se encontraron mencionados en relación con ninguno de los contenidos CEG en los programas de AC de la carrera.

En contraste, se reconoció un mayor número de contenidos explícitos de género en cinco programas de AC que aluden directamente al eje temático “*afecto y cuidado*” en relación con la integración de *la subjetividad en el aprendizaje*, y el rol *del cuerpo y las emociones* en procesos de *auto-conocimiento y autocuidado en el desarrollo profesional* (n=5):

“Tiene como propósito el conocimiento del autocuidado y bienestar de las personas a través de una metodología activa-participativa y de trabajo colaborativo. Se privilegiará el trabajo reflexivo acerca de sus experiencias, estilos, creencias y la transformación hacia estilos de vida saludable que le permita proyectarlos en su vida profesional, desde un enfoque inclusivo y con perspectiva de género” (Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos, descripción de AC, Pedagogía en Educación Parvularia).

Por último, respecto a la temática de la “*feminización de los roles de cuidado ligados a la construcción de la identidad profesional de las educadoras de párvulos*” que también se discutió en las sesiones de análisis participativo de la carrera, se pudo identificar contenidos en dos programas de AC que abordan esta problemática,

a saber “Taller de desarrollo profesional I” (sem II) y “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” (sem VII):

“Diferencia entre el sentido común y la reflexión. Importancia de la reflexión para el desarrollo docente. Las concepciones de la profesión y su incidencia en la práctica pedagógica. Relación entre sus propios imaginarios de la profesión y el quehacer del/ la educador/a de párvulos. Imaginarios de género en la profesión. Saberes profesionales del/la educador/a de párvulos.” (Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Tres formas de comprender género en los programas de las actividades curriculares de Pedagogía en Educación Parvularia

A partir del análisis documental realizado, es posible reconocer tres modos en que los programas de AC que integran CEG en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia significan género, ya sea como enfoque o perspectiva teórico-analítica, como herramienta para el análisis o caracterización de grupos o como temática y problemática educativa:

- a) **Género como enfoque o perspectiva teórico-analítica explicativa:** en este grupo se incluyen contenidos que aluden al género para problematizar las causas de las desigualdades socioeducativas, aludiendo a las normas sociales (creencias, expectativas y prejuicios) y a la distribución de roles, recursos y oportunidades, y responden a la pregunta *“¿De dónde vienen o por qué ocurren las desigualdades de género?”*:

“Establece relación conceptual entre calidad de vida, género, medio ambiente, ecosistema, educación y desarrollo sostenible. (Educación para el desarrollo sostenible, criterio de evaluación, Pedagogía en Educación Parvularia).

Se observan seis programas de AC de la carrera que aluden a género de esta forma (n=6), a saber: “Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos” del primer semestre, “Taller de desarrollo profesional I”, “Educación para el desarrollo sostenible” (tributa al Minor de transversalidad), y “Socioantropología de la educación” (curso de formación pedagógica) todos del segundo semestre, “Didáctica de las artes integradas en educación infantil” del cuarto semestre, y en uno de los contenidos en la bibliografía básica de “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” (f=1) (curso de formación pedagógica) del séptimo semestre.

En estos programas de AC se integra la perspectiva de género problematizando las *desigualdades de género en la escuela*, como por ejemplo, a través de la *reproducción de estereotipos de género que luego se traducen en formas de discriminación contra las mujeres*:

“Sesiones de discusión colectiva sobre problemáticas culturales. Trabajos de identificación y descripción de características socioculturales mediante observación de situaciones de aula o

cotidianas. Observación y análisis de material fílmico. Análisis y crítica contra argumentativa de artículos y opiniones relacionadas con el núcleo de aprendizaje. Elaboración y presentación de los informes de las investigaciones etnográficas. Observaciones y análisis de espacios educativos formales e informales. Investigaciones sobre estereotipos de género y discriminación escolar de las mujeres.” (Socioantropología de la educación, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

- b) **Género como herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas:** en este segundo grupo de programas de AC se incluyen contenidos que aluden a género como herramienta para el levantamiento de información y caracterización de grupos humanos con fines descriptivos (como se utiliza, por ejemplo, para recolectar cifras estadísticas). En este sentido, se encuentra al servicio de la identificación de las necesidades educativas de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se puede relacionar con la fundamentación de futuras adecuaciones pedagógicas que permiten garantizar la inclusión. Esta comprensión se puede sintetizar en la pregunta “¿Qué les pasa o qué necesitan las mujeres y los hombres?”, y se pudo reconocer en cuatro programas de AC (n=4) de los cursos “Practica Desarrollo personal e identidad profesional” (sem II), “Bien-estar de niños y niñas” (sem III), “Corporalidad y movimiento humano” y “Educación, familia y comunidad”, ambos del cuarto semestre:

“Selecciona experiencias considerando las características (etnia, religión, género, edad, contexto social) de los niños y niñas.” (Corporalidad y movimiento humano, competencia, Pedagogía en Educación Parvularia).

- c) **Género como problemática o temática educativa:** en este tercer grupo de programas de AC que aluden explícitamente a género se menciona en relación con otras temáticas educativas (por ejemplo, convivencia escolar, inclusión, ciudadanía, entre otras), o como problemática de desigualdad educativa.

Tal es el caso de cuatro contenidos encontrados en el programa de AC del curso “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” (curso de formación pedagógica, f=4):

“Reconocimiento de temas transversales: formación ciudadana, DD.HH, formación en género y sexualidad, formación intercultural y sustentabilidad.” (Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos, núcleo de AC, Pedagogía en Educación Parvularia).

Políticas de la igualdad de género en los contenidos de los programas de actividad curricular de Pedagogía en Educación Parvularia

A partir del análisis de los contenidos se identificaron programas de AC que incorporan *reflexiones políticas e ideológicas feministas* y significados que aluden a las *diversidades sexuales y de género*.

Integrando significados que cuentan con una *perspectiva política feminista y problematizadora de las desigualdades sociales*, se reconocieron contenidos del programa de AC del curso “Educación inclusiva” (sem VI):

“RF3 Identifica características que debe tener un/a educador/a para favorecer la inclusión, fundamentándolas desde una postura ética, ontológica, democrática, de igualdad de género, considerando la no discriminación de personas, la equidad y el respeto a los derechos humanos” (Educación inclusiva, resultado formativo, Pedagogía en Educación Parvularia).

Asimismo, el programa de AC del curso “Imaginario, infancia y niñez” (sem II) da cuenta de las situaciones de *vulneración de derechos que sufren las niñas y niños trans*:

“Principios rectores de los derechos de los niños y niñas. Diversidades de Infancias y contextos de vulneración: Niños y niñas migrantes, transgéneros, entre otros.” (Imaginario, infancia y niñez, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Dos formas de integrar género en los programas de actividad curricular de Pedagogía en Educación Parvularia

A partir de los datos se pudieron identificar dos formas en que se incluyen conceptos explícitos relativos a género en los programas de AC de la carrera, esto es de manera *integral o aislada*.

Forma integral de incluir CEG en los programas de AC: se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en al menos dos dimensiones distintas de los programas (descripción de AC, competencias, resultado formativo, criterio de evaluación, núcleo de aprendizaje, estrategia de aprendizaje, situación de evaluación, bibliografía básica y bibliografía complementaria. Se encontraron cinco programas de AC en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que cumplen este criterio, a saber: “Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos” (sem I), “Taller de desarrollo profesional I” (sem II), “Socioantropología de la educación” (sem II), “Educación Inclusiva” (sem VI) y “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” (sem VII). Cabe notar que en la mayoría de estos cursos se incluyen CEG en al menos un núcleo de aprendizaje y en alguna otra dimensión del programa, pero en sólo dos de ellos como parte de la bibliografía básica y/o complementaria. En dos de los programas de AC de este grupo se alude a CEG en las estrategias de aprendizaje, como se puede observar en la siguiente tabla:

Pedagogía en Educación Parvularia				
Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma integral de incluir CEG (n=5)	Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos	I	Otro	BIB BÁSICA
				DESC. DE AC
	Taller de desarrollo profesional I	II	Otro	NÚC. DE APR.
				ESTRAT DE APR.
	Socioantropología de la educación	II	Formación pedagógica	NÚC. DE APR.
				ESTRAT DE APR.
	Educación Inclusiva	VI	Otro	RES. FORMATIVO
				NÚC. DE APR.
				COMPETENCIAS
	Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos	VII	Formación pedagógica	BIB BÁSICA
				RES. FORMATIVO
				NÚC. DE APR.
DESC. DE AC				

Forma aislada de incluir CEG en los programas de AC: se incluyen en este grupo programas de AC que integran conceptos explícitos de género en sólo una de las dimensiones señaladas o en dos dimensiones de la bibliografía de los programas. Se encontraron 7 programas de AC en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia que cumplen este criterio, como se puede observar en la tabla a continuación. Cabe notar que en tres de estos cursos se incluyen CEG *sólo en las competencias, y en sólo uno de ellos en la bibliografía básica o complementaria*. En uno de los programas de AC de este grupo se incluye un CEG en un núcleo de aprendizaje y en ninguno de ellos se integran en la descripción de las AC o en las estrategias de aprendizaje.

Pedagogía en Educación Parvularia				
Categoría	Nombre de actividad curricular	Semestre	Tipo de AC	Posición de codificaciones de conceptos CEG
Forma aislada de incluir CEG (n=7)	Práctica Desarrollo personal e identidad profesional	II	Práctica	COMPETENCIAS
	Educación para el desarrollo sostenible	II	Tributa a Minor de transversalidad	CRITERIO DE EVAL.
	Imaginario, infancia y niñez	II	Tributa a Minor de transversalidad	NÚC. DE APR.
	Bien-estar de niños y niñas	III	Otro	BIB. COMP
	Corporalidad y movimiento humano	IV	Otro	COMPETENCIAS
	Educación, familia y comunidad	IV	Otro	COMPETENCIAS
	Didáctica de las artes integradas en ed infantil	IV	Otro	RES. FORMATIVO

Conclusiones acerca de la integración del enfoque de género en los programas de AC de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

A partir de estos resultados, es posible reconocer que más de la mitad de los programas analizados que incluyen contenidos CEG en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia lo hacen de forma *aislada* en sus propuestas escritas de diseño de los cursos (n=7). En ninguno de estos últimos, se encontraron referencias a contenidos CEG en las estrategias de aprendizaje y en sólo uno de ellos en la bibliografía (en este caso, complementaria). En cuatro de las propuestas programáticas del grupo se integra género como “herramienta de análisis” para la caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas (n=4). En cambio, en los tres programas de AC restantes aunque se integran contenidos explícitos de género en forma aislada se hace aludiendo a género como “enfoque problematizador de las desigualdades educativas” (n=3). Tal es el caso, de los cursos “Educación para el desarrollo sostenible”, “Imaginario, infancia y niñez” y “Didáctica de las artes integradas en educación infantil”. Cabe notar que dos de los programas de AC de este grupo tributan al Minor de Transversalidad.

En contraste, cuatro de los cinco 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*²⁴ o al abordarlas desde la óptica de las *teorías feministas* y *las políticas de la desigualdad de género*. Aunque estas propuestas dan cuenta de una estrategia integral para incluir género en sus programas de AC, sólo en dos de ellas se integra género en su bibliografía básica y/o complementaria (en este caso, en la bibliografía básica). Además, dos de los

24 Excepción de ello es el programa de AC de “Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos” que aunque incorpora género de manera integral en su propuesta, la mayoría de sus contenidos apuntan a un significado de género como temática educativa en lugar de como perspectiva teórico-analítica.

cinco programas de AC de este grupo corresponden a cursos ofrecidos por el Departamento de Formación Pedagógica.

Por último, del total de los doce programas de AC que incluyen CEG de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, sólo dos de estas propuestas integran contenidos sobre CEG en sus bibliografías básicas (n=2), y uno de ellos en su bibliografía complementaria (n=1). Aunque todos estos programas hacen referencia a un *modelo de enseñanza situada* y la mayor parte de ellos incluye estrategias metodológicas aplicadas de enseñanza (por ejemplo, talleres grupales, mapas conceptuales, bitácoras de reflexión sobre la práctica, observaciones participantes, etc.), *sólo en dos de ellos (n=2) se da cuenta explícitamente de la enseñanza del enfoque de género de manera aplicada incluyéndolo en sus estrategias de aprendizaje.*

Análisis de contenidos afines a la integración del enfoque de género (CAG) en los programas de AC de Pedagogía en Educación Parvularia

Respecto a la **perspectiva curricular y epistemológica** de las 24 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 todos ellos un *modelo de enseñanza situada* y en la mayoría de estos se hace referencia a *estrategias metodológicas aplicadas* como parte de la enseñanza (n=20):

“Talleres de grupales de planificación de la práctica.”. (Práctica contextos educativos e identidad, estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

En ocho 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* (n=8):

“CS2 N1 CRE Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.”. (Educación emocional de la educadora de párvulos, competencia, Pedagogía en Educación Parvularia).

Respecto a la *praxis pedagógica*, veintiuno de los programas de este grupo aluden a esta dimensión (n=21), ya sea a través de la *integración de diversas teorías en los procesos de producción cultural y prácticas educativas* (n=12):

“Fundamenta la relación existente entre los procesos creativos y los lúdicos según teorías provenientes desde la educación, la antropología y la sociología.”. (Expresión, juego y creatividad, situación de evaluación, Pedagogía en Educación Parvularia).

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

“RF2: Analiza críticamente los sustentos teóricos de la Evaluación desde una perspectiva interdisciplinaria para la comprensión de la dimensión evaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.” (Nociones fundamentales de currículum y evaluación, resultado formativo, Pedagogía en Educación Parvularia).

De la misma forma, la mayor parte 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 (n=21):*

“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”. (Filosofía y educación scambioss, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Todos los programas de AC que no incluyen CEG, promueven el ejercicio de un *rol docente transformador* entre sus estudiantes (n=24), 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:*

“El rol activo de las personas en el cambio de sí mismo y la importancia de la experiencia. Condiciones para el cambio personal. Transformación del mundo ¿Cómo lo haríamos? El pasado de nuestro devenir. La relación de nuestro pasado con nuestro futuro. Sueños y las concreciones.”. (Educación emocional de la educadora de párvulos, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Asimismo, casi la totalidad 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=23):*

“Aspectos subjetivos que inciden en el quehacer de el/la educador/a de párvulos: emociones, comunicación, estados de ánimos, relaciones, juicios” (Identidad profesional de la educadora de párvulos, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

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

“Propicia el desarrollo de trabajo de análisis y reflexión entre pares y grupos de discusión y debate, favoreciendo el trabajo cooperativo, aportando a la práctica de desarrollo personal e identidad profesional.” (Historia e imaginarios de la Educación Parvularia, descripción de AC, Pedagogía en Educación Parvularia).

Uno de los programas de AC del grupo, se refieren al *currículum oculto*, en referencia a los distintos tipos de currículum (n=1):

“Tipología del currículum: Currículum explícito, implícito, oculto y nulo, y la relevancia de estos en el sistema educacional.” (Nociones fundamentales de currículum y evaluación, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Por otra parte, respecto a las **teorías y enfoques socioeducativos afines a género** identificados en los contenidos de este grupo, ocho de los programas de AC alude al *enfoque de derechos y de la justicia social (n=8)*:

“RF3 Genera experiencias de juegos que aporten al bien estar y a la consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho.” (Práctica de bienestar, resultado formativo, Pedagogía en Educación Parvularia).

Dieciséis 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 (n=16)*:

“CE1 N1 INC Identifica las características, necesidades, intereses y aprendizajes de los niños y niñas para tomar decisiones que respondan a la diversidad en el aula.” (Neuroeducación Infantil, competencia, Pedagogía en Educación Parvularia).

Veinte de los programas de AC (n=20), se refieren a la *perspectiva sistémica y ecológica* a través de una *problematización de las necesidades y contextos educativos desde la perspectiva biopsicosocial*:

“Selecciona experiencias de aprendizaje que responden a las características biopsicosociales y posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas..” (Psicología infantil I, competencia, Pedagogía en Educación Parvularia).

O *reconociendo la importancia de la familia y otros actores de la comunidad educativa en los procesos educativos*:

“Bienestar y consideración de los niños y niñas como sujetos de derechos . Ambiente familiar y contexto en que viven los niños y niñas. Factores ambientales que se observan en el espacio visitado que están influyendo en su salud y calidad de vida.” (Práctica de bienestar, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Tres de las propuestas de diseño de cursos de este grupo, se refieren también a la *interculturalidad (n=3)*:

“Se espera generar las condiciones para que el/la educador/a en formación realice propuestas para sí mismas y sus pares y que atiendan a sus cualidades iniciales expresivas, integrando aspectos de la interculturalidad como entramados simbólicos.” ((Expresión, juego y creatividad, descripción de AC, Pedagogía en Educación Parvularia).

Acerca de los **énfasis disciplinares** de Pedagogía en Educación Parvularia de los programas de AC que no explicitan CEG pero incluyen CAG), nueve de estas propuestas aluden a la *interdisciplinariedad (n=9)*:

“CS2 N2 TI Trabajo Interdisciplinario: argumenta las propuestas educativas desde un enfoque interdisciplinario en relación a las necesidades de formación.” (Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Infantil, competencia, Pedagogía en Educación Parvularia).

Asimismo, se encontró un número marginal de contenidos de estos programas de AC que abordan las *problemáticas pedagógicas y disciplinares desde el análisis histórico (n=1, f=2)*

“Evolución histórica, política e ideológica de las diversas Concepciones curriculares.” (Nociones fundamentales de currículum y evaluación, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

Un importante número de las propuestas incluyen contenidos relativos a la *Corporeidad y motricidad (n=8)*, 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*:

“Reflexión en la práctica del primer ciclo. Importancia del lenguaje corporal, las emociones, el vínculo en la interacción con los niños y niñas (...).” Taller de Desarrollo personal V, núcleo de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

La mitad de estos programas de AC aluden a contenidos sobre *juego, bienestar y actividad física (n=12)* respecto a que las y los estudiantes de la carrera *comprendan la importancia, funciones y características del juego y la creatividad en la vida de las personas*, puedan *generar experiencias de juego y actividad física que aporten al bienestar de niñas y niños*, o enfatizando el *potencial transformador del juego y creatividad en el desarrollo profesional*:

“Autoevalúa sus propias capacidades expresivas, lúdicas y creativas en base al potencial transformador con distintos instrumentos.” (Expresión, juego y creatividad, situación de evaluación, Pedagogía en Educación Parvularia).

Respecto a otras temáticas afines a la integración del enfoque de género, la gran mayoría de los programas de AC (n=23) 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*:

“RF1. Relaciona las tensiones presentes en la construcción de su identidad profesional con el contexto socio-cultural y educativo del centro de práctica.” (Práctica contextos educativos e identidad, resultado formativo, Pedagogía en Educación Parvularia)

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 (n=23):

“Estudio de caso en grupo de una situación educativa analizándolo desde las distintas teorías del aprendizaje[2].” (Psicología infantil II, situación de evaluación, Pedagogía en Educación Parvularia)

Y veinte programas de AC aluden a *estrategias dialógicas* (n=20), tales como *conversación plenaria y debates y discusiones grupales*:

“Lectura y análisis de textos, Historias de vida, Círculos de conversación” (Filosofía y educación estrategia de aprendizaje, Pedagogía en Educación Parvularia).

1.7. Síntesis analítica de resultados

A partir de la revisión de los resultados obtenidos en la etapa I en la cual se analizaron 19 planes de estudio de las carreras de pregrado (frecuencia total de codificaciones= 1546), y la etapa II que involucró el análisis de una muestra de los programas de actividad de las carreras de Pedagogía en Artes Visuales, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia (frecuencia total de codificaciones = 3958), se pueden observar los siguientes aspectos.

Existe un mayor porcentaje de contenidos explícitos relativos al enfoque de género y a los feminismos encontrados a nivel meso-curricular en los programas de actividad curricular, llegando a un 1.73% (f=73) del total de las codificaciones realizadas en las tres carreras lo que prácticamente triplica los contenidos identificados que aluden a la temática a nivel macro-curricular en los perfiles de egreso, áreas formativas y competencias de los diecinueve programas de pregrado de la UMCE y que sólo alcanzó un 0.58% de las codificaciones realizadas (f=9).

Asimismo, la alta presencia de contenidos que aluden a la *pedagogía socio-crítica y transformación educativa* a nivel curricular que correspondió a un 21.86% de los contenidos codificados a nivel macro (f=328), también se encuentra presente de manera importante en las tres carreras analizadas a nivel meso-curricular en referencia a los enfoques epistemológicos y teorías curriculares. Por ejemplo, en este último nivel se explicita respecto al *rol docente transformador social* (14.12% de las codificaciones, f=559), a la *praxis educativa* (9.9% de las codificaciones, f=392) y la *visión crítica y pos crítica sobre la educación y el conocimiento* (8.86% de las codificaciones, f=351).

Respecto a otras temáticas que también aparecieron como relevantes en los planes de estudio de los programas de pregrado a nivel macro-curricular, como por ejemplo la *identidad profesional docente* que representó un 9.57% de las codificaciones de ese nivel (f=148), se reconoció en un porcentaje similar de contenidos de los programas de AC analizados (8.13% de las codificaciones, f= 322). Otras temáticas identificadas cuentan con una presencia más dispar entre el nivel macro y el meso-curricular, como es el caso del *enfoque de*

derechos y de la justicia social que representó un 3.36% de las codificaciones realizadas a nivel macro-curricular (f=52), y a nivel meso-curricular, sólo un 1.81% de los contenidos analizados (f=72).

Acerca del *uso del lenguaje inclusivo*, llegó a identificarse en un 7.37% de las codificaciones realizadas y en un 2.91% de los contenidos que dan cuenta de un *uso del lenguaje no inclusivo* a nivel macro-curricular, su consistencia a nivel meso-curricular es similar por cuanto los contenidos que dan cuenta del uso del lenguaje inclusivo (4.54%, f=180) representan una proporción mayor que los de lenguaje no inclusivo en los programas de AC de las tres carreras (2.82%, f=112).

Síntesis del análisis meso-curricular a los programas de actividad curricular de las tres carreras

Respecto del total de 102 programas de AC analizados en las carreras de *Pedagogía en Artes Visuales*, *Pedagogía en Educación Física* y *Pedagogía en Educación Parvularia*, poco más de un tercio de ellos (n=36) integran contenidos que aluden explícitamente al enfoque de género y/o a las teorías feministas. La mayor parte de estas codificaciones (f=73) se concentraron en los núcleos de aprendizaje (f=23), y bibliografía básica (f=13) y complementaria (f=10) de los programas de AC. Una mínima parte de los contenidos se mencionan en las situaciones de evaluación (f=1), criterios de evaluación (f=2), estrategias de aprendizaje (f=3) y competencias (f=4).

Del total de los 36 cursos que integran explícitamente género, sólo tres programas los integran en sus *estrategias de aprendizaje*, y cuatro programas en las *competencias* que se espera desarrollar a través de estos. De la misma forma, sólo uno de los cursos analizados aborda estos contenidos en las situaciones de evaluación. Así, la integración de los contenidos de género se tiende a realizar en dimensiones de la formación menos ligadas a la práctica en las propuestas de los cursos analizados, lo que puede restringir su potencial transformador.

En cambio, la mayor parte de los programas de actividad curricular que integran género lo hacen en los *núcleos de aprendizaje* (n=18), en las *bibliografías básicas y complementarias* (n=11 y n=9, respectivamente), y en las *descripciones de las actividades curriculares* (n=9).

Además, se identificaron dos formas en que los programas de AC de las tres carreras integran género en sus propuestas, de manera *integral o aislada*. Mientras el primer grupo alude a programas de AC que integran conceptos explícitos de género en al menos dos dimensiones distintas de las propuestas, el segundo grupo incluye propuestas que integran conceptos explícitos de género en sólo una de las dimensiones señaladas o en dos dimensiones de la bibliografía de los programas.

A partir de los resultados, se pudo observar que casi las *tres cuartas partes de las propuestas que explicitan género en las tres carreras lo hacen de manera marginal o aislada* (n=22), y la menor parte de estos incluye contenidos explícitos de género de manera integral (n=14).

De la misma manera, se pudo reconocer una relación entre ambos modos de integrar conceptos explícitos sobre género y/o teorías feministas, y los distintos significados con que se alude a estos contenidos. La mayor parte de los programas de AC que abordan género de forma aislada en las tres carreras, los significan como

“temática de la transversalidad”, “problemática social” o “herramienta para el análisis, caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas”, en lugar de un enfoque teórico o herramienta analítica desde la cual se puede profundizar la comprensión de las desigualdades socioeducativas existentes.

En contraste, la gran mayoría de los programas de AC que incluyen contenidos CEG de *manera integral* en las tres carreras coinciden en dar cuenta de una comprensión más compleja y problematizadora sobre las desigualdades socioeducativas, ya sea 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*.

Por último, sólo cuatro de los programas de las actividades curriculares analizados que integran conceptos explícitos de género en las tres carreras tributan al *Minor de transversalidad*. Dos de estos cursos abordan género de manera *integral*, y otros dos, de forma *aislada*. Un número similar de de estos programas de AC aluden a género como enfoque teórico-analítico problematizador de la desigualdad educativa (n=2).

Asimismo, siete de los programas de actividad curricular que integran CEG en las tres carreras corresponden a cursos comunes de pedagogía ofrecidos por el Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, y la mayor parte de estas propuestas incluye contenidos explícitos relativos a género de *forma integral* en sus programas (n=5). La mayoría de estos contenidos significa género como *enfoque teórico-analítico para problematizar las desigualdades sociales o apunta a una problematización feminista* de las mismas (f=5), y el resto como una de las *temáticas educativas que abordan la desigualdad* (f=2) o como *herramienta de análisis para la caracterización de grupos e identificación de necesidades educativas* (f=1).

Finalmente, sólo 3 de los 36 programas de actividad curricular que integran género explícitamente en los programas de pregrado estudiados de las tres carreras corresponden a actividades curriculares de práctica.

1.8. Conclusiones y sugerencias

De los resultados de este estudio, se desprende que la Universidad aún no implementa una estrategia efectiva para transversalizar género en el currículum de sus carreras 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 de la UMCE explicita contenidos relativos a género (f=9), 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.

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 tres carreras estudiadas -Pedagogía en Artes Visuales, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Parvularia- 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 (n=2).

De la misma forma, casi las tres cuartas partes de los programas de actividad curricular analizados de las tres carreras incluyen contenidos explícitos relativos a género y/o a las teorías feministas de manera *aislada o marginal* (n=22), 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 para las carreras de pregrado de la UMCE.

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, propuesta por la Comisión de género del CRUCH, constituyen señales clave para su efectivo abordaje en nuestro país.

Respecto a los aspectos que pueden facilitar la transversalización del enfoque de género en la UMCE a partir de estos resultados, resulta promisoría 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 conciencia 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.

Sin embargo, las teorías feministas en sus anclajes filosóficos y pedagógicos plantean dos puntos principales de inflexión respecto a la pedagogía socio-crítica. 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 educativo²⁵. 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).

²⁵ Por antonomasia, la primera gran “otredización” surge a partir de la construcción de la diferencia sexual, a la base de la reproducción de los roles y estereotipos de género en todos los ámbitos del sistema social.

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. Asimismo, 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 promisorio 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. Sin embargo, del total de programas de AC donde se encontraron contenidos explícitos relativos a género y/o las teorías feministas en las tres carreras (n=36), sólo tres programas corresponden a actividades de práctica -y son parte de dos de las carreras estudiadas a nivel meso-curricular-.

Asimismo, 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 de la ONU-, 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).

Acerca de los contenidos identificados que explicitan género ligados a *ejes temáticos* que emergieron a partir del análisis participativo y que se articulan y cobran un sentido particular en relación con el carácter específico de cada disciplina, se reconocieron contenidos como *corporeidad* y *motricidad* que aparecen con una mayor relevancia disciplinar para las carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Pedagogía en Educación Física, el

análisis histórico para Pedagogía en Artes Visuales, *la subjetividad en relación con el aprendizaje y el conocimiento* para Pedagogía en Artes Visuales y Pedagogía en Educación Parvularia, y *la identidad profesional, imaginarios sobre niñez e infancia, y juego, creatividad y bienestar* particularmente para esta última.

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)²⁶

Respecto a los resultados del proceso de análisis participativo piloto realizado con las tres 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.

²⁶ Artículo en espera de publicación en la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Reflexiones finales y sugerencias

Este estudio es un excelente ejemplo de los rápidos avances que las instituciones de educación superior chilenas se encuentran dando para comenzar a considerar la igualdad de género y la transversalización del enfoque como parte de sus prioridades institucionales -incluyendo la dimensión curricular-, en lugar de relegarlo a iniciativas aisladas que mantienen dichas acciones en los márgenes institucionales y anulan 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 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, proceso para el cual la UMCE ya ha dado fundamentales pasos en sus propuestas curriculares alineadas con teorías críticas y pos críticas del currículum.

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 egresados de la UMCE?

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.

1.9.Referencias

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.

Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.

Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., & Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 33-47.

Bailey, A., & Cuomo, C. (2008). *The feminist philosophy reader*.

Bronfenbrenner Urie (1979) "La Ecología del Desarrollo Humano" Ediciones Paidós Transiciones, Barcelona.

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others?. *Psychological Bulletin*, 143(1), 1.

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999b). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24.

Code, L. (2012). Taking subjectivity into account. In *Education, culture and epistemological diversity* (pp. 85-100). Springer, Dordrecht.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.

Grünberg, L., & Buică, E. (2011). From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, 313-346.

Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 366-380.

Kabeer, N. (1994). *Reversed realities: Gender hierarchies in development thought*. Verso.

Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula. *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. Bucharest: Unesco-CEPES, 211-228.

Maffia, D. (2018). *El dilema Wollstonecraft: conflictos en las carreras de mujeres científicas*. Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología. Eds: Universidad de Costa Rica.

March, C., Smyth, I., & Mukhopadhyay, M. (1999). *A Guide to Gender-Analysis Frameworks*.

Meece, J., & Jones, G. (1996). Girls in Mathematics and Science: Constructivism as a Feminist Perspective. *The High School Journal*, 79(3), 242-248.

Milllett, K. (2017). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.

Ministerio de Educación & Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2017). *Comuniquemos para la Igualdad: Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Unidad de Equidad de Género: Chile.

Olivares, E., & Incháustegui, T. (2011). Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres: México DF Recuperado de: <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/MoDecoFinalPDF.pdf>.

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and teacher education*, 23(6), 957-969.

Puy, A., Pérez, M.P., & Forson, A. (2015). *Manuals with guidelines on the integration of sex and gender analysis into research contents, recommendations for curricula development and indicator*. Deliverable 3.11. Gender-NET.

Trbovc, J.M. & Hofman, A. (2015). *Toolkit for Integrating Gender-Sensitive Approach into Research and Teaching*. Working paper 6, GARCIA project.

Troncoso Pérez, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1).

Unterhalter, E., & North, A. (2010). Assessing gender mainstreaming in the education sector: depoliticised technique or a step towards women's rights and gender equality?.

UMCE. (2018). *Enfoques e Indicadores para Orientar y dar Seguimiento a la Incorporación de la Transversalidad en procesos formativos a nivel curricular y del desarrollo docente*. Unidad de Gestión Curricular Institucional, Unidad de Docencia y Oficina de Transversalidad: Santiago.

UMCE. (2019). *Orientaciones para el Seguimiento a la Implementación Curricular como Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Unidad de Gestión Curricular Institucional: Santiago.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

1.10. Anexos

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

Carrera:			Fecha:		
1. Matriz de Plan de Estudios					
Criterion e Indicador	Subdimensiones/categorías	Descriptores			
A) Uso del Lenguaje inclusivo ²⁷ . “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	Tipo de concepto o término usado: Explícito, Afín al enfoque de género o Ceguera de género ²⁸ .	Posición: Perfil de egreso, competencias (sello, genérica o	Descripción: Concepto o término usado/Ejemplo del texto.		Frecuencia: Cantidad de veces que aparece en el texto
			Concepto o Término usado	Cita del texto:	

²⁷ 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.

²⁸ 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).

términos que dan cuenta de la integración del enfoque de género o que favorecen su incorporación en el plan de estudios”.		específicas), diagrama, descriptores de cursos.			
---	--	--	--	--	--

Carrera:		Curso:	Fecha:			
----------	--	--------	--------	--	--	--

2. Matriz de Análisis de Actividades Curriculares

Indicador	Subdimensiones/categorías	Descriptores					
A) Uso del Lenguaje inclusivo. “Se emplea un Lenguaje inclusivo de género en los programas de actividades curriculares”.	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: Nombre de actividad, Descripción, Resultado formativo, Evaluación, Núcleo de aprendizaje (nombre, desglose, estrategias de enseñanza-aprendizaje), Recursos bibliográficos (obligatoria, complementaria, sitios web, otros recursos)	Descripción: Término o terminación usada/Ejemplo del texto.	Frecuencia: Cantidad de veces que aparece en el texto			
			Término o terminación usada				
B) Uso de conceptos o términos	Tipo de concepto o término usado: Explícito*, Afin al enfoque de género o Ceguera de género.	Posición: Nombre de actividad, Descripción,	Descripción: Concepto o término usado/Ejemplo del texto.	Frecuencia: Cantidad de veces que aparece en el	Semestre del curso	Categoría/créditos del curso: SCT. Práctica, etc. numero de créditos.	Sexo de docente/s responsable/s

<p>relativos al género.</p> <p>“Se emplean conceptos o términos que dan cuenta de la integración del enfoque de género o que favorecen su incorporación en el programa de la actividad curricular.”</p>		<p>Resultado formativo, Evaluación, Núcleo de aprendizaje (nombre, desglose, estrategias de enseñanza-aprendizaje), Recursos bibliográficos (obligatoria, complementaria, sitios web, otros recursos)</p>	<p>Concepto o Término usado</p>	<p>Cita del texto:</p>				

* 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.

Anexo 2: Tabla de subcategorías temáticas Etapa 1 del análisis de contenido

Análisis de contenido: Tabla de subcategorías temáticas Etapa 1	
Subcategorías temáticas	Subcategorías de posición en el plan de estudio
CAG- Pedagogía socio-crítica	GRAD Y TIT: Grado y título
CAG-Ciudadanía, justicia y DDHH	DPE: Descripción del perfil de egreso
CAG-Corporeidad	COMP GEN: Competencias genéricas
CAG-Currículo y evaluación	COMP SELLO: Competencias sello
CAG-Desarrollo biopsicosocial	COMP FAC: Competencias de facultad
CAG-Desarrollo sostenible	COMP ESP: Competencias específicas
CAG-Diversidad e inclusión	DAF: Descripción de las áreas formativas
CAG-Familia y comunidad	MALLA: Actividades curriculares
CAG-Filosofía, antropología y sociología de la educación	Otros: Otros contenidos
CAG-Historia de la disciplina	
CAG-identidad profesional	
CAG-Interculturalidad	
CAG-Interdisciplinariedad	
CAG-Niñez e infancia	
CAG-Orientación y convivencia	
CAG-Políticas educacionales	
CAG-Teoría y práctica pedagógica	
CEG-Conceptos explícitos de género	
Uso de Lenguaje Inclusivo	
Uso de Lenguaje No inclusivo	

Anexo 3: Tablas de síntesis de las sesiones de análisis participativo por carrera

Carrera	Sesión	Fecha	Modelo UNESCO	Objetivo	Temáticas abordadas en la sesión	Análisis y reflexiones
P. en Educación Física (1hr. por sesión)	1	13/04/2020	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	27/04/2020		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	31/03/2020	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	14/04/2020		Historia de la disciplina y modelo ecológico feminista	Referentes en Chile: Origen, actualidad de la disciplina y miradas de género Modelo ecológico y ejes temáticos de género.	Trabajo con autoras/es relevantes en la disciplina: Froebel, Piaget & Montessori. Maluscka, Labarca y Mistral, etc.
P. en Artes Visuales (1hr. máx. por sesión)	1	16/04/2020	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	30/04/2020		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	25/05/2020	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	15/06/2020		Reflexionar y compartir prácticas en 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. en Artes Visuales	3	28/05/2020	Crítica a los saberes disciplinares	Reflexionar y compartir prácticas en educación de emergencia con mirada	¿Qué han debido sacar e integrar en las clases?	Contención a estudiantes con roles parentales y situaciones de

				de género.	Conexión de experiencias con principios de la pedagogía feminista.	vulnerabilidad social. Contacto distante e impersonal en clases online. ¿Nuevas epistemologías virtuales en la pandemia?.
--	--	--	--	------------	--	---

Anexo 4: Tablas con Listado de programas de AC que integran CEG por tipo de AC y posición

Pedagogía en Artes Visuales: Listado de programas de AC que integran CEG por tipo de AC y posición			
Categoría	Nombre de actividad curricular	Tipo de AC	Posición
Conceptos explícitos de género-CEG	2.2-Contexto Socioantropológico del proceso educativo	Formación pedagógica	SITUACIÓN DE EVAL.
	2.2-Contexto Socioantropológico del proceso educativo	Formación pedagógica	NÚCLEO DE APR.
	2.2-Contexto Socioantropológico del proceso educativo	Formación pedagógica	ESTRATEGIA. DE APR.
	3.8- Imaginarios latinoamericanos II	Otro	BIB BÁSICA
	4.1-Practica II. Arte educacion y comunidad	Curso de práctica	NÚCLEO DE APR.
	4.1-Practica II. Arte educacion y comunidad	Curso de práctica	NÚCLEO DE APR.
	4.1-Practica II. Arte educacion y comunidad	Curso de práctica	BIB BÁSICA
	4.2 Problemáticas socioeducativas y propuestas pedagógicas innovadoras	Otro	DESCRIPCIÓN DE AC
	4.3 Taller de Producción de Obra Arte y Cuerpo	Otro	DESCRIPCIÓN DE AC
	4.5-Taller de cuerpo y contexto.	Tributa a Minor de transversalidad	BIB COMPLEMENTARIA

4.5-Taller de cuerpo y contexto.	Tributa a Minor de transversalidad	NÚCLEO DE APR.
4.6- Representaciones y subjetividades latinoamericanas	Tributa a Minor de transversalidad	RESULTADO FORMATIVO
4.6- Representaciones y subjetividades latinoamericanas	Tributa a Minor de transversalidad	NÚCLEO DE APR.
4.6- Representaciones y subjetividades latinoamericanas	Tributa a Minor de transversalidad	CRITERIO DE EVAL.
4.6- Representaciones y subjetividades latinoamericanas	Tributa a Minor de transversalidad	BIB COMPLEMENTARIA
4.6- Representaciones y subjetividades latinoamericanas	Tributa a Minor de transversalidad	BIB BÁSICA
5.8- ARTE CHILENO Y LATINOAMERICANO I	Otro	BIB COMPLEMENTARIA
6.9- ARTE CHILENO Y LATINOAMERICANO II.	Otro	NÚCLEO DE APR.
7.1- Práctica IV -artes, educación y transformación social	Curso de práctica	BIB BÁSICA
7.2. Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes	Formación pedagógica	DESCRIPCIÓN DE AC
7.4-7.5-7.6 - Taller VII-VIII-IX.	Otro	NÚCLEO DE APR.
7.7 Itinerarios artísticos actuales.	Otro	BIB COMPLEMENTARIA
8.2-Investigación en la teoría, la practica y la educación artistica.	Otro	BIB COMPLEMENTARIA
8.2-Investigación en la teoría, la practica y la educación artistica.	Otro	BIB BÁSICA
8.4-8.5-8.6-Taller X,XI,XII.	Otro	NÚCLEO DE APR.
8.7 Taller de escritura para producir relatos.	Otro	BIB COMPLEMENTARIA

Pedagogía en Ed Física: Listado de programas de AC que integran CEG por tipo de AC y posición

Categoría	Nombre de actividad curricular	Tipo de AC	Posición
Conceptos explícitos de género-CEG	1.1 Bases Epistemologicas de la motricidad humana.docx	Otro	BIB BÁSICA
	1.1 Bases Epistemologicas de la motricidad humana.docx	Otro	NÚCLEO DE APR.
	1.1 Bases Epistemologicas de la motricidad humana.docx	Otro	RESULTADO FORMATIVO
	2.7. Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo	Formación pedagógica	BIB COMP.
	2.7. Contexto Socioantropológico del Proceso Educativo	Formación pedagógica	NÚCLEO DE APR.
	5.1 Actividad física y bienestar humano.docx	Otro	BIB COMP.
	5.7 Primer Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	BIB BÁSICA
	5.7 Primer Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	DESCRIPCIÓN DE AC
	5.7 Primer Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	NÚCLEO DE APR.
	6.5 de Natación.docx	Otro	NÚCLEO DE APR.
	7.3. Nivel avanzado primer deporte individual -E.docx	Otro	RESULTADO FORMATIVO
	7.5 Segundo Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	BIB BÁSICA
	7.5 Segundo Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	DESCRIPCIÓN DE AC
	7.5 Segundo Electivo Actividades Complementarias.docx	Otro	NÚCLEO DE APR.
	7.6. Desarrollo Personal y Social.docx	Formación pedagógica	DESCRIPCIÓN DE AC
	7.7. Problemáticas Socioeducativas	Formación pedagógica	BIB BÁSICA
7.7. Problemáticas Socioeducativas	Formación pedagógica	DESCRIPCIÓN DE AC	

7.7. Problemáticas Socioeducativas	Formación pedagógica	NÚCLEO DE APR.
7.7. Problemáticas Socioeducativas	Formación pedagógica	RESULTADO FORMATIVO

Pedagogía en Educación Parvularia: Listado de programas de AC que integran CEG por tipo de AC y posición			
Categoría	Nombre de actividad curricular	Tipo de AC	Posición
Conceptos explícitos de género-CEG	1.6. Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos	Otro	BIB BÁSICA
	1.6. Autocuidado y bienestar de la educadora de párvulos	Otro	DESC. DE AC
	2.1. Práctica Desarrollo personal e identidad profesional	Práctica	COMPETENCIAS
	2.2. Taller de desarrollo profesional I	Otro	NÚC. DE APR.
	2.2. Taller de desarrollo profesional I	Otro	ESTRAT DE APR.
	2.4. Educación para el desarrollo sostenible	Tributa a Minor de transversalidad	CRITERIO DE EVAL.
	2.5 Socioantropología de la educación	Formación pedagógica	NÚC. DE APR.
	2.5 Socioantropología de la educación	Formación pedagógica	ESTRAT DE APR.
	2.8. Imaginarios, infancia y niñez	Tributa a Minor de transversalidad	NÚC. DE APR.
	4.4. Corporalidad y movimiento humano	Otro	COMPETENCIAS
	4.5. Educación, familia y comunidad	Otro	COMPETENCIAS
	4.6 Didáctica de las artes integradas en ed infantil	Otro	RES. FORMATIVO
	6.7 Educación Inclusiva	Otro	RES. FORMATIVO
	6.7 Educación Inclusiva	Otro	NÚC. DE APR.
	6.7 Educación Inclusiva	Otro	COMPETENCIAS
	7.7. Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos	Formación pedagógica	BIB BÁSICA
	7.7. Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos	Formación pedagógica	RES. FORMATIVO
	7.7. Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos	Formación pedagógica	NÚC. DE APR.
7.7. Problemáticas Socioeducativas Teorías y Modelos Pedagógicos	Formación pedagógica	DESC. DE AC	

Anexo 5: Tablas de síntesis de frecuencia de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas

Pedagogía en Artes Visuales: Tabla de síntesis de frecuencia de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas

Categoría temática	Subcategoría temática	Frecuencia de codificaciones por categoría temática y posición en Programas de Actividad curricular											
		Descrip. de AC	Comp	Núcleo de apr.	Estrat. de Apr.	Criterio de eval.	Sit. de eval.	Res. Form.	Bib. Básica	Bib Comp.	Total		
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada			9	19	14	41	10	20	15	3	4	135
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc			6	23	21	30	14	0	12	10	7	123
	Praxis educativa			21	62	20	32	28	9	25	8	1	206
	Rol docente transformador			14	74	32	20	16	8	30	19	23	236
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje			12	28	16	46	23	21	15	5	4	170
	Currículum oculto			1	0	3	1	0	0	3	0	1	9
	Total			63	206	106	170	91	58	100	45	40	
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social			1	0	2	0	0	0	0	1	2	6
	Enfoque de la educación inclusiva			2	10	10	1	1	1	1	6	3	35
	Perspectiva sistémica y ecológica			1	3	8	0	3	0	1	0	2	18
	Interculturalidad			1	0	4	0	0	0	0	2	1	8
	Total			5	13	24	1	4	1	2	9	8	

Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	9	5	4	3	3	0	8	0	0	32
	Análisis histórico	10	10	27	6	14	0	18	16	13	114
	Corporeidad y motricidad	6	6	15	3	4	0	8	8	4	54
	Juego, creatividad y bienestar	0	13	0	0	0	0	0	0	1	14
	Total	25	34	46	12	21	0	34	24	18	
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	7	42	5	6	4	2	18	4	0	88
	Estrategias dialógicas	0	4	2	44	0	6	0	1	0	57
	Total	7	46	7	50	4	8	18	5	0	
Temáticas afines a género	Identidad profesional	9	34	12	1	7	7	14	7	4	95

Pedagogía en Ed. Física: Tabla de síntesis de frecuencia de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas

Categoría temática	Subcategoría temática	Frecuencia de codificaciones por categoría temática y posición en Programas de Actividad curricular											
		Descrip. de AC	Comp	Núcleo de apr.	Estrat. de Apr.	Criterio de eval.	Sit. de eval.	Res. Form.	Bib. Básica	Bib Comp.	Total		
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada			0	0	2	39	3	10	3	1	1	59
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc			0	0	3	2	0	0	1	1	1	8
	Praxis educativa			13	8	12	18	9	6	6	6	7	85

	Rol docente transformador	7	21	16	5	8	1	8	9	15	90
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje	0	0	1	3	1	0	0	2	2	9
	Currículum oculto	1	0	3	0	1	0	0	0	1	6
	Total	21	29	37	67	22	17	18	19	27	
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social	3	8	7	0	0	0	4	0	0	22
	Enfoque de la educación inclusiva	5	4	13	3	4	0	6	5	7	47
	Perspectiva sistémica y ecológica	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3
	Interculturalidad	1	0	3	0	0	0	1	1	4	10
	Total	9	12	25	3	4	0	11	6	12	
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	2	2	1	0	1	0	0	0	0	6
	Análisis histórico	0	0	3	0	0	0	0	1	0	4
	Corporeidad y motricidad	19	12	10	2	5	4	10	15	12	89
	Juego, creatividad y bienestar	0	0	4	5	2	2	2	10	1	26

	Total	21	14	18	7	8	6	12	26	13	
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	5	14	8	19	11	4	9	4	2	76
	Estrategias dialógicas	1	0	2	24	0	6	1	1	0	35
	Total	6	14	10	43	11	10	10	5	2	
Temáticas afines a género	Identidad profesional	13	20	9	5	7	6	9	10	7	86
	Educación ambiental	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Total	13	20	9	5	7	6	10	11	7	

Pedagogía en Ed. Parvularia: Tabla de síntesis de frecuencia de codificaciones de CAG según categorías y subcategorías temáticas

Categoría temática	Subcategoría temática	Frecuencia de codificaciones por categoría temática y posición en Programas de Actividad curricular											
		Descrip. de AC	Comp	Núcleo de apr.	Estrat. de Apr.	Criterio de eval.	Sit. de eval.	Res. Form.	Bib. Básica	Bib Comp.	Total		
Epistemología y teorías curriculares	Modelo de enseñanza situada			19	30	27	83	27	43	17	7	6	259
	Visión crítica y pos crítica sobre educación y conoc			2	0	6	4	0	0	2	3	1	18
	Praxis educativa			9	20	10	5	14	11	12	9	8	98
	Rol docente transformador			20	66	30	14	22	14	27	21	18	232
	Subjetividad, conocimiento y aprendizaje			11	13	26	31	14	18	23	9	6	151
	Currículum oculto			0	0	2	1	1	0	1	0	0	5
	Total			61	129	101	138	78	86	82	49	39	
Teorías y enfoques socioeducativos afines a género	Enfoque de derechos y de la justicia social			4	1	10	3	4	3	5	7	7	44
	Enfoque de la educación inclusiva			8	18	12	8	10	5	17	5	3	86

	Perspectiva sistémica y ecológica	15	17	27	2	20	11	25	8	5	130
	Interculturalidad	2	2	5	2	0	1	2	0	1	15
	Total	29	38	54	15	34	20	49	20	16	
Énfasis disciplinares afines a género	Interdisciplinariedad	4	10	1	1	1	0	6	1	0	24
	Análisis histórico	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	Corporeidad y motricidad	4	2	10	9	7	0	8	5	1	46
	Imaginario de niñez e infancia	3	1	4	5	4	3	3	7	3	33
	Juego, creatividad y bienestar	1	13	8	8	6	3	5	1	1	46
	Total	12	26	25	23	18	6	22	14	5	
Énfasis pedagógicos afines a género	Estrategias colaborativas	12	42	6	18	9	14	10	1	0	112
	Estrategias dialógicas	7	0	4	41	4	10	4	1	1	72
	Total	19	42	10	59	13	24	14	2	1	
Temáticas afines a género	Identidad profesional	13	40	21	14	14	12	10	9	7	140
	Educación ambiental	1	0	4	3	2	1	3	3	0	17
	Total	14	40	25	17	16	13	13	12	7	

