

Dirección de Igualdad de Género
Dirección de Docencia
Universidad de Los Lagos
2020

Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO

Dirección de Igualdad de Género
Dirección de Docencia
Universidad de Los Lagos, Osorno
2020

Contenido realizado por la Dra. Catalina Montenegro González,
Departamento de Humanidades y Artes
Diagramación: Liesbeth Gómez

Cómo citar este documento: Universidad de Los Lagos (2020).
Buenas prácticas para incorporar el enfoque de género
en la docencia universitaria. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Índice

- 4 ¿Qué comprendemos por perspectiva de género?
- 5 La perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional: algunas aproximaciones conceptuales
- 10 La necesidad de incorporar la Perspectiva de género en el ejercicio docente: el curriculum explícito y oculto
- 12 El curriculum explícito con perspectiva de género
- 15 La perspectiva de género en el curriculum oculto: cómo transformar el aula
- 18 La perspectiva de género en los programas de asignatura, su análisis y transformación: del curriculum oculto al explícito
- 27 Reflexiones finales
- 27 Referencias Bibliográficas

Presentación

La Dirección de Igualdad de Género junto a la Dirección de Docencia de la Universidad de Los Lagos comparten el documento “Buenas prácticas para incorporar el enfoque de género en la docencia universitaria”, con el objetivo de entregar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a todas las personas de nuestra universidad, conocer la perspectiva de género, sus implicancias en la vida social y su abordaje en la enseñanza universitaria.

Este documento expresa el compromiso que sostiene nuestra institución por alcanzar una igualdad de género sustantiva entre mujeres, hombres y otras identidades de género, garantizando el pleno desarrollo y bienestar de la comunidad universitaria en todas sus dimensiones, en particular la docencia universitaria.

Para ello, la Política de Igualdad de Género pone especial interés en el desarrollo de una docencia universitaria libre de sexismos y sesgos de género. Ello queda de manifiesto en el quinto eje de la política, donde la Universidad de Los Lagos compromete la incorporación del enfoque de género en todos los procesos formativos vinculados a los niveles de docencia de pregrado y postgrado, promoviendo la formación de profesionales con sensibilidad ante las problemáticas de género y la construcción del conocimiento no sexista.

Además, el presente documento se asienta en los principios del Modelo Educativo de la universidad, como instrumento institucional que se compromete con el avance efectivo en materias de la no discriminación, inclusión y equidad de género.

El documento es una invitación a cada docente de la Universidad de Los Lagos, para que tanto el curriculum oculto como el curriculum explícito que ejerce cotidianamente a través de su docencia, sea encarnado desde un ejercicio responsable y comprometido con los valores institucionales que promueven la no discriminación y la igualdad de los géneros en todas las formas de generar conocimiento y sus formas de enseñanza.

1. ¿Qué comprendemos por perspectiva de género?

Al hablar de género, es importante comprender que nos referimos a una construcción social vinculada a los roles, pensamientos, comportamientos, situaciones, estereotipos y en definitiva a la construcción de la sociedad desde la condición de ser hombres, mujeres y personas que no se consideran dentro de los anteriores. Se permite establecer al género como un sistema social y simbólico (Sandra Harding, 1996), que impacta en la vida cotidiana y el ejercicio profesional y la perspectiva de género propicia un espacio de análisis, reflexión y comprensión de dichas construcciones sociales.

La perspectiva de género es una herramienta de análisis de los fenómenos y relaciones sociales. Es un sistema de representaciones, acciones sociales, simbólicas, de construcción del conocimiento y que nos convoca a la consideración de una universidad que considera no sólo la diversidad y disidencia sexual, sino que también, las complejidades del contexto y la incorporación de dimensiones analíticas que nos permitan avanzar hacia la configuración de un espacio equitativo, seguro y diverso.

El concepto de género según Joan Scott (1996) es la creación social sobre ideas y roles asociados según nuestro sexo biológico (hembra, macho o intersex) o la identidad de género (mujer, *Gender queer* u hombre).

El sexo biológico es distinto de nuestra identidad de género, de la expresión de género (femenina, andrógena, masculina) y orientación (heterosexual, bisexual, homosexual u otro). Al ser el género una construcción social, dependerá no sólo de factores sociales para su construcción, sino que también de las características de la misma, siendo específica a cada momento de la historia, la geografía o incluso acontecimientos propios de una comunidad.

Es así como el género depende de los posicionamientos y de la interseccionalidad, es decir, de las opresiones y los privilegios experimentados desde donde miro y construyo para definirlo, es por eso que hablamos de la **Perspectiva de género**.

En la actualidad, las definiciones estables y cerradas se desvanecen para dar paso a una discusión enérgica y en constante cambio del género, donde los binarismos han dado paso a la cons-

trucción del concepto de género de manera contextualizada y dinámica, incluyendo también otras categorías de análisis que tensionan los binarismos, como los Estudios Queer (Merida Jimenez, 2002, Mercedes Sánchez, 2018) y las Epistemologías Trans* (Blas Radi, 2019).

Se puede comprender la perspectiva de género según el MINEDUC, quienes a través del documento Educación para la Igualdad de género: Plan 2015-2018 (2015), indican que es “una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultura, étnico e histórico determinado” (p.10).

Es importante retomar algunos conceptos relevantes para un **ejercicio docente con Perspectiva de Género**, tales como Identidad de género, cuerpo y orientación sexual, donde la primera será entendida como un sentir personal de mí misma/o/e, es decir, la autopercepción del como interpreto quien soy, un “proceso inacabado, encarnado, situado, histórico, que tiene su origen en la construcción y significación de la diferencia sexual y que organiza la experiencia de los sujetos en tanto hombres o mujeres en relación a otras categorías identitarias” (Liliana Castañeda, 2017, p.91). Así, podemos identificarnos como hombres, mujeres y otras identidades existentes que se entremezclan y que incluso escapan del binarismo. De esta forma, la identidad de género, como la orientación sexual y el cuerpo también pueden ser construcciones fluidas, cambiantes y en tránsito desde un deseo propio y no ajeno.

Por otra parte, la orientación sexual puede definirse como “a quien me siento atraído/a físico, sexual y emocionalmente” (MINEDUC, 2015, p.11), siendo entonces algunas orientaciones: heterosexual, bisexual, pansexual, homosexual, scoliosexual o asexual. Es por ello, que el MINEDUC (2015) también considera en el ámbito educativo y como aspecto fundamental el género desde “la educación en sexualidad y afectividad” (p.23) dando espacio de análisis al afecto, placer, erotismo y nuevas formas de relacionarse.

Finalmente, se entiende la expresión de género como el acto de expresarnos en la sociedad y serán comprendidas como expresiones femeninas, masculinas y andróginas, independientes del sexo biológico asignado al nacer.

2. La perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional: algunas aproximaciones conceptuales

A partir de las definiciones anteriores, aún cuando podemos comprenderlas teóricamente y avanzar hacia un ejercicio docente consciente de estas diversidades, será importante comprender desde dónde nos posicionamos para llevar a cabo la docencia universitaria.

Desde aquí se proponen tres formas centrales para el desarrollo de la docencia con perspectiva de género, estas son: (1) **la coeducación** (Marina Subirats, 1998, 2017) (2) **los abordajes de las pedagogías feministas** (Luz Maceira 2007, 2008; Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, 1999) y (3) **las pedagogías queer** (Mercedes Sánchez, 2018) y elementos de la **epistemología trans** (Blas Radi, 2019).

Comprenderemos la **coeducación** como:

Modificar, al mismo tiempo, el modelo cultural y educativo, rebajando su androcentrismo (...) e incorporando elementos de la cultura de las mujeres, especialmente aquellos que tienden a disminuir el valor de la violencia y a fomentar las relaciones entre las personas y la conservación y el cuidado de la vida. (Marina Subirats y Amparo Tomé, 2013, p.70)

Esto permite establecer procesos de enseñanza que se alejan del androcentrismo sociocultural y sus valores hegemónicos, resguardando las relaciones humanas no competitivas, valorando las individualidades, invitando a desarrollar una docencia reflexiva, que abra discusiones y levante el debate en torno al “currículum, las prácticas pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones” (Pablo Barrientos, Danitza Andrade y Catalina Montenegro, 2018, p.4).

Sin duda que esto se articula con las propuestas que emergen desde las **pedagogías feministas** que Luz Maceira define como:

Un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (2007, p.2)

Al retomar las propuestas anteriores, es posible identificar algunos elementos de las pedagogías feministas que pueden complementar lo postulado por Maceira (2007) y que pueden ser contextualizados a nuestra realidad universitaria desde la consideración de las pedagogías feministas y que han transitado también hacia los espacios coeducativos.

Las relaciones de género, la pedagogía feminista y la teoría *queer* en la educación están ubicadas en un momento histórico y teórico-curricular denominado poscrítico (Tadeu da Silva, 1999) desde ese paradigma y retomando intertextualmente a diversxs autorxs, Mercedes Sánchez define las **pedagogía queer** como:

Pedagogías antinormativas, transgresoras, disidentes, subversivas, trans*formadoras. No se puede hablar de una única pedagogía queer, más bien serían pedagogías queer o, incluso, prácticas educativas queer. Debemos romper los cánones universales, binarios, cisheteronormativos, normalizadores, ya que su base fundamental es desestabilizar precisamente este binomio normal/anormal, de ahí la importancia de ahí la importancia de las alianzas entre género, teoría crip, clase social, raza. (Mercedes Sánchez, 2018, p.110-111)

Con respecto al aporte y especificidad de una **epistemología Trans*¹** o enfoque trans* en el ámbito académico, se considera reconocer a las personas trans* como productoras de conocimientos, junto a los obstáculos en el acceso, la exclusión sistemática y la dificultad de permanencia en la academia. Priorizando sus voces y demandas en tanto interlocutorxs válidxs, empleando la categoría cis como perspectiva radical y usando estratégicamente nuestros privilegios de investigación para hacer hablar prioritariamente a las voces trans* (Blas Radi, 2014, 2015, 2019, 2019a)

Frente al desafío de incorporar la perspectiva de género en el contexto universitario, es posible concebir una formación coeducativa (Amparo Tomé y Xavier Rambla, 2001) que se articula desde las pedagogías feministas (María Teresa Bejarano, Irene Martínez y Montserrat Blanco, 2019) junto a las pedagogías queer (Mercedes Sánchez, 2018) y enfoques trans* (Blas Radi, 2019), comprendiendo que la relación entre educación y feminismo se gesta desde la concepción de la coeducación, vinculada al principio de igualdad de oportunidades entre quienes acceden al proceso formativo universitario. Esto propicia una mirada socio-crítica, antinormativa y disidente que permite contrarrestar situaciones de desigualdad, como las relaciones de poder asimétricas, la discriminación entre los géneros, las identidades excluidas o la marginación de grupos sociales. Es importante tener presentes estos elementos al momento de pensar la Educación Superior como un espacio nutritivo para todas las personas que la conforman y recalamos que no es necesario situarse como feminista para poder llevar a cabo acciones que apunten a la formación bajo los principios de igualdad descritos anteriormente.

Es relevante precisar, en palabras de Marcela Lagarde (1996), que ser diferentes no significa ser desiguales, y por tanto será nuestro desafío articular y procurar el desarrollo de **procesos de aprendizaje más justos y conscientes de la diversidad presente en nuestras aulas**. No basta con comprender teóricamente la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional, sino también propiciar espacios, reflexiones y transformaciones personales para que sea un ejercicio constante en nuestro hacer docente, y de esta manera apuntar a la apropiación de estas temáticas, para ser incorporada a nivel onto-epistemológicamente, éticamente y metodológicamente en nuestro propio desarrollo profesional universitario. Esto permite empoderar a nuestras juventudes y a nosotrxs mismxs para construir sociedades más justas, más allá de la universidad, con relatos de vida diversos.

Es una invitación a pensar el ejercicio docente y de formación profesional como señala Teresa de Lauretis, como “un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, re-escribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar” (1987, p.25).

¹“El asterisco funciona aquí, como expresa Mauro Cabral (2010), como una marca escritural de una diversidad irreductible.” – Blas Radi (2019) Lo que tiene relación con agrupar todas las expresiones de identidades que no son cis, considerando el asterisco como una abreviación paraguas donde cada identidad posee su propia especificidad, por ejemplo: transgénero, transexual, travestis, género fluido, no binaries, entre otras.

Se harán necesarias algunas acciones que nos permitan el proceso reflexivo-crítico en nuestras aulas universitarias para levantar espacios más conscientes y equitativos. Con las discusiones anteriores, es posible formular una propuesta que sea relevante para nuestro contexto universitario y que se pueda abordar los dos siguientes aspectos:

Estas preguntas se vinculan entonces con los elementos propuestos desde las pedagogías feministas, que consideran la coeducación, las pedagogías queer y los aportes de la epistemología trans*, para evidenciar la necesidad de los pequeños relatos, el respeto por la diversidad de historias, posicionamientos, experiencias y contextos. Se busca visibilizar la construcción del conocimiento desde nuestras propias vidas, invitando a la empatía como un recurso para el aprendizaje, como una búsqueda desde el ejercicio académico para la configuración de sociedades justas y seguras para todas las personas.

Podemos entonces analizar, identificar y reflexionar sobre la incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional a través del siguiente diagrama:

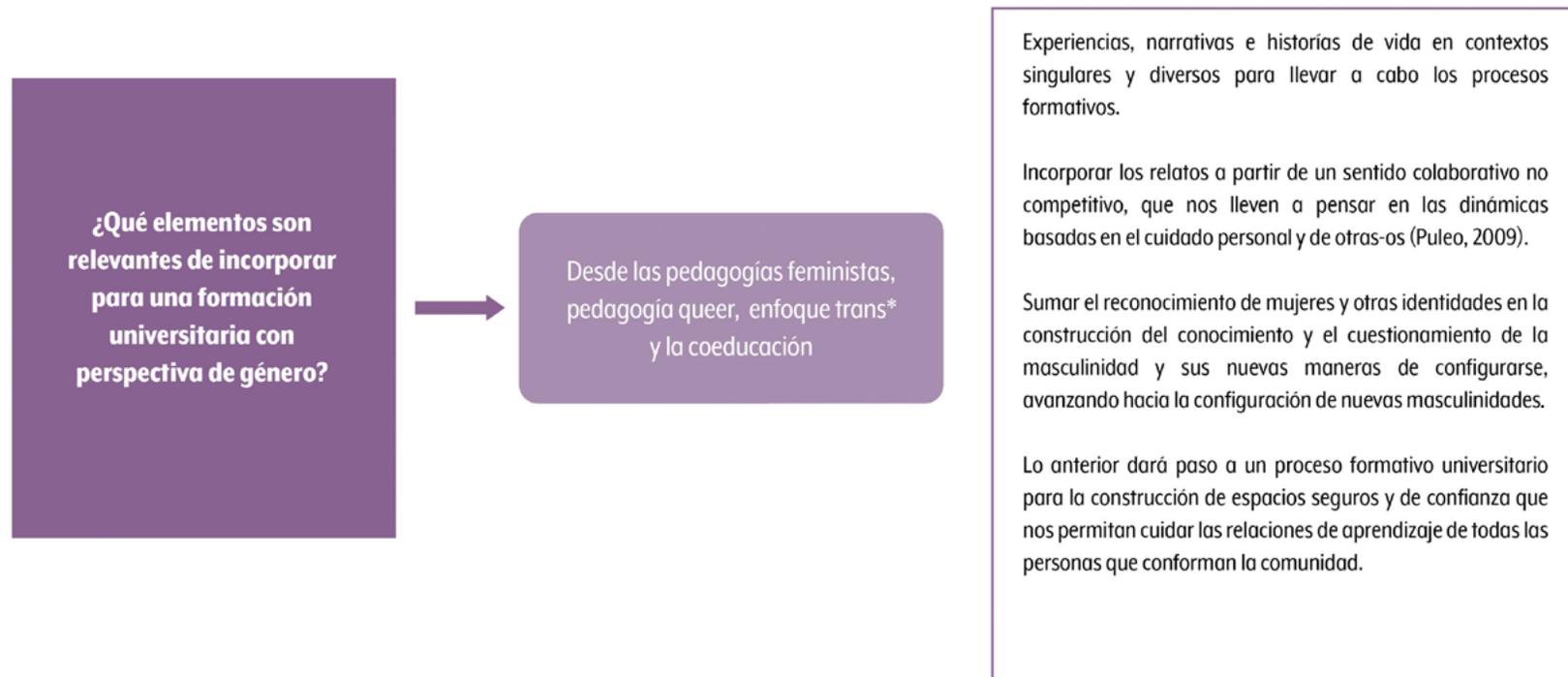


Figura 1: Elementos a incorporar en la formación docente universitaria desde las pedagogías feministas y la coeducación

(I) Comprender y analizar los sesgos de género en la sociedad desde nuestras disciplinas

El desarrollo constante de una revisión social y cultural hacia afuera de la universidad (lo que ocurre en nuestro contexto pasado y presente) será el comienzo de la transformación de las prácticas docentes universitarias. Esta revisión crítica nos permite analizar los distintos aspectos que ocasionan desigualdad entre los géneros y que debemos llevarla a la reflexión de nuestra área disciplinar. De este modo, su análisis y acciones tienen como objeto revertir las consecuencias de una mirada rígida sobre temáticas de género.

Podemos hacernos algunas preguntas que nos inviten a revisar las propias prácticas, como:

¿Qué elementos del quehacer universitario me llaman la atención en torno a temáticas de género?

¿Cómo incorporo elementos reflexivos referidos al género en mi propio quehacer docente?

¿Cuáles y quiénes son mis referentes teóricos de la disciplina que enseño?

¿Cómo mi área disciplinar ha reproducido desigualdades, omitido a las mujeres, identidades Trans* y otros colectivos?

¿Cuáles son los aportes de las mujeres, personas Trans* y otras identidades en nuestras disciplinas?

(II) Identificar y reflexionar sobre un ejercicio docente situado para el cuestionamiento de estereotipos, prejuicios y violencias

La constante revisión de las dinámicas relacionales dentro del espacio aúlico, nos permite cuestionar y modificar conductas que pueden ser discriminatorias, consciente o inconscientemente, no solo del estudiantado, sino también de las relaciones entre docentes y estudiantes. En este sentido, será relevante poder identificar, cuestionar y modificar conductas que refuercen estereotipos o valide prejuicios, discriminación y menoscabo de género, impidiendo un desarrollo formativo en plenitud.

Algunos elementos que toman importancia en este proceso es considerar el lugar de las mujeres, las disidencias y las diversidades sexuales en el espacio universitario, otorgando valor a sus experiencias, mejorar sus vidas e igualar el poder social, político y económico. Estos elementos deberían ser una preocupación constante en nuestro ejercicio docente, lo que significa “*ponerse las gafas violeta*” (Gemma Lienas, 2013) para ver el mundo con una mirada crítica de las injusticias por género. De esta manera, nos abrimos al cuestionamiento de las construcciones del conocimiento hegemónicas, para dar paso a representaciones y acciones sociales simbólicas, que carguen

de sentido a las diversidades de género y a las mujeres para entretelar conocimientos diversos desde la multidimensionalidad de experiencias de quienes habitan la universidad. Esto dará una importancia relevante a la utilización del lenguaje y a la apertura que podemos tener para que este ejercicio sea performático e inclusivo. El lenguaje inclusivo permitirá diseñar estrategias de aprendizaje concordantes con los desafíos universitarios y conscientes no solo del territorio, sino que también de los intereses de quienes estamos formando².

Un ejercicio docente con Perspectiva de Género permite respetar las subjetividades y las construcciones del yo, como fenómenos dinámicos, en constante movimiento, respetando las experiencias, los contextos y las expectativas del proceso de aprendizaje. Al respecto, podemos identificar la idea de **conocimiento situado** de Donna Haraway (1995) para referirnos al proceso de aprendizaje donde son claves las experiencias personales, las que definirán los conocimientos construidos y considerar la multiplicidad de lugares desde donde miramos el mundo, como una forma de valorar y respetar la diferencia, comprendiendo trayectorias vitales e historias de vida. Desde aquí podemos hacernos algunas preguntas:

¿Cómo me posiciono ante el desafío de un ejercicio docente con perspectiva de género?

¿Desde dónde miro la docencia?

¿Qué significa ser hombre, ser mujer o poseer otra identidad en la docencia?

¿Cuál es el rol de las diversidades sexuales y de género en mis clases?

¿Cómo construyo mi masculinidad y feminidad en mi ejercicio docente?

¿Considero las diferencias individuales para elaborar mis clases?

Estas preguntas nos pueden llevar a una reflexión que reconozca las propias experiencias para desarrollar un ejercicio docente que otorga sentido a mis trayectorias de vida y profesionales.

Desde mi propia experiencia ¿Cómo reconozco prácticas y elementos que propician o perpetran desigualdad? ¿Cómo incorporo las reflexiones referidas a situaciones de desigualdad exacerbadas por las sociedades patriarcales?

¿Cómo llevo a cabo una revisión personal sobre mis prácticas docentes?

¿Cómo apoyamos los procesos de empoderamiento sobre temáticas relacionadas con la identidad de género o las relaciones humanas con perspectiva de género?

² Para mayor información sobre el uso de un lenguaje inclusivo se invita a revisar la Guía práctica de lenguaje inclusivo y no sexista de la Universidad de Los Lagos, disponible en <http://direcciondegenero.ulagos.cl/materialdeapoyo/>

Estas preguntas se vinculan entonces con los elementos propuestos desde las pedagogías feministas, que consideran la coeducación, las pedagogías queer y los aportes de la epistemología trans*, para evidenciar la necesidad de los pequeños relatos, el respeto por la diversidad de historias, posicionamientos, experiencias y contextos. Se busca visibilizar la construcción del conocimiento desde nuestras propias vidas, invitando a la empatía como un recurso para el aprendizaje, como una búsqueda

desde el ejercicio académico para la configuración de sociedades justas y seguras para todas las personas.

Podemos entonces analizar, identificar y reflexionar sobre la incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional a través del siguiente diagrama:

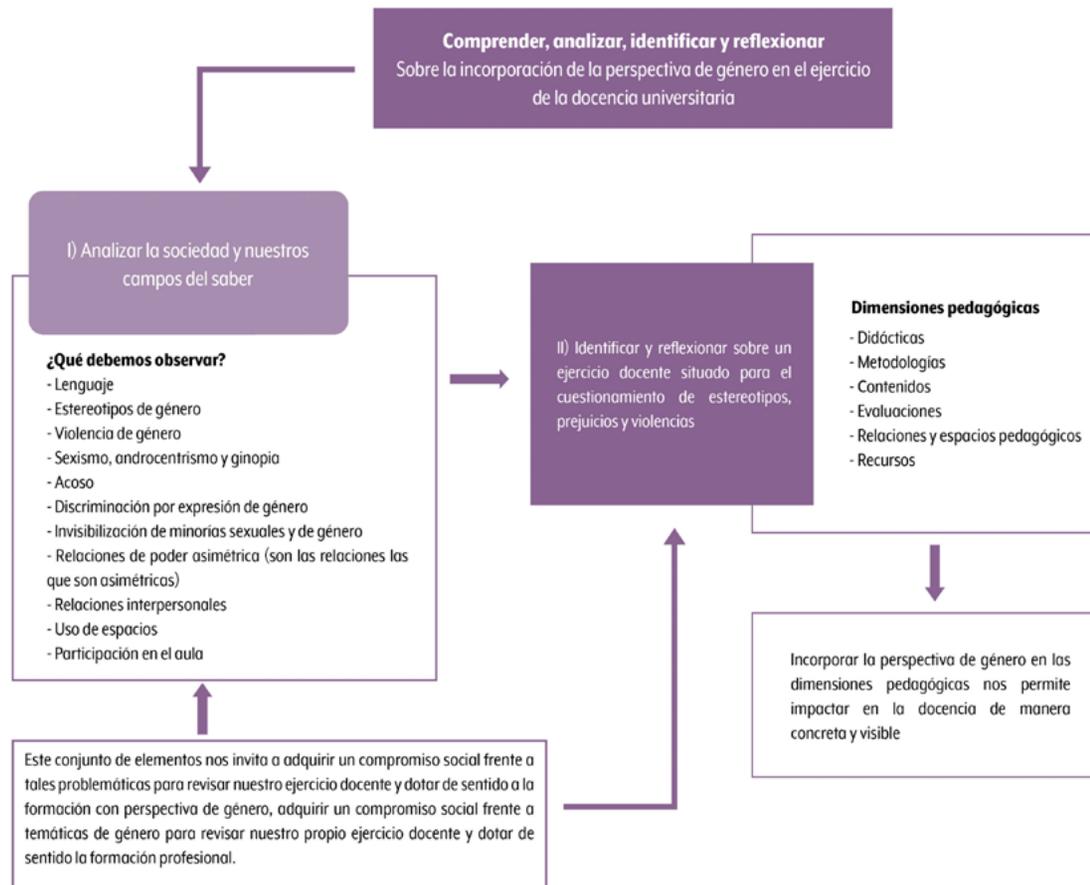


Figura 2: Propuesta para la incorporación de la Perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional

3. La necesidad de incorporar la Perspectiva de género en el ejercicio docente: el curriculum explícito y oculto

Frente a la necesidad de conectar con las diversas formas de reconocernos sexual, social y culturalmente, es necesario reflexionar sobre **cómo** podemos repensar los distintos contenidos, prácticas y contextos de la educación desde una perspectiva de género, que nos ayuden a leer y potenciar las **diversidades** presentes en nuestra universidad. Lo anterior es necesario por la necesidad de comprensión, análisis y visibilización de situaciones de discriminación, las que estarán más allá del espacio áulico.

El curriculum es una “herramienta de la política educativa” (Flavia Terigi, 2004, p.14) el cual “depende precisamente de la forma como ha sido definido por las diferentes autoras/es y teorías” (Tadeu da Silva, 1999, p.5). “En el curriculum se forja nuestra identidad” (Tadeu da Silva, 1999, p.36). El curriculum enseña la disciplina y la autodisciplina de los cuerpos, una autorregulación del cómo construir la identidad, el género y la sexualidad, marcando el ser hombres o mujeres de verdad, aprobados o desaprobados (Lopes Louro, 2000).

Una forma de aproximarnos al ejercicio docente con perspectiva de género es analizando el curriculum explícito y oculto, siendo el primero organizado a través de nuestros planes y programas de asignatura, evaluaciones y recursos educativos y el segundo comprendido como las prácticas culturales y sociales que se llevan a cabo dentro de una institución, que no se enseñan explícitamente, pero que igualmente representan una posibilidad de aprendizaje y apropiación. Lo anterior representa no solo una posibilidad de aprendizaje, sino que también, la oportunidad de modificar la pervivencia de prácticas nocivas que puedan representar situaciones de discriminación o perjuicio para colectividades de nuestra universidad. Ejemplo de esto pueden ser los estereotipos de género respecto a la elección de las carreras universitarias o creer que hombres y mujeres son mejores en algo por su sexo. Otro ejemplo son las relaciones de poder asimétricas donde docentes tienen prácticas de dominación, crueldad y control con su estudiantado en cuanto a procedimientos, evaluaciones o prácticas docentes cotidianas, siendo estos ejemplos parte de los temas que tenemos el deber de reconocer y desnaturalizar para poder cambiarlos, dando espacio a un proceso de repensar la docencia, la práctica y la formación universitaria.

Es así como el curriculum oculto va respondiendo a las necesidades del contexto de manera implícita y serán lxs miembros de la comunidad quienes lleven a cabo estas prácticas, las que no están formalmente reconocidas por la institución.

¿Cómo hacer que el curriculum oculto sea una posibilidad de aprendizaje? El curriculum oculto es una instancia de socialización en donde nos apropiamos de patrones culturales que pueden ser un acercamiento y reflexión a la construcción de un curriculum explícito, que toma en cuenta la diversidad humana, de etnias, de género, de sexo, entre otras y que aporta a la construcción de instancias educativas conforme a las necesidades del espacio universitario.

Como señala Paloma Abett de la Torre (2014), debe existir una sensibilización en relación a la participación equitativa de las personas y promover acciones de intervención práctica, que en este caso estará dada por nuestro propio ejercicio docente.

En este sentido, será necesario transitar desde el curriculum oculto al explícito para propiciar los cambios de una enseñanza con enfoque de género. Entonces ¿Cómo evidenciamos el curriculum oculto? ¿Cómo visibilizamos las prácticas discriminatorias, violentas, de relaciones asimétricas y de abuso de poder? ¿Cuáles son las formas en que incorporamos temáticas que emergen de estas reflexiones e identificaciones para poder hacer un curriculum explícito con perspectiva de género? ¿Cuáles son las omisiones históricas y urgentes que debemos develar en las dimensiones curriculares? ¿Cómo logramos que el curriculum explícito favorezca el reconocimiento y valoración de las diversidades sexuales y de género y velar por procesos de aprendizaje en igualdad?

Hacer estas preguntas y poder responderlas son ejercicios clave para poder llevar a cabo un proceso reflexivo sobre nuestro ejercicio docente. Los cuestionamientos estarán constantemente vinculados con los elementos del diagrama propuestos en la Figura 2, específicamente en las dimensiones pedagógicas, donde aparecen las didácticas, metodologías, contenidos, evaluaciones, relaciones, espacios pedagógicos y recursos, lo que estará en constante relación con las experiencias personales que vive nuestro estudiantado y nosotrxs como cuerpo docente.

¿Nuestras experiencias son parte del curriculum oculto? Las cuestiones que vivimos a diario en la universidad, también son parte de aquello y es por esto que también es necesario visibilizarlas. De esta manera, es importante considerar que, en tanto el curriculum explícito como el oculto, tienen la posibilidad de interactuar entre sí para ampliar las posibilidades reflexivas del espacio universitario y social, explicitando lo que no lo es y que da espacio a situaciones que discriminan, omiten o aíslan colectividades. Es importante reconocer que “en un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas son poder, el silencio y la opresión son violencia” (Adrienne Rich, 1982, p. 241-242). Por ello, las interacciones entre currículos permitirán aproximarse a la valoración de la diferencia y las diversidades, lo cual nos empujará a pensar la universidad como un espacio seguro y como una manera de propiciar la construcción del conocimiento, consciente de las complejidades socioculturales que vivimos y de los espacios que habitamos.

A lo anterior, podemos sumar las reflexiones que se desprenden desde un ejercicio docente coeducativo, desde las pedagogías feministas, las pedagogía queer y enfoques trans* que valoran lo situado.

En este sentido, pensar la incorporación de la perspectiva de género en el espacio universitario, nos permite problematizar conductas sexistas, cissexistas y discriminatorias en el aula, que den espacio a sesgos de género en contextos de aprendizaje universitario. Este hacer docente desde un posicionamiento crítico nos puede ayudar a desarrollar procesos de aprendizaje significativos, no sólo para nuestro estudiantado, sino también para nosotrxs como docentes e investigadorxs, que abran caminos hacia el reconocimiento femenino, el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y la concepción de la formación universitaria con enfoque de género, desde los postulados de la coeducación, las pedagogías feministas, las pedagogías queer y enfoques trans*.

4. El currículum explícito con perspectiva de género

El currículum explícito con perspectiva de género se propone como una organización consciente, de aquellos elementos que nos parecen necesarios de abordar desde nuestros campos de enseñanza, con una explícita incorporación del enfoque de género. **Para ello, la incorporación de la perspectiva de género en el currículum explícito, formará parte de los objetivos de aprendizaje o competencias, de los contenidos y unidades, las metodologías y didácticas, las evaluaciones, recursos y bibliografía.**

Es posible considerar el currículum como nuestra hoja de ruta que pueda orientar nuestras prácticas docentes y decisiones pedagógicas. Según esto, el currículum explícito con enfoque de género es una oportunidad para enseñar, que incorpore de manera consciente la reflexión, en torno a las preocupaciones que vamos teniendo vinculadas al género y a nuestros espacios de aprendizaje de la vida cotidiana.

El currículum se transforma en garante de igualdad de oportunidades frente a situaciones de aprendizaje, favoreciendo un desarrollo que propicie la igualdad dentro del aula. Una propuesta puede ser la de-construcción (de revisar, cuestionar, analizar y ajustar) el currículum como una práctica analítica para empujar hacia “el desarrollo de una visión crítica y el desmontaje de valores, conceptos, normas, creencias, etc. para generar otros nuevos” (Luz Maceira, 2008, p.176). Según lo anterior, el currículum explícito con enfoque de género se articulará a partir de los elementos expuestos en el punto 2 referidos a **I) Analizar la sociedad y nuestros campos del saber e II) Identificar y reflexionar sobre un ejercicio docente situado para el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios**, profundizando en los elementos a observar del diagrama. Con esto, es posible proponer algunos elementos centrales para una construcción del currículum explícito al momento de su diseño, modificación o análisis:

(I) La búsqueda de la construcción del conocimiento con perspectiva de género de manera situada, crítica y con compromiso social respecto de temáticas de género

La búsqueda de una construcción del conocimiento situado (Donna Haraway, 1995), implica una constante revisión de cuáles son nuestras dinámicas, los contenidos utilizados, las

metodologías y didácticas de nuestras áreas disciplinares y sus referentes teóricos, para preguntarnos qué estamos enseñando y cómo lo estamos haciendo. Es necesario concebir la construcción del conocimiento situado, pertinente con los contextos y las experiencias, pero también con una presencia importante de reflexiones epistemológicas, que nos permitan identificar y cuestionar las reproducciones de desigualdad o discriminación en los contenidos. Podemos preguntarnos ¿Los conocimientos que enseño reproducen desigualdad? ¿Tienen sesgos de género? ¿Desde dónde construyen el conocimiento lxs autorxs que cito y utilizo en mis clases? ¿Cómo se integra el conocimiento de las minorías sexuales y de género, lo grupos marginados en la construcción del conocimiento que persigo para mis estudiantes? Estas son algunas preguntas relevantes que nos podemos hacer al momento de pensar en la construcción con perspectiva de género.

Esto nos lleva a pensar la perspectiva de género como un elemento que se incorpora a la construcción del conocimiento transversalmente, dada la necesidad de su abordaje desde todas las dimensiones del quehacer universitario. Sandra Harding (1996) establece que las creencias sobre el género estructuran las políticas y prácticas de las instituciones de la ciencia, proponiendo al género como una categoría de análisis, reflejo de las relaciones sociales, pero además como construcción social e individual, con una correlación con la realidad que muchas veces es defectuosa. Lo anterior evidencia la necesidad de una conciencia y apropiación de la perspectiva de género en los campos de construcción de saberes, teniendo en cuenta las propias experiencias y contextos, como lo señalan las pedagogías y epistemologías feministas (Diana Maffía, 2013).

El currículum debiera convertirse en un documento dinámico, que busque adaptarse a los contextos que aborda y, por tanto, será necesaria su revisión constante, tomando en cuenta al estudiantado, el territorio, los temas de interés o las problemáticas propias del grupo con el que se trabaja, elementos que pueden ser abordados a través de los recursos para el aprendizaje, los programas de asignatura, los materiales de estudio, las lecturas y bibliografías propuestas entre otros.

(II) El desarrollo del pensamiento y posturas críticas con perspectiva de género frente a la realidad social

Es posible permitir la valoración de posicionamientos que aporten a un cuestionamiento que enriquezca no sólo los procesos de aprendizaje universitarios, sino también la activa-

ción protagónica del estudiantado frente al panorama regional y nacional de las temáticas abordadas, a través de las asignaturas y sus respectivos programas, e integrar en la discusión elementos del punto 2, tales como el abordaje del lenguaje inclusivo, el cuestionamiento sobre los estereotipos, la violencia de género, el sexismo, binarismos cissexistas, machismo, endosexismo y ginopía.

Se incita a llevar a cabo reflexiones con nuestro estudiantado sobre: discriminación por expresión de género, la invisibilización de minorías sexuales y de género, la identificación de relaciones de poder asimétrica, uso de espacios o participación de aula, elementos que pueden ser abordados en el currículum explícito, por ejemplos en los contenidos, metodologías de aprendizaje o bibliografía propuesta.

(III) Compromiso con el contexto social frente a temáticas de género

Desde el punto anterior, se desprende la necesidad de vincular la formación universitaria con los contextos socioculturales próximos, que les permitan desarrollar procesos de aplicabilidad en el mundo laboral o social en su generalidad.

De esta manera, los programas de asignatura con perspectiva de género se presentan como un acto de autonomía que nos abren un abanico de posibilidades reflexivas, analíticas y de vinculación social que serán necesarias al momento de pensar una formación universitaria consciente, responsable de su entorno y que promueva la igualdad.

Así, abordamos el diseño de nuestros programas con una perspectiva de género, haciendo en primer lugar una exploración de nuestras propias prácticas docentes, revisando nuestros contenidos y temáticas disciplinares, metodologías utilizadas y recursos para, en segundo lugar, incorporar estos elementos en los programas de asignatura considerando sus elementos, que en nuestro caso son: (1) Identificación de la actividad curricular o Descripción de la actividad curricular, (2) Competencias que desarrolla la actividad curricular, (3) Resultados de aprendizaje, (4) Estrategias de enseñanza aprendizaje y (5) Recursos para el aprendizaje.

De esta manera, se podrá llevar a cabo la revisión de temáticas y contenidos, la integración

de uso de lenguaje inclusivo y no sexista, cuestionamiento de metodologías y didácticas, la vinculación de las competencias con la perspectiva de género y la incorporación bibliográfica pertinente con el enfoque de género. Además de esto será posible incorporar otros elementos relevantes para la pertinencia de los programas de asignatura como, por ejemplo, la región en la que nos encontramos, las problemáticas de género que representan mayor complejidad en nuestra área disciplinar (violencia de género, discriminación, empleabilidad de mujeres, maltrato a colectividades de minorías sexuales y de género, entre otras), comprendiendo que son preocupaciones que abarcan **todas las áreas disciplinares** y que permiten cuestionamientos transversales a todas las áreas.

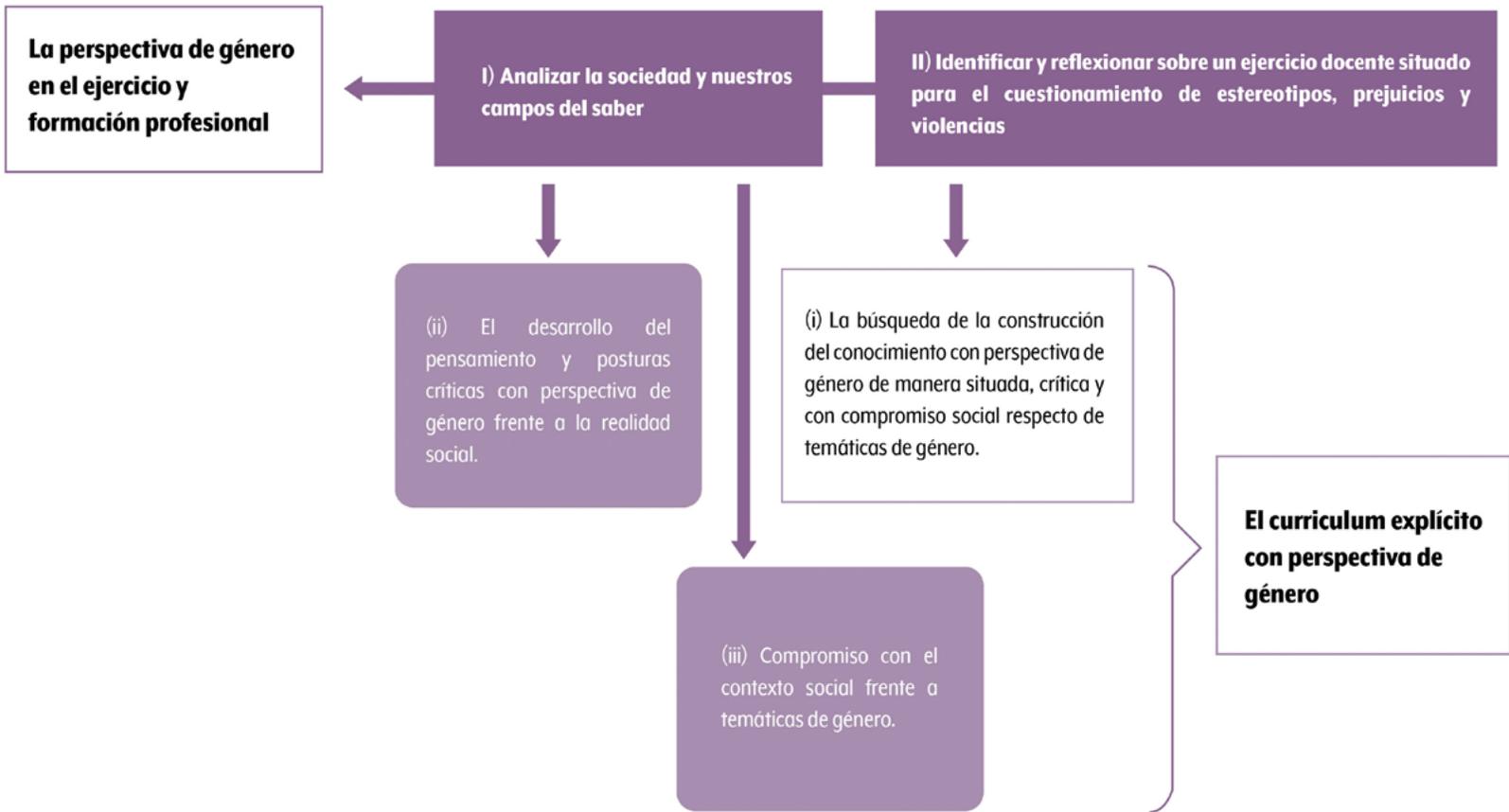


Figura 3: Relación de la formación profesional con perspectiva de género con el curriculum explícito.

5. La perspectiva de género en el curriculum oculto: cómo transformar el aula

Como se menciona anteriormente, el curriculum oculto se configurará como un conjunto de creencias y valores que intrínsecamente configuran los espacios y sentidos de aprendizaje. Serán precisamente estas dinámicas implícitas las que conforman situaciones de discriminación o menoscabo de colectividades presentes en el espacio de aprendizaje, las que no necesariamente estarán reconocidas por la institución. En este sentido, Jorge Torres (1998) plantea que el curriculum oculto es una posibilidad para llevar a cabo procesos analíticos sobre la sociedad patriarcal, dado que es posible corregir aspectos de discriminación asociados a la configuración del género o que pudieran emanar de esferas patriarcales que controlan el poder.

Estas situaciones podrían favorecer discursos de ataque o que limiten el debate, lo que puede desembocar en la marginación de mujeres, diversidades sexuales y de género en instancias de aprendizaje universitario, su participación en proyectos de investigación, relaciones entre pares, las posibles relaciones de poder o incluso el autoconcepto minimizado en el futuro contexto laboral.

Lo anterior puede vincularse con los planteamientos que Beatriz Fainholc define como modelos repetitivos, los que de manera “irracional se transmiten a través de la socialización y la educación, mediante valores, creencias, representaciones sociales, leyes morales y jurídicas, prejuicios, etc.” (2011, p.29), dentro de los cuales se encuentran las diferencias por sexo/género, aspecto que daría pie a un contexto educativo que podría potenciar y avalar situaciones de discriminación. Por lo anterior, será relevante identificar estas situaciones que reproducen y transmiten procesos y productos culturales que marginan por género o sexo.

En este sentido se recomendará cuestionar críticamente las prácticas androcéntricas como el sexismo, el cissexismo, la ginopia, endosexismo y la misoginia en el espacio universitario³, que permitan una formación profesional consciente y crítica de las temáticas de género en todas las carreras impartidas por nuestra universidad (prá-

cticas sociales tanto dentro como fuera de las aulas de-con el estudiantado, metodologías de clase, disposición de los elementos de la sala, dinámicas y didácticas de las asignaturas, entre otras) e incorporar elementos que no siempre están presentes en nuestras aulas, como los afectos o el lugar del cuerpo en el proceso formativo. Cabe hacerse la pregunta: ¿Cómo se incorporan las inquietudes, preocupaciones o miedos de nuestro estudiantado, vinculadas con la perspectiva de género en la formación profesional?

Esta pregunta es una invitación a pensar cómo hemos construido en conjunto un curriculum oculto en nuestra universidad y cuál es el conjunto de códigos sociales, creencias, estereotipos o valores que configuran el espacio universitario. Entonces **¿En qué medida los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación universitaria repiten y validan patrones culturales que se transmiten en el curriculum explícito? ¿Es posible cuestionar estos patrones culturales para su deconstrucción? ¿Cómo aportamos en nuestro rol docente a cuestionar las prácticas sociales que perpetran situaciones de discriminación por género o que refuerzan estereotipos?**

En este sentido, el curriculum oculto puede abordar desde dinámicas de trabajo en aula, hasta el uso del lenguaje, la perpetuación de estereotipos o la valoración de situaciones de discriminación instaladas en el espacio universitario como parte de la propia cultura, la visión o las creencias. Para deconstruir estas situaciones, será importante que exista una revisión personal por parte del cuerpo académico docente sobre “los condicionamientos y prejuicios que cada uno lleva consigo autobiográficamente y coloca en la práctica docente” (Brisa Varela, 2015, p.224). Con lo anterior, podemos pensar el curriculum oculto como una forma de expandir el conocimiento y que permee al dentro/fuera de las aulas.

En este sentido, es pertinente proponer elementos de la coeducación como la formación en igualdad y el valor por la diferencia, para pensar un curriculum oculto transformativo, comprendiendo el concepto como una instancia de desarrollo equitativo y respetuoso de todos los/as integrantes de la comunidad universitaria. Desde esta perspectiva se busca potenciar habilidades, capacidades e intereses indistintamente si el estudiantado se identifica como hombre, mujer o gender queer. Según lo anterior, para poder llevar a cabo un

³ Para profundizar en las definiciones de estos conceptos, se recomienda consultar el cuadernillo “Violencia de género en contextos laborales y de formación” elaborado por la Dirección de Igualdad de género de la Universidad de Los Lagos, disponible en <http://direcciondegenero.ulagos.cl/materialdeapoyo/>

ejercicio docente-académico coeducativo, considerando además las propuestas de las pedagogías feministas explicadas en el punto 2, será necesario descubrir los mecanismos que configuran la construcción identitaria de las personas, así como también situaciones que atentan con la equidad en la construcción del conocimiento, siendo uno de los mecanismos más potentes para esto, precisamente el curriculum oculto.

Esta preocupación está dada a propósito de la pervivencia del sexismo en los espacios escolares y su posterior transferencia en el espacio de aprendizaje universitario. Entonces podemos preguntarnos: ¿De quién es la responsabilidad de que estas situaciones pervivan en los espacios de aprendizaje?, ¿Cómo avanzamos hacia la equidad en el espacio universitario? Muchas de estas inquietudes merecen un tratamiento cuidadoso, donde el curriculum oculto adquiere gran importancia. En este sentido, las preocupaciones que emergen desde el curriculum oculto, transitarán hacia el explícito para su abordaje y permitir su incorporación explícita en los procesos de aprendizaje universitario.

Aquí emergen algunos puntos necesarios de atender en el contexto de formación profesional de nuestra universidad, que emergen como preocupaciones desprendidas de las preocupaciones de la sociedad y los acontecimientos, que de una u otra manera afectan a nuestro estudiantado y permean a la formación profesional, tanto a través del curriculum oculto, como de la consideración de estos elementos para la articulación del curriculum explícito:

- **Cuestionamiento de los roles de género presentes en la sociedad, donde nuestros/as futuros/as profesionales se desempeñarán.**
- **Prevención de situaciones de violencia de género.**
- **Problematización de estereotipos y refuerzo de discriminación por género y relaciones de poder.**
- **Visibilización de la discriminación a través del uso del lenguaje no sexista para su modificación.**
- **Explicitación de situaciones de menoscabo y violencia de género, tales como: misoginia, sexismo, cissexismo, machismo y micro-machismo, ginopia, endosexismo, entre otros⁴.**
- **Condenar expresiones de violencia de género, como el acoso sexual u hostigamiento.**
- **Naturalización de la disidencia y diversidad sexual potenciando su consideración como un valor.**

Es necesario comprender que aún cuando existen preocupaciones que están presentes en el curriculum oculto y explícito, es necesario transitar desde el primero al segundo para comprender, identificar, analizar y reflexionar tanto sobre el ejercicio docente con perspectiva de género como de su importancia para desnaturalizar las situaciones de violencia y discriminación antes descritas. De esta manera se espera avanzar hacia el cuestionamiento constante de la conformación de nuestros espacios universitarios para su configuración como espacio seguro, de atención a las diversidades sexuales, dialogante y que valore las aportaciones de las mujeres integrantes de la comunidad universitaria.

⁴ Para profundizar en las definiciones de estos conceptos, se recomienda consultar el cuadernillo “Violencia de género en contextos laborales y de formación” elaborado por la Dirección de Igualdad de género de la Universidad de Los Lagos, disponible en <http://direcciondegenero.ulagos.cl/materialdeapoyo/>

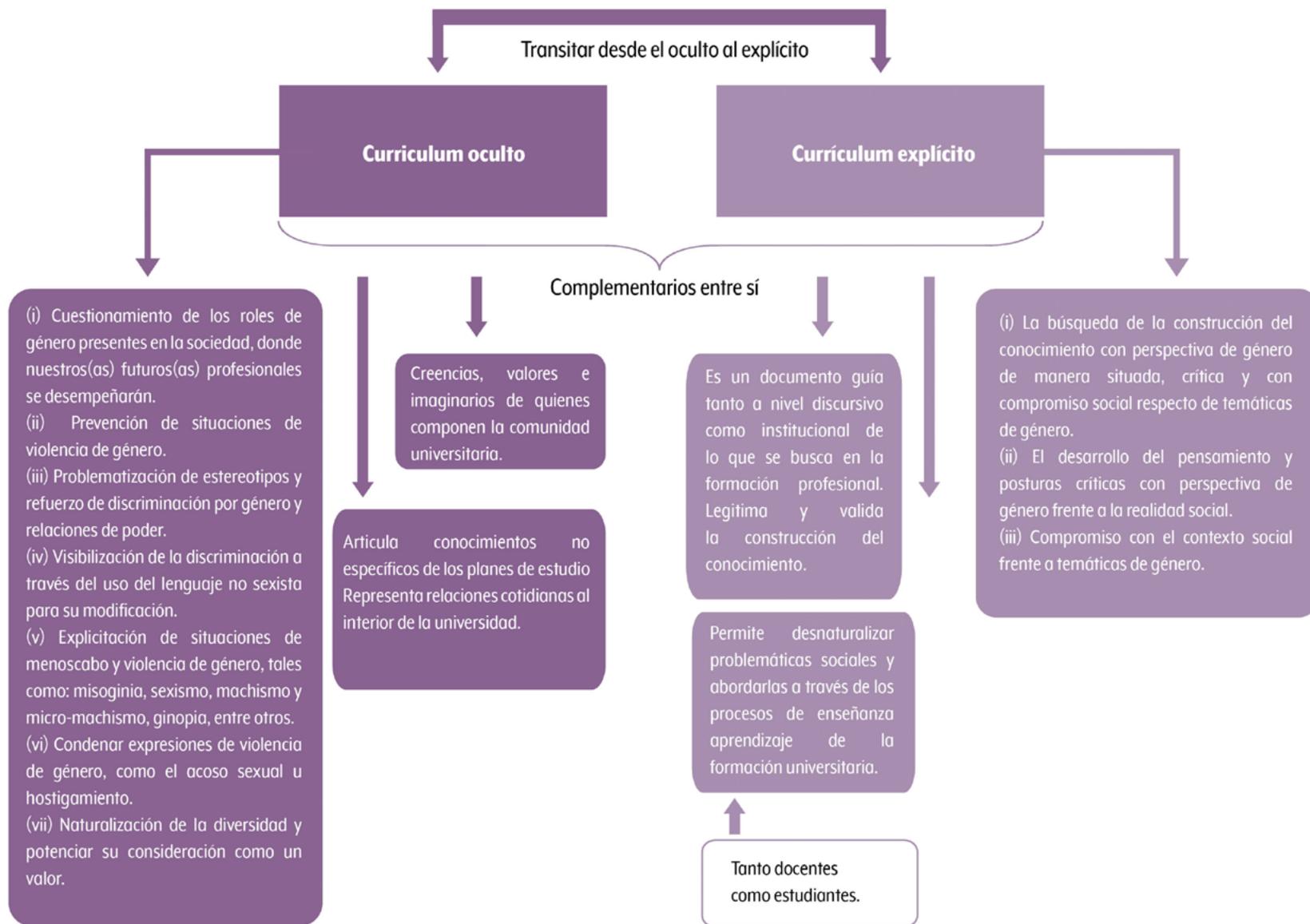


Figura 4: Elementos del curriculum oculto y su relación y tránsito con el curriculum explícito

6. La perspectiva de género en los programas de asignatura, su análisis y transformación: del curriculum oculto al explícito

La educación constituye uno de los espacios centrales de aprendizaje de patrones socio-culturales asociados al género. Dentro de estos espacios, se transforma en un desafío la incorporación de la perspectiva de género en todos los momentos del curriculum explícito o del desarrollo de nuestras asignaturas. De esta manera nos podemos hacer la pregunta: **¿Cómo incorporo la perspectiva de género de manera transversal y explícita en mis programas de asignatura?**

Para responder esta pregunta, será necesario que todos aquellos elementos que están presentes en la reflexión del curriculum oculto, transiten al curriculum explícito mediante el diseño, rediseño y análisis de los programas de asignatura. Esto será posible en la medida en que los elementos identificados como relevantes del curriculum oculto (elementos en verde de la figura 4) sean incorporados en el curriculum explícito.

Por lo anterior, es necesario que el profesorado tome un posicionamiento activo y se apropie de las temáticas de género para llevar a cabo los programas. Son importantes las aportaciones de la formación coeducativa para establecer relaciones respetuosas y equitativas en nuestras asignaturas, que propicien relaciones interpersonales sanas y que permitan cuestionar y erradicar el sentido común (comprendidas como prácticas culturales arraigadas al sexismo, misoginia o reproducción de estereotipos de género) para la reflexión de nuestras dinámicas sociales.

Establecer una construcción del curriculum con perspectiva de género es incorporar elementos de crítica constante, no sólo en el contexto universitario, sino en la vida social en general, lo que nos lleva a rescatar reflexiones de las pedagogías feministas desde donde emergen nuestras propuestas y que consideran también una formación coeducativa.

Según lo anterior y a partir de la reflexión que nos brindan las pedagogías feministas, debemos problematizar la construcción del conocimiento como algo rígido e invitar a una co-construcción del mismo, colectiva, colaborativa, dinámica, en igualdad,

inclusiva y que nos permitan abrir el espacio de aprendizaje universitario a instancias que tengan sentido no solo para el profesorado, sino también para el estudiantado, considerando sus vidas cotidianas (Carmen Luke, 1999), contextos y preocupaciones asociadas al territorio que habitan.

De esta manera, la universidad se transforma en garante de oportunidades y derechos de todo el estudiantado de manera igualitaria, desprendida de género, raza, clase social u otras instancias que puedan representar situaciones de vulnerabilidad para las personas.

Así, podemos pensar los procesos de aprendizaje, como ya hemos mencionado, basados en el respeto, el cuidado y autocuidado (Alicia Puleo, 2009), lo que implica comprender nuestras debilidades y fragilidades frente a la sociedad, para aprender a cuidar y a cuidarnos, cuestiones que en el caso de varones están asociadas prejuiciosamente a debilidades, mientras que para las mujeres se relacionan erróneamente con condiciones naturales de lo femenino. Así, alejarse de las tradiciones biologicistas, que naturalizan los estereotipos de género binarios, como lo masculino y femenino, se hacen explícito en los programas de aprendizaje de una asignatura universitaria, lo que nos ayudará a potenciar el respeto, la conciencia y la responsabilidad por la dignidad de las personas para avanzar en una cultura del cuidado y levantar espacios universitarios seguros.

Según las propuestas desde las pedagogías feministas: **¿Cómo pensamos la incorporación de nuestro estudiantado en la construcción de los programas?**

Es necesario pensar que los programas estarán diseñados para atender un aprendizaje situado y pertinente con la realidad social, no solo de nuestro estudiantado, sino que también la nuestra, como docentes académicos/as, lo que se visibiliza a través de las maneras en cómo concebimos nuestras clases. En este sentido, los contenidos estarán articulados no sólo por lo que nos convoca a nivel disciplinar, sino que también preguntándonos cuáles son los elementos a los que ponemos énfasis en relación con temáticas de género.

6. Programas de asignatura con Perspectiva de Género

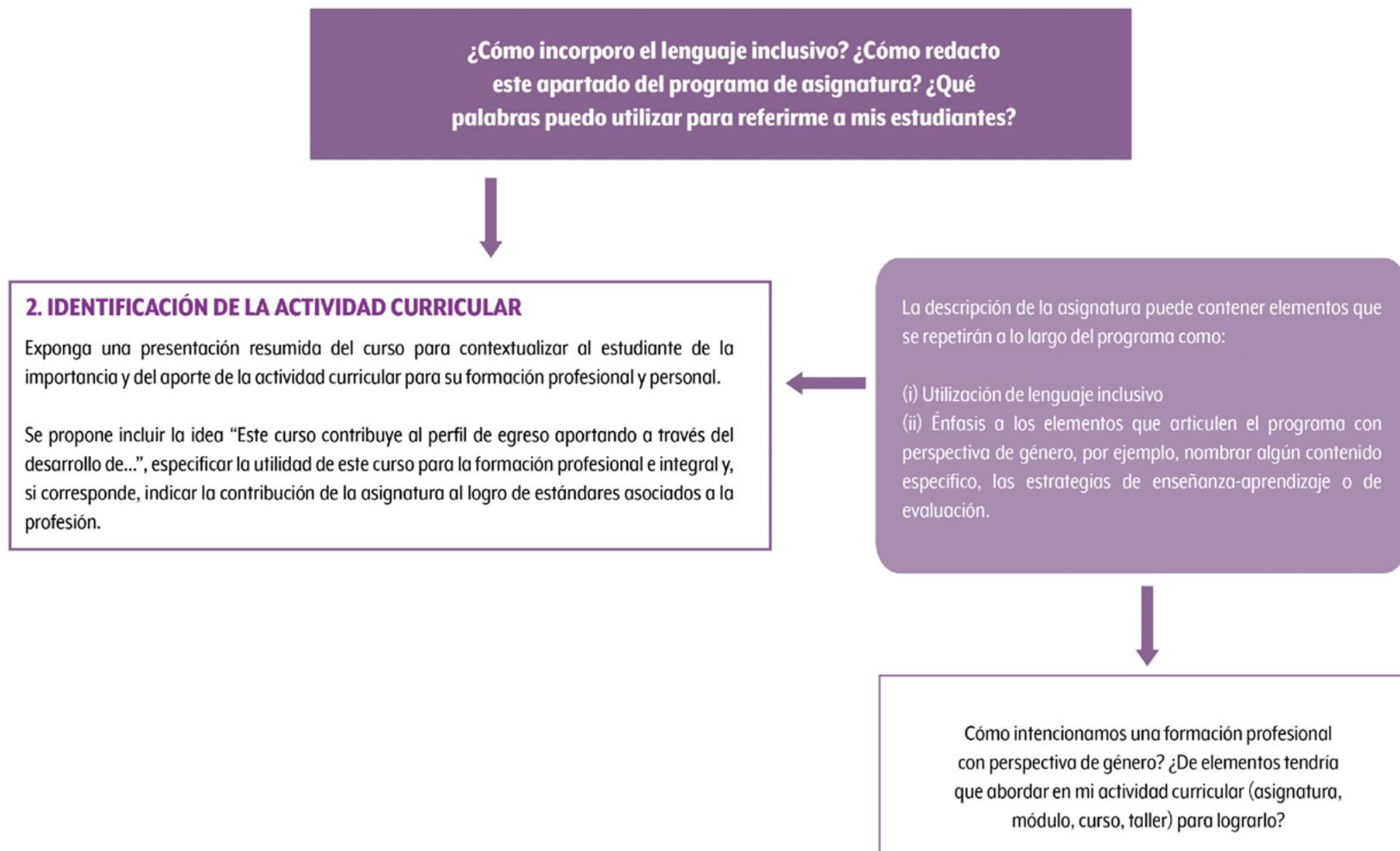
Desde las propuestas de las pedagogías feministas y las epistemologías feministas se cuestiona la construcción del conocimiento como saberes fijos, transmitidos unidireccionalmente, concebidos como un saber que es jerárquico e inmutable, donde el profesorado es quien sabe y sus estudiantes aprenden de él/ella/elle.

Proponemos desjerarquizar el proceso de aprendizaje para dar paso a comunidades colaborativas de un hacer pedagógico compartido, ausente de rigidez, considerando la vida cotidiana, las experiencias y los contextos tanto del estudiantado como del profesorado. Co-construir un aprendizaje y espacio universitario situado, dinámico y fluido, valorando los relatos personales y propiciando la interdisciplinariedad. De esta manera se invita a la concepción de los programas de asignatura como una oportunidad de construcción de saberes y experiencias colectivas con el estudiantado.

Te invitamos a ver algunas orientaciones y elementos que nos permitan diseñar un programa con perspectiva de género. A continuación, se analiza desde una perspectiva de género cada apartado que el cuerpo docente debe rellenar cuando conforma su programa de asignatura. Los apartados son (1) Identificación de la actividad curricular o Descripción de la actividad curricular, (2) Competencias que desarrolla la actividad curricular, (3) Resultados de aprendizaje, (4) Estrategias de enseñanza aprendizaje y (5) Recursos para el aprendizaje.

En cada apartado se realizan reflexiones y se entregan sugerencias que posibiliten la apropiación de cada docente. Se recomienda en todo momento la incorporación de lenguaje no sexista e inclusivo, en este sentido cada docente buscará las palabras, elementos o recursos con los que se sienta más cómoda/o/e, por ejemplo, usando @, x, e, palabras neutras entre otros.

6.1. Identificación de la actividad curricular o Descripción de la actividad curricular



6.2. Competencias que desarrolla la actividad curricular

Este apartado, al ser propuesto por nuestra universidad, es posible complementarlos con una mirada de género.

Se puede situar la competencia a un contexto, carrera y nivel específico, por ejemplo:

- Competencia para el Diseño y Gestión de Proyectos: Capacidad de diseñar y gestionar proyectos que otorguen soluciones a necesidades del medio, abordando temáticas como: machismo, ginopia, sexismo, discriminación y violencia de género. Lo anterior, a partir de una visión integral y general en cuanto al diseño y formulación de propuestas de intervención, integrando conocimientos, empleando tecnologías, desarrollando trabajos colaborativos y solucionando problemas.

3. COMPETENCIAS QUE DESARROLLA LA ACTIVIDAD CURRICULAR

3.1 Competencias de Formación Integral (CFI)

Competencia(s)	Nivel
Seleccione la(s) competencia(s) de formación integral que la actividad curricular desarrolla CFI: ...	Seleccione el nivel de dominio (1,2,3) de cada competencia de formación integral que la actividad curricular desarrolla. Cautelar que aparezca la descripción asociada.

3.2. Competencias específicas (CE)

Competencia(s)	Nivel
Seleccione la(s) competencia(s) de formación integral que la actividad curricular desarrolla CFI: ...	Seleccione el nivel de dominio (1,2,3) de cada competencia de formación integral que la actividad curricular desarrolla. Cautelar que aparezca la descripción asociada.

¿Es posible intervenir las competencias tanto de formación integral (CFI) como específicas (CE) y complementarlas con la Perspectiva de Género?

Otro ejemplo:

Organizar y Dirigir iniciativas artísticas capaces de generar obras visuales con perspectiva de género en contextos socioeducativos diversos favoreciendo acciones colectivas que valoren las diversidades sexuales y la construcción de espacios seguros.

6.3. Resultados de aprendizaje

¿Cómo concebimos un resultado de aprendizaje con perspectiva de género?
¿Qué esperamos que el estudiantado sea capaz de hacer considerando la Perspectiva de Género?
Por ejemplo: incorpora lenguaje inclusivo, temáticas de género o recursos para el aprendizaje de autoría de mujeres.

4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)

Resultados de Aprendizaje

Son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (D. Kennedy, 2007).

Su redacción da cuenta implícita o explícita de una multidimensionalidad (CE/CFI de Saberes)

Son redactados considerando verbo (presente) + contenido/contexto+ condiciones

Ejemplo:

Comunica emociones y sentimientos en función de sus habilidades corporales con el fin de expresarse a través del movimiento

¿Cómo logro esta multidimensionalidad considerando la perspectiva de género? Debo considerar una acción (como señala el documento) sumado a los elementos indicados. Por ejemplo:

- Incorpora soluciones a situaciones educativas específicas, con perspectiva de género en un aula con diversidad sexual.
- Selecciona estrategias de resolución de conflicto con perspectiva de género para abordar hostigamiento homofóbico en espacios de práctica profesional en atención de salud.

¿Cuál es el lugar que otorgo a las emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje?
Se pueden incorporar las siguientes preguntas: "¿Qué sienten", "¿Qué les preocupa", "¿Cómo reaccionan", respecto de temáticas de género.
Se recomienda activar estas discusiones a través de noticias o situaciones de la contingencia.

Potenciar aspectos actitudinales a través de las siguientes preguntas:
¿Qué colectividades conforman mi clase?
¿Cómo organizo mis clases considerando la diversidad de mi aula?
¿Cómo potencio la empatía con perspectiva de género entre pares?

Saberes
Se relacionan con los tipos de contenidos a trabajar para dar cuenta del RA: saberes conceptuales, saberes procedimentales, saberes actitudinales

Ejemplo: Conceptual
•El acto comunicativo entre los seres vivos.
•Formas de comunicación corporal

Procedimental
•Expresar emociones y sentimientos a través del movimiento

Actitudinal
•Se expresa con empatía y confianza

¿Qué podemos abordar en los saberes? Desde una perspectiva de género, es relevante el cuestionamiento de la visión androcéntrica en las disciplinas.

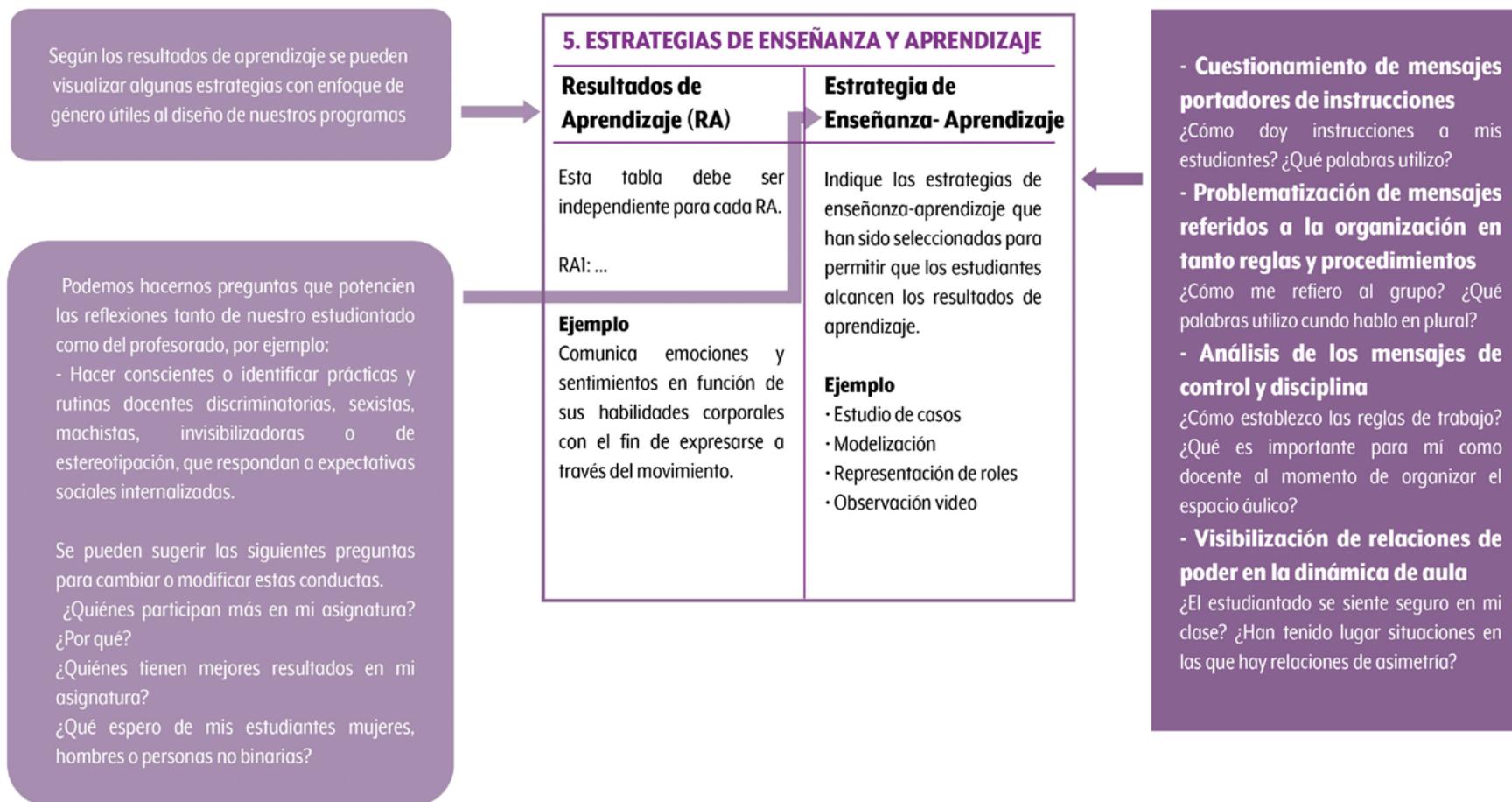
Propuestas:
Incorporar contenidos con temáticas de género en vinculación con los contenidos propios de la disciplina. Por ejemplo: Artes visuales y género, mujeres en la ciencia, entre otras.

Incorporar los conocimientos previos de nuestro estudiantado, para visibilizar sus propias experiencias e historias de vida vinculadas a las temáticas de género, para considerar en la construcción de saberes, teniendo en cuenta creencias, opiniones, estereotipos, sexismos, sesgos, entre otros

Proponer:
(ii) Contenidos de interés, pertinentes y situados para el estudiantado, para problematizar temáticas con una mirada de género.

Podemos hacernos las siguientes preguntas ¿Cómo jerarquizamos los saberes? ¿Cómo organizamos los contenidos, qué dejamos para el final, a qué damos más tiempo, etc.?

6.4. Estrategias de enseñanza aprendizaje



- Ejercicios o actividades que apunten a la modificación de prácticas culturales (estereotipos de género, prácticas sexistas, misoginia, ginopia, machismo entre otros).
- Desarrollo de trabajos en equipo que fortalezcan las confianzas entre pares y el carácter colaborativo del aprendizaje, el respeto por la diversidad y el reconocimiento de las aportaciones de otras y otros.

5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE		
Resultados de Aprendizaje (RA)	Estrategia de Enseñanza- Aprendizaje	Estrategia evaluativa
<p>Esta tabla debe ser independiente para cada RA.</p> <p>RAI: ...</p> <p>Ejemplo Comunica emociones y sentimientos en función de sus habilidades corporales con el fin de expresarse a través del movimiento.</p>	<p>Indique las estrategias de enseñanza-aprendizaje que han sido seleccionadas para permitir que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje.</p> <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudio de casos - Modelización - Representación de roles - Observación video 	<ul style="list-style-type: none"> -Considerar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. -Indique tipos de evaluación de proceso considerando el RA -Indique evaluación de producto considerando el RA <p>Ejemplo Proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba - Informe <p>Producto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación obra - Examen

Para el desarrollo de las estrategias evaluativas puedo hacerme las siguientes preguntas:
¿Cuáles son los criterios utilizados para las evaluaciones y tareas?

Algunas estrategias desde la perspectiva de género son:

- (i) Trabajos de investigación grupal para crear saberes compartidos.
- (ii) Debates
- (iii) Procesos de elaboración de ensayos reflexivos donde se enuncien en primera persona.
- (iv) Análisis de caso (aquí se pueden buscar películas, videos de internet, noticias de periódico, programas de tv, publicidad, entre otras).
- (v) Participación o desarrollo colectivo de las retroalimentaciones.
- (vi) Co y autoevaluaciones incentivando el protagonismo del estudiantado tanto en los criterios a evaluar como en el diseño de los instrumentos.

Evitaremos expresar "informe", ya que este documento suele solicitar información lógica y descriptiva. Recomendamos tipo de escrito que incluya aspectos reflexivos y críticos como ensayo, documento de análisis crítico, etc.

6.5. Recursos para el aprendizaje

- Incorporación de bibliografía sobre el vínculo entre el contenido o área a enseñar y el enfoque de género.
- Incorporación de bibliografía de libros escritos por mujeres (libros, capítulos, documentos, obras musicales entre otras).
- Incluir obras compilatorias que incluyan autoras mujeres.
- Favorecer el trabajo de la asignatura con documentos cuyo equipo esté configurado en igualdad entre mujeres y hombres.
- Incorpora el nombre completo del autor/a y no la inicial, ya que de esta manera visibilizamos a las mujeres autoras.

6. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

6.1. Bibliográficos básicos

Indique los textos que fundamentan las principales temáticas de la actividad curricular, mediante formato APA. A su vez, se recomienda el empleo de bibliografía actualizada preferentemente de los últimos cinco años. La Bibliografía debe estar disponible en la Mediateca Institucional, ya sea en formato físico o digital. Entre 3 y 5 referencias.

6.2. Bibliográficos complementarios

Indique los textos, revistas y artículos que fundamentan las principales temáticas de la actividad curricular, mediante formato APA. A su vez, se recomienda el empleo de bibliografía publicada en los últimos cinco años. Entre 3 y 5 referencias.

6.3. Informáticos

Indique los recursos informáticos que se utilizan en la actividad curricular, por ejemplo, sitios web, plataformas, repositorios virtuales, libros digitales, bases de datos, tecleras, pizarras digitales, etc.

6.4. Otros recursos

Indique otros recursos no especificados en los apartados anteriores y que sean utilizados en la actividad curricular, por ejemplo, materiales de apoyo a la docencia, bibliografía, laboratorios, centros de práctica, etc.

- Documentos y recursos no solo que aborden temáticas de género, sino también que nos guíen a ella y sus posibilidades reflexivas como documentos ministeriales, guías de trabajo, indicaciones de organismos internacionales entre otros.
- Poner artículos de nuestras colegas académicas no sólo para su lectura en clases, sino también para la difusión del trabajo investigativo de mujeres.

Reflexiones finales

Para finalizar, es posible plantear que la incorporación de la perspectiva de género será un desafío constante en nuestro ejercicio docente-investigativo, como a nuestras posibilidades de apropiación, preparación y cuestionamiento de estos temas en el espacio de formación universitaria, asumiendo posturas de aprendizaje constante frente a estos temas que, ya sabemos, gozan de gran dinamismo. En este sentido, **será necesario encarnar la perspectiva de género en todos los ámbitos del quehacer profesional, lo que desembocará en un cuestionamiento y desaprendizaje constante del androcentrismo y cisexismo en el área disciplinar, utilizando un lenguaje no sexista e inclusivo, relaciones de cuidado, equidad y respeto ante la diversidad sexual y de género.**

Finalmente, se hace urgente no perder la necesidad de aprender para seguir mejorando en nuestro quehacer docente académico-investigativo y escuchar a nuestro estudiantado para establecer convergencias con sus temas de interés actual, preocupaciones y posicionamientos. Esto nos permitirá seguir cuestionando los espacios para su transformación profunda y continua.

Referencias bibliográficas

Abett de la Torre Díaz, Paloma. (2014). Educación y género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, nº13, 35-47

Barrientos, Pablo, Andrade, Danitza y Montenegro, Catalina. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: tareas pendientes. *Cuaderno de educación. Desarrollo profesional*, nº81, 1-13.

Bejarano, María Teresa, Martínez, Irene y Blanco, Montserrat. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50

Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 13-53). México, D. F.: Paidós.

Blas, Radi. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. En López, Mariano Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades. Buenos Aires: EDUNTREF.

Blas, Radi. (2019a) Estudios Trans: cátedra reactiva y propositiva. Buenos Aires: Por Lax Negrx para Emergentes.

Blas, Radi. (2015) Defundamentos y postfundaciones: Revoluciones conservadoras, tecnologías de apropiación y borrado de cuerpos y subjetividades trans en la obra de Preciado. *Sexualidades*, 12, 1-27.

Blas, Radi & Pérez, Moira. (2014) Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional, Argentina.

- Britzman, Deborah. (2000) *Curiosidade, sexualidade e currículo*. EN: O corpo educado, pedagogías da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica.
- Castañeda, Liliana. (2019). ¿Nuevas sujetas, nuevas identidades? La vivencia profesional en la configuración de la identidad de género. *Nósis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28(55), 88-108
- Cabral, Mauro. (2010) *Ante la ley*. SOY, Página/12. Viernes 30 de julio, Argentina. Extraído de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1515-2010-07-30.html>
- De Lauretis, Teresa. (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press
- Fainholc, Beatriz. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia: Universitat de València
- Harding, Sandra. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata/Hooks, Bell. (2000) *Eros, erotismo e o processo pedagógico*. EN: O corpo educado, pedagogías da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica.
- Lagarde, Marcela. (1996). Género y feminismo. *Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y horas
- Lienas, Gemma (2013). *El diario violeta de Carlota*. Destino, 2013 (primera edición en español en Alba editorial, 2001).
- Lopes. Louro. (2000) *Pedagogias da sexualidade*. EN: O corpo educado, pedagogías da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica.
- Luke, Carmen. (1999), *Feminismos de la vida cotidiana*. Madrid: Morata
- Maceira, Luz. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. D.F: El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas
- Maffia, Diana. (2013) *Contra las dicotomías, feminismo y epistemología crítica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Merida, Rafael (2002). *Sexualidades Transgresoras: Una antología de Estudios Queer*. España: Icaria.
- Maceira, Luz. (2007). Una propuesta de Pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas. *Ponencia presentada en el "I Coloquio Nacional Universidad Pedagógica Nacional-Fundación para la Cultura del Maestro*.
- MINEDUC (2015). *Educación para la igualdad de género 2015-2018*. Santiago: Ministerio de Educación
- Montoya, María Milagros. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina
- Puleo, Alicia. (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En *Libros en Acción-Ecologistas en Acción* (Ed.), *Claves del ecologismo social* (pp.169-175). Madrid: La idea
- Rich, Adrienne. (1983) *Sobre mentiras, secretos y silencios*, Editorial Icaria. Barcelona.
- Scott, Joan. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: PUEG
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo. (2013). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro
- Subirats, Marina. (1998). *Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Subirats, Marina. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro Editorial
- Tadeu da Silva, Tomaz. (1999) Documento de Identidad, una introducción a las teorías del currículo. 2º Edición Autêntica Editorial. Belo Horizonte. 1999

Terigi, Flavia. (2004) *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos*, ponencia en el Tercer Encuentro Internacional “El curriculum en la enseñanza básica”, organizado por Editorial Santillana con auspicio de la Secretaría de Educación Pública de México, México DF, 27 y 28 de febrero de 2004.

Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis

Torres, Jorge. (1998). *El curriculum oculto*. Morata: Madrid

Varela, Brisa. (2015). Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica. En Bach, Ana (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp.211-232). Buenos Aires: Miño y Dávila

Weeks, Jeffrey. (2000) *O corpo e a sexualidade*. EN: *O corpo educado, pedagogias da sexualidade*. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica.