MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, **SELLO GENERA IGUALDAD**

UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

PNUD

MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, SELLO GENERA IGUALDAD

Coordinación general, Dirección de Igualdad de Género (Digen)

Edición
Dirección de Igualdad de Género (Digen)

Coedición
María Eugenia Meza

Diseño gráfico
Alicia San Martín

ISBN: 978-956-19-1265-6
RPI: 2023-A-2298
Primera edición de 130 ejemplares
Impresión: Feyser Impresores
Santiago de Chile, marzo 2023

MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, **SELLO GENERA IGUALDAD**

UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

PNUD

DOCUMENTO ELABORADO POR LA DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO, DIGEN.

Integrantes Comité Ejecutivo Sello Genera Igualdad – Primera fase:

Elizabeth Guerrero, Asesora de Género y Gobernabilidad, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD

Pamela Farías, Coordinadora proyecto Certificación en Estándares de Igualdad de Género, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD

Carmen Andrade, Directora de Igualdad de Género, Dirección de Igualdad de Género U. de Chile (DIGEN)

Camila Bustamante, Coordinadora de Transversalización de Género 2019-2020, Dirección de Igualdad de Género U. de Chile (DIGEN)

Jimena Valdebenito, Coordinadora de Transversalización de Género desde 2021 a la fecha, Dirección de Igualdad de Género U. de Chile (DIGEN)

Rolando Poblete, Coordinador Observatorio de Violencias e Igualdad de Género, Dirección de Igualdad de Género U. de Chile (DIGEN)

Soledad Berríos, Encargada del Área de Prevención de la Violencia de Género, Dirección de Igualdad de Género U. de Chile (DIGEN)

Claudio Olea, Director de Desarrollo Académico, Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA)

Leonor Armanet, Directora de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA)

Viviana Sobrero, Jefa Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA)

Mariela Ravanal, Directora de Comunicaciones, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM)

Svenska Arensburg, Directora de Extensión, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM)

Alejandra Araya, Directora Archivo Central Andrés Bello, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM)

Catalina Lamatta, Jefa de la Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID)

Fabiola Divín, Directora de Desarrollo y Gestión de Personas, Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (VAEGI)

Paulina Berríos, Jefa Unidad de Análisis Institucional y Datos, Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (VAEGI)

Pamela Díaz-Romero, Directora de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC)

José Miguel Labrín, Director de Asuntos Comunitarios, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC)

Viviana Guajardo, Directora de Salud Estudiantil, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC)

Juan Carlos Gimeno, Coordinador (S) Unidad de Investigaciones Especializada, Dirección Jurídica (DIRJU)

Ziomara Gertzen, Directora de Diversidades y Género, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM)

Silvia Lamadrid, Directora Unidad de Género, Facultad de Ciencias Sociales (FACSO)

Equipo Profesional Comité Ejecutivo Sello Genera Igualdad – Primera fase:

Marcelo Robaldo, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA)

Marcela Gutiérrez, Unidad de Estudios, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM)

Javiera Ravest, Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID)

Carla Ruiz, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC)

Darinka Radovic, Dirección de Diversidad y Género, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM)

Valentina Medel, Dirección de Diversidad y Género, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM)

Andrea Baeza, Unidad de Género, Facultad de Ciencias Sociales (FACSO)

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1 15

ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Cómo transversalizar e institucionalizar la igualdad de género en educación superior? Análisis de la experiencia del Sello Genera Igualdad 16

1.1 Los claroscuros del contexto universitarios en el que se desarrolla el Sello 16

1.2 ¿Por qué realizar un proceso de reconocimiento de estándares de igualdad de género? 18

1.3 Nudos críticos en el desarrollo del proceso del Sello Genera Igualdad 21

1.4 Comentarios finales 26

CAPÍTULO 2 29

LA CONSTRUCCIÓN DEL SELLO GENERA IGUALDAD

2.1 Los problemas de género que aborda el Sello 30

2.2 El proceso de construcción del Sello 38

CAPÍTULO 3 55

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1 Introducción 56

3.2 Antecedentes del proceso 57

3.3 El proceso de puesta en marcha. Principales lecciones y aprendizajes 62

3.4 Facilitadores y obstaculizadores del proceso 78

3.5 Prácticas y procesos; valoración de los cambios 81

3.6 Elementos claves del desarrollo del proceso 83

3.7 Síntesis de avances y logros por dimensiones del Sello 85

CAPÍTULO 4 **89**

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA **93**

ANEXOS **95**

Anexo I

Informe final. Auditoría del cumplimiento de estándares de igualdad de género en la Universidad de Chile. Diciembre 2021- enero 2022

Anexo II

Caja de herramientas

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

a Guía de Educación Antisexista. Facultad de Ciencias Sociales

b Propuesta de módulos de sensibilización y formación en género. Dirección de Igualdad de Género

c Diplomas de Postítulo. Dirección de Igualdad de Género

- Género en la academia: desafíos para el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Primera Versión
- Gestión universitaria con perspectiva de género: Primera versión

d Programa Curso de Formación General. Dirección de Igualdad de Género

- Género y violencia: una perspectiva interdisciplinaria

e Cursos para estudiantes en temas de género y diversidades sexuales. Escuela de Ingeniería y Ciencias, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

- EH2520: Introducción al enfoque de género para las ingenierías y las ciencias
- EH2521 ¿Las ciencias y tecnologías tienen género? Ampliar la mirada desde las teorías y perspectivas críticas de género

f Programa Escuela de Ayudantes y Tutores. Dirección Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales

II. INVESTIGACIÓN, DESARROLLO, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA

a Núcleos Transdisciplinarios que crean y transmiten conocimiento con perspectiva de género: Orientaciones para la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Chile. Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo

b Núcleo de reflexión sobre la incorporación de la perspectiva de género en la producción, análisis y divulgación de la investigación en diversas áreas y disciplinas de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Dirección Académica y de Investigación, y Dirección de Diversidad y Género de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

III. COMUNICACIÓN Y EXTENSIÓN

a Orientaciones y manual para un ejercicio informativo con perspectiva de género. Dirección de Comunicaciones, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones

b Recomendaciones para el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones y perspectiva de género en las actividades. Subdirección de Comunicaciones, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

IV. DESARROLLO DE LA CARRERA ACADÉMICA

a Instructivo de buenas prácticas y acciones para el fomento de la equidad de género en la carrera académica de la Universidad de Chile. Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría de Asuntos Académicos

b Decreto Universitario N°681. Modifica el Decreto Universitario N°3099 de 1992, que aprueba reglamento sobre concursos para ingresar a la carrera académica

V. CONDICIONES Y DESARROLLO LABORAL

a Programa de Inducción a la Universidad de Chile: curso prevención del acoso sexual y laboral. Dirección de Gestión y Desarrollo de las Personas, Vicerrectoría de Asuntos Económicos e Institucionales

VI. PREVENCIÓN DEL ACOSO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

a Modelo de atención para la prevención del acoso sexual y violencia de género. Dirección de Igualdad de Género

b Guía de trabajo comunitario en salud mental 2021-2023. Dirección de Asuntos Estudiantiles, Facultad de Ciencias Sociales

VI. CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO

a Manual para la aplicación del reglamento estudiantil de corresponsabilidad social en el cuidado. Dirección de Igualdad de Género y Dirección de Bienestar Estudiantil

b Instructivo de flexibilidades académicas para la corresponsabilidad en el cuidado. Área Equidad e Inclusión Educativa de la Dirección de Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales

PRÓLOGO

La Universidad de Chile es una universidad pública y, como tal, está al servicio de la sociedad que la acoge. Como parte de su misión abocada a la generación y transmisión del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura, está comprometida con la formación integral de sus estudiantes en cuanto ciudadanos y ciudadanas activos y socialmente responsables, capaces de contribuir sustantivamente al bien común, haciendo de Chile un país cada vez más cohesionado y sustentable.

Sin embargo, ni el desarrollo sustentable, ni la construcción de comunidades cohesionadas son posibles en contextos de desigualdad. Una de las injusticias más persistentes en nuestra sociedad ha sido la de género. El sistema universitario no escapa a esta realidad. Las situaciones de violencia y acoso sexual, la baja presencia de mujeres en las jerarquías académicas superiores y en consecuencia en los cargos de decisión, la menor valoración de sus tareas y la sobrecarga en los cuidados que asumimos mayoritariamente las mujeres, son parte de las barreras y violencias con las que todavía convivimos diariamente.

Reconocer esta realidad, escuchar las demandas de las mujeres y las diversidades, reflexionar sobre las discriminaciones aún presentes en nuestra cultura institucional, y replantear las regulaciones y procesos que las sostienen y reproducen, es una labor ineludible para el desarrollo de nuestra Universidad, cuya misión formativa debe hacerse cargo de este tema no solo por su valoración intrínseca o derecho propio sino también porque la igualdad de género es un requisito previo para garantizar un futuro sostenible.

La Universidad de Chile ha sido pionera, entre las instituciones de educación superior del país, en lograr avances en materia de igualdad de género. En efecto, contamos con políticas universitarias, tales como la de prevención del acoso sexual, la de corresponsabilidad social en el cuidado, y la Política de Igualdad de Género, también contamos con centros de estudio de género y con una institucionalidad especializada para impulsar políticas antidiscriminatorias.

Celebramos tales logros. Sin embargo, el rol público de la universidad demanda mayores esfuerzos para alcanzar la igualdad sustantiva al interior de nuestra institución, lo que da cuenta de la necesidad de continuar trabajando, aunando voluntades y convocando a toda la comunidad universitaria en pos de un objetivo que hoy no admite postergaciones.

En ese marco, desde el año 2019, a partir de un convenio entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Universidad de Chile, se comienza a implementar una experiencia inédita, el Sello Genera Igualdad, que llevó a mirar la totalidad de nuestro quehacer institucional desde la perspectiva de género. Ese ejercicio, de mirarnos globalmente, nos mostró que aún teníamos un largo camino por recorrer. Nos asiste la convicción que a través del sello, podíamos contar con una carta de navegación que nos ayudara a lograr la transformación institucional que todos y todas anhelamos.

De esta forma, el proceso liderado por la Dirección de Igualdad de Género de la Universidad de Chile, que involucró a cinco vicerrectorías, además de la Facultad de Ciencias Sociales y de Ciencias Físicas y Matemáticas, supuso diversos desafíos en torno a su diseño y puesta en marcha, los que rindieron sus frutos. Luego de una rigurosa auditoría externa, hoy podemos señalar que hemos logrado la certificación en estándares de igualdad de género en las dimensiones que consideró el Sello, lo que por cierto nos llena de reconocimiento hacia las unidades que participaron, pero también nos pone la responsabilidad de seguir mejorando.

Ese desafío cuenta con el compromiso de esta rectoría y, no tengo dudas, de todos quienes integran nuestra comunidad. Se lo debemos a las mujeres que lucharon ayer, a las que luchan hoy, y a nuestro rol como universidad pública comprometida con un país mejor, más democrático y justo, en que todos y todas pueden gozar de los mismos derechos sin ningún tipo de discriminación.

Rosa Devés, rectora de la Universidad de Chile.

INTRODUCCIÓN

La preocupación frente a las desigualdades de género en las instituciones de educación superior, y las demandas del movimiento feminista a nivel nacional, han llevado a las universidades a construir una agenda de política que sitúa la igualdad de género como una de sus prioridades. A ello se suma la aprobación de la Ley N°21.369, que regula el acoso sexual y la violencia de género en la educación superior, estableciendo la obligatoriedad de tener políticas integrales que contengan modelos de prevención y sanción, así como la creación de unidades especializadas para la investigación de los casos.

No cabe duda de que en los últimos años se han dado pasos importantes que convergen hacia una revisión y transformación de prácticas y culturas universitarias, orientadas a la incorporación de la perspectiva de igualdad de género desde la planeación y estructura institucional, y su consecuente institucionalización en todos y cada uno de los espacios de la vida universitaria (Lombardo, 2003).

Tres son los pilares para avanzar en estos objetivos:

- la instalación de la perspectiva de igualdad de género en las estructuras universitarias;
- la instalación de centros de pensamiento y desarrollo de producción científica de las temáticas de género y
- la incorporación del enfoque de igualdad de género en la formación de las y los estudiantes.

De los tres pilares propuestos, la institucionalización, en lo referido a la instalación de la perspectiva de igualdad de género en la normativa y estructura universitaria, se muestra más rígida y más afectada por una cultura androcéntrica (Buquet, 2011).

En términos operativos, la institucionalización de la perspectiva de igualdad de género requiere la elaboración de políticas de igualdad que se interrelacionen con los instrumentos de gestión estratégica institucional, tales como el *Plan de Desarrollo Institucional*, el *Modelo Educativo*, las normas y reglamentos, los presupuestos y la creación de instancias especializadas encargadas de su coordinación, seguimiento y evaluación.

Para avanzar en esa línea, la Universidad de Chile suscribió un convenio con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) denominado *Sello Genera Igualdad*, cuyo sentido es establecer compromisos verificables de estándares de igualdad de género que deben ser cumplidos en un periodo determinado, involucrando diversas unidades en su ejecución. Este proceso de reconocimiento, que es pertinente para instituciones de educación superior, permite mirar de forma integral la cultura institucional y analizar críticamente aquellas prácticas y procedimientos necesarios de intervenir para estimular procesos de cambio. A la vez, constituye una vía para contrarrestar los desequilibrios de género y reconocer y/o recompensar los esfuerzos realizados en torno a la igualdad en esta materia.

La puesta en marcha de un *Sello* -como el que emprendió la Universidad de Chile- implica un proceso de trabajo complejo en el que se entrecruzan variables técnicas y políticas. Implica también revisar el actuar de la universidad en el conjunto de dimensiones que contribuyen al cumplimiento de su misión y visión institucional, superando las miradas parciales.

Luego de tener claro el fin que se desea alcanzar, es preciso diseñar estrategias, o planes de acción en el lenguaje del *Sello*, que permitan lograr, en una lógica de procesos, las transformaciones buscadas en los tiempos esperados. De ahí que la implementación del *Sello* debe seguir de forma recurrente la estructura propia del ciclo de la planificación, es decir, identificación de áreas o dimensiones a intervenir, diagnóstico, y planes de trabajo acordes y coherentes con dichas dimensiones.

Al enmarcar este tipo de procesos en una lógica de planificación, es necesario contar con un instrumental para realizar el seguimiento y control de gestión, mediante indicadores, metas y medios de verificación. Por eso el *Sello* debe tener una serie de apoyos e insumos técnicos que aporten sostenibilidad en el tiempo y condiciones de viabilidad para lograr sus objetivos.

Al tratarse de una experiencia inédita, no había mayores referentes o modelos orientadores, por lo cual hubo que ir construyendo sobre la práctica, generando reflexiones en los equipos, comprometiendo voluntades y venciendo resistencias. Si bien la Universidad de Chile logró el reconocimiento en estándares de igualdad de género, es necesario continuar el proceso para consolidar los logros alcanzados y establecer estrategias para escalar en las transformaciones producidas, comprometer a un mayor número de actores y poner a disposición de otras universidades un modelo que, aunque perfectible, pueda adaptarse y ser de ayuda para llevar a cabo experiencias similares.

Precisamente el sentido de este documento es compartir y transferir la experiencia a otras instituciones de educación superior, para que tomen sus propios caminos y decisiones en torno a esta materia y para que, desde su propio recorrido, puedan ir nutriendo un proceso que aún está en construcción y que, sin duda, convoca a todas y todos quienes forman parte de estas instituciones.

La primera parte de este documento comienza con la reflexión respecto de los factores que se debieron abordar para el desarrollo del *Sello Genera Igualdad*, considerando los elementos del contexto universitario. Es un capítulo que responde a la pregunta acerca de cómo transversalizar e institucionalizar la igualdad de género en la educación superior, y analiza el rol que pueden jugar los procesos de certificación, destacando sus complejidades y nudos críticos. Si bien el foco está puesto en el caso de la Universidad de Chile, los alcances del análisis superan la experiencia particular de esta casa de estudios.

El segundo capítulo presenta aquellos elementos que dan sustento técnico al *Sello*. En primer término, el diagnóstico que le otorga pertinencia, ya que define los problemas específicos a abordar. Aunque se reporta la realidad particular de una institución específica, no cabe duda de que pueden existir expresiones compartidas con otras casas de estudio que enfrentan situaciones y problemáticas similares, toda vez que el marco estructural de las desigualdades de género es común. El capítulo despliega también la metodología desarrollada, con sus distintos pasos secuenciales y la matriz final de dimensiones, objetivos y estándares de igualdad que forman parte del modelo.

El tercer capítulo consiste en la sistematización, que da cuenta de los principales aprendizajes que dejó esta experiencia para los diferentes actores que participaron de su ejecución, reconociendo, a la vez, los factores que han favorecido y obstaculizado la iniciativa.

Por último, se incluyen las reflexiones finales acerca del proceso desarrollado por la Universidad de Chile y pistas relevantes para la implementación de este tipo de iniciativas que, como se ha dicho, buscan responder a los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en el contexto actual, en que la igualdad de género forma parte de las agendas de política universitaria.

El *Anexo 1* incorpora el *Informe de Auditoría*, que puede ser útil para reconocer la valoración del grupo externo de expertas sobre el proceso de instalación del enfoque de género en la universidad. Y el *Anexo 2* es una *caja de herramientas*, que contiene un set de materiales tales como guías, manuales y diseños de programas, utilizados para la implementación de los diversos planes de acción.


GENERA
IGUALDAD

CAPITULO 1

ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

¿CÓMO TRANSVERSALIZAR E INSTITUCIONALIZAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR? ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL SELLO GENERA IGUALDAD[1]

1.1 Los claro-oscuros del contexto universitarios en el que se desarrolla el Sello

Cuando se fundó la Universidad de Chile, en 1842, no existían condiciones educativas igualitarias para hombres y mujeres. Fueron colectivos y organizaciones de mujeres quienes presionaron para lograr la validación de exámenes de mujeres ante comisiones universitarias en 1877, su ingreso a las facultades en 1922 y el nombramiento de las primeras académicas el mismo año. No obstante, pasaron casi 50 años antes de que hubiese una decana (1971), y después de casi 180 años se nombró a la primera rectora, Dra. Rosa Devés.

Los dos centros de estudios de género de la Universidad -el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) y el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL)- han aportado por décadas a la generación de conocimiento y a la formación de estudiantes de postgrado. Destacadas académicas feministas han tenido importantes roles en la generación de políticas públicas de igualdad. En diversas facultades se dictan cursos de género y se despliegan libremente actividades y publicaciones contra la discriminación de las mujeres y las disidencias sexuales, se hacen campañas a favor de la despenalización del aborto y por la inclusión de los temas de género en el proceso constitucional que está en marcha en el país.

Sin embargo, al mismo tiempo, en la institución persisten brechas, desigualdades y discriminaciones injustas, tal como muestran los resultados de los diagnósticos acerca de la situación de la equidad e igualdad de género que se pueden resumir en una frase: “la Universidad de Chile, con sus particularidades, es igual que Chile”. En ella se expresan y reproducen diversos fenómenos de desigualdad y discriminación que se presentan en el país y en las universidades de la región.

Es así como, si bien la participación de las mujeres en la universidad es significativa, hay diferencias importantes entre estamentos. Mientras en el estamento funcionario representan el 55%, y se concentran en el área administrativa, en el cuerpo académico las académicas apenas superan un tercio.

La matrícula es casi paritaria en pregrado[2], lo que constituye un avance indiscutible en equidad de género; sin embargo, en postgrados, aunque la matrícula ha ido aumentando para ambos sexos, persiste una mayor participación de hombres.

1 Este capítulo es de autoría de Carmen Andrade y Camila Bustamante, puede ser citado de acuerdo a la siguiente referencia: Andrade, C. y Bustamante, C. (2022), ¿Cómo transversalizar e institucionalizar la igualdad de género en instituciones de educación superior? Análisis de la experiencia de la Universidad de Chile. En Bonder, G. (Comp.). La institucionalización del enfoque de igualdad de género en Universidades de América Latina. Buenos Aires, UNESCO, 35-51.

2 En 2018 del total de 42.636, 49% eran mujeres y 51% hombres. Unidad de Análisis Institucional y Datos (UAID), Universidad de Chile.

La segmentación por sexo también se observa entre carreras y áreas del conocimiento. Las estudiantes son mayoritarias en las áreas de salud, ciencias sociales, artes y humanidades, mientras que los hombres tienen más presencia en las áreas de economía, ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas. En las académicas se produce el mismo fenómeno de segmentación horizontal. Estas brechas han disminuido en once unidades académicas y han aumentado en siete de ellas en el período 2013- 2019, por lo que no hay aún tendencias claras. El tipo de labores que desarrollan los y las académicas reproducen los roles de género socialmente definidos: más mujeres se desempeñan en la extensión y la docencia (en niveles y cursos iniciales), y más hombres en la investigación. Al respecto, académicas han señalado que, a partir de supuestas capacidades diferenciadas, no son reconocidas por sus pares como intelectuales válidas, que se les atribuyen dotes para determinadas áreas del conocimiento, y se las valora más para la gestión que para otras funciones universitarias.

Por otra parte, se constata la segmentación vertical expresada en la subrepresentación de mujeres en todas las instancias de toma de decisiones, aunque a finales de 2020 se advierten cambios positivos, ya que entre las autoridades superiores su porcentaje ha aumentado en más de 20 puntos, llegando a un histórico 55%[3]. Actualmente, seis de las once autoridades superiores son mujeres, una situación inédita, producto de una decisión política que rompió la tendencia en el nombramiento de cargos unipersonales, aunque no hay garantía que se proyecte más allá del período del actual gobierno universitario.

En la progresión de la carrera se advierte que a medida que se asciende en las jerarquías académicas aumenta significativamente la participación de académicos; 84% de profesores titulares son varones en la carrera ordinaria y 80% en la carrera docente.[4] La situación se repite tanto entre postulantes a ascender a las jerarquías superiores como en los equipos y líderes de proyectos de investigación.

La Universidad de Chile como espacio laboral, al igual que otras universidades, aún se rige bajo el modelo del "hombre proveedor", y cuenta con *"estructuras rígidas, con extensas horas de trabajo y viajes frecuentes- frente a las cuales, en ciertas coyunturas, las mujeres se ven forzadas a elegir entre su vida profesional y su familia"* (Mason y Goulden, citados por Arriagada, 2016). Esta situación no es reconocida por el sistema de evaluación, construido a partir del ciclo vital y profesional masculino, sin considerar que las responsabilidades familiares, asignadas culturalmente a las mujeres, reducen el tiempo destinado a las labores profesionales, las pasantías, la integración a circuitos de investigación y la realización de doctorados y postdoctorados. Este sistema de evaluación está legitimado por la cultura de la meritocracia que invisibiliza toda una estructura genérica que reproduce y alienta la exclusión de las mujeres del espacio público (generando) una visión de supuesta igualdad de derechos, por lo que se considera que la presencia estaría ligada exclusivamente al mérito, la capacidad y esfuerzo personal (Cerva, 2017).

La feminización de las Facultades con menores recursos y remuneraciones; la segmentación vertical y las menores asignaciones de productividad, asociadas a la participación en estudios e investigaciones o en la venta de servicios, se conjugan para generar brechas de remuneraciones por sexo, tanto en el personal académico como funcionario. La institución no desconoce su existencia, incluso en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) se plantea como objetivo superarlas. Sin embargo, en general

3 Unidad de Análisis Institucional y Datos (UAID), Universidad de Chile, 2018

4 Ídem.

las atribuye a factores que escaparían a la gobernabilidad universitaria. Por un lado, a la productividad diferenciada de hombres y mujeres, ignorando las barreras de género en la carrera. Y por otro, a las características propias del mercado de trabajo que sobrevalora económicamente algunas profesiones y saberes. En este marco, pareciera que nada puede hacerse.

Otra expresión de la discriminación la constituye el acoso sexual. De acuerdo al estudio Acoso en el Campus (Dirección de Igualdad de Género, 2019), 26% de las personas entrevistadas conoció situaciones de acoso sexual durante su trayectoria en la universidad y 14,7%, principalmente las estudiantes, lo había sufrido directamente de parte de sus profesores y compañeros de estudios. A pesar de ello, las denuncias eran escasas o casi inexistentes, lo que se fue revirtiendo con el tiempo, debido a la creación de protocolos e institucionalidad para canalizarlas.

En síntesis, el aumento de la participación de mujeres en la Universidad de Chile, y en la educación superior en general, marca la superación de exclusiones históricas, sin embargo aún se mantiene una baja participación en el cuerpo académico, en las instancias de decisión y en las jerarquías superiores de la carrera académica, su concentración en carreras y áreas del conocimiento menos valorizadas, menores remuneraciones por trabajos similares o de igual valor, dobles jornadas de trabajo y experiencias de acoso y violencia sexual.

En este contexto institucional, con luces y sombras, se da curso a este proyecto ambicioso que cruza todas las áreas del quehacer universitario, en un esfuerzo mayor de contribuir a la transversalización de la igualdad de género. Resultaría ingenuo creer que la definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género van a revertir por sí mismos las causas estructurales de las desigualdades. De lo que se trata es de desarrollar acciones sistemáticas y articuladas que vayan desencadenando cambios, que tendrán un largo devenir, seguramente con avances y retrocesos, donde lo más importante, es que todos ellos contribuyan al mismo objetivo estratégico: transformar las relaciones sociales de género en la Universidad.

1.2 ¿Por qué realizar un proceso de reconocimiento de estándares de igualdad de género?

El desarrollo de reconocimientos o certificaciones, que se simbolizan con determinados sellos, se ha instalado como una estrategia de mejoramiento de la calidad en muchas instituciones. Opera por la vía del estímulo que valora los logros alcanzados y al mismo tiempo contribuye al prestigio de las instituciones trascendiendo sus fronteras, e incluso habilitándolas para acceder a nuevos fondos.

En materia de igualdad de género, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y diversos gobiernos de América Latina y el Caribe han creado programas de certificación, que otorgan Sellos de Igualdad de Género a empresas públicas o privadas, en la medida que logran determinados estándares que impacten la gestión y la cultura institucional, entendidos como resultados esperables o parámetros a lograr en distintos ámbitos, que apuntan a la igualdad de género y la no discriminación. “La experiencia en la región viene demostrando que los sistemas de certificación en igualdad de género son herramientas innovadoras para promover los derechos económicos y laborales, y la igualdad de oportunidades, de trato y resultado entre hombres y mujeres” (PNUD, 2013).[5]

5 www.undp.org

Diversos programas de reconocimiento han sido diseñados para aportar en áreas como el acceso de las mujeres al empleo, la reducción de brechas salariales de género e impulsar la capacitación, el desarrollo profesional, la conciliación entre la vida familiar y laboral, así como la participación activa en la toma de decisiones.

Si bien en Chile y América Latina no existían Sellos de género con pertinencia específica para las instituciones de educación superior, en México cerca de 30 planteles universitarios se certificaron en el Modelo de Equidad de Género creado en 2003 por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), mientras que en Uruguay, 16 facultades de la Universidad de la República se encuentran implementando el modelo desarrollado por el INMUJERES de ese país, cinco de ellas ya cuentan con certificaciones.

Otras Universidades y agrupaciones de universidades han creado sus propios Sellos, que abordan aspectos específicos del quehacer universitario, como la Universidad de Lund, el programa "Athena Swan" en Inglaterra y el "Pleiades Award" de la Sociedad Astronómica Francesa. En otros países han sido los Ministerios de Educación los que han impulsado iniciativas de certificación, como el caso del Premio de Igualdad de Género de Noruega, el reconocimiento "Egalité professionnelle entre les femmes et les hommes" de Francia, el "German Total E-quality" de Alemania y el Premio a la Introducción de la Perspectiva de Género en la Docencia y en la Investigación en España.

La Universidad de Chile por su parte, aunque ha sido pionera en el país en abordar algunas de las inequidades de género, aportando al debate nacional en materia de igualdad y poniendo en marcha algunas políticas antidiscriminatorias específicas; aún tiene como tarea pendiente la inclusión de la perspectiva de género de manera transversal en todos los ámbitos de la gestión universitaria. Como ha planteado Ana Buquet, a pesar de que la mayor parte de los avances en temas de género ha salido de la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades (Buquet, 2011, pág. 212).

El año 2013 marca un punto de inflexión cuando la Universidad, a instancias de una Comisión triestamental de Igualdad de Género, decide investigar la realidad interna con el propósito de conocer y enfrentar las brechas y desigualdades de género. Con el tiempo, se generaron progresivamente mecanismos institucionales especializados – inicialmente una Oficina y luego una Dirección de Igualdad de Género dependiente de Rectoría-, unidades o direcciones locales de género en la mayoría de las Facultades e Institutos y en la Vicerrectoría de Investigación, una Oficina de Atención para personas afectadas por acoso sexual y/o discriminación y una fiscalía especializada para investigar las situaciones de violencia. Asimismo, se pusieron en marcha Políticas de Corresponsabilidad Social en el Cuidado, de Prevención del Acoso sexual y la Violencia de Género, un instructivo para el reconocimiento del nombre social de las personas trans, cursos de formación general sobre género y feminismos, entre otras medidas.

La ejecución de estas políticas y la construcción de institucionalidad de género permitió responder a problemas sentidos por la comunidad universitaria, generó debates y toma de conciencia acerca de las desigualdades. Sin embargo, si bien las iniciativas desarrolladas eran valoradas, resultaban insuficientes y parciales, lo que puso de relieve la necesidad de dar un paso más sustantivo.

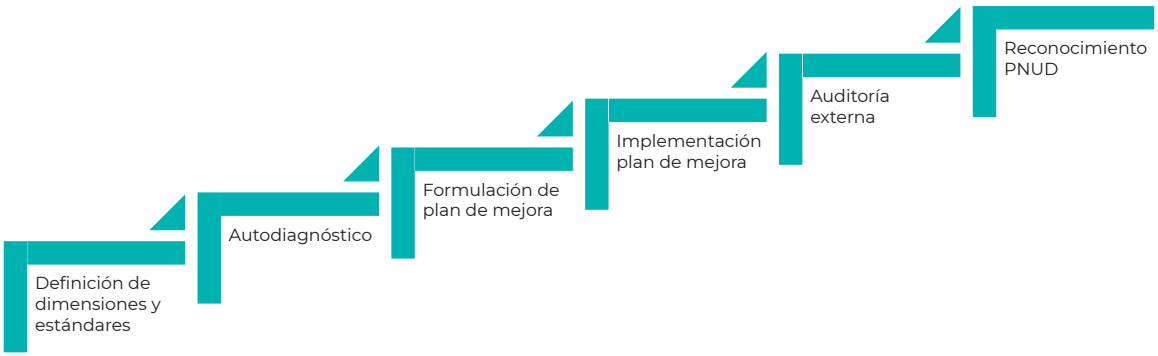
La movilización feminista universitaria de 2018, que interpeló y remeció a la Universidad, fue el corolario para impulsar transformaciones más globales, ampliar y profundizar las políticas de igualdad, principalmente las referidas a violencia de género y educación no sexista. De este modo, el movimiento jugó un rol clave para que la Universidad asumiera lo que muchos años antes ya habían enunciado algunas de sus académicas, que "las relaciones de género constituyen el cimiento del resto de

relaciones sociales y es por ello que cualquier institución que se autodefine por sus funciones docentes, pedagógicas, reflexivas y de difusión a la ciudadanía de sus saberes, debe analizar los modos en que encarna o no las desigualdades para enfrentarlas. No se puede diagnosticar "hacia fuera" si no se ha posado la mirada hacia el interior" (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, 2014). En este marco se tomó la decisión de llevar a cabo la certificación en estándares de igualdad de género, interviniendo simultáneamente la dimensión laboral y la dimensión educativa de la Universidad, confrontando la realidad generizada en todas las áreas: en las relaciones laborales, las remuneraciones, la investigación, la docencia, la participación y representación, entre otras. Significaba por tanto problematizar la construcción cultural e institucional de la Universidad, abordando desde la perspectiva de igualdad de género lo que la institución hace y al mismo tiempo, cómo lo hace, es decir tanto la gestión como las políticas sustantivas.

La metodología de la certificación fue escogida, en primer lugar, porque resultaba coherente con la lógica de los procesos de autoevaluación y de acreditación que suelen realizar las universidades y que están instaladas en la construcción institucional. En segundo lugar, porque sintonizaba con la cultura universitaria de motivación por el logro, el mejoramiento continuo y la valoración del prestigio institucional como señal identitaria. Finalmente, porque recogía el rol pionero de la Universidad en diversas áreas del desarrollo nacional, situándola frente a un nuevo desafío: el reconocimiento de estándares de igualdad de género.

Establecer un convenio con el PNUD se fundó en la larga trayectoria de este organismo internacional en el desarrollo de Sellos de Igualdad de Género, así como en su legitimidad técnica y política ampliamente reconocida. Se trata de una iniciativa innovadora en el país que llena el "vacío que existe en torno a la certificación de igualdad de género en instituciones de educación superior en Chile; la certificación existente – la Norma Chilena 3262 de Igualdad de género y conciliación de la vida laboral, familiar y personal – está pensada para empresas privadas o públicas, que no necesariamente se ajusta a la realidad de las instituciones públicas ni académicas. El proceso propuesto va en línea con esfuerzos de universidades de la región (...) por acelerar la transversalización de género en instituciones de educación superior a partir de un proceso integral que transforme la institucionalidad tanto en sus dimensiones internas como externas" (Universidad de Chile, 2019).

La metodología propuesta por el PNUD considera las siguientes etapas sucesivas:



Como muestra el diagrama, el diseño original contempla una auditoría externa destinada a verificar el cumplimiento de los estándares comprometidos, y dependiendo de sus resultados, el PNUD otorga el reconocimiento. Sin embargo, aún a riesgo de complejizar la metodología y atendiendo a las características de la cultura universitaria, se incorporaron dos nuevos pasos metodológicos. Por una parte, una sistematización para recoger los aprendizajes del proceso desde la visión de los actores, y un análisis evaluativo al concluir, realizado por académicas de universidades latinoamericanas, que permita generar reflexión crítica, formular recomendaciones y proponer ajustes al modelo para facilitar su réplica por otras instituciones de educación superior.

Dado que no existían diseños previos acordes a lo que se buscaba, fue necesario elaborar el contenido, el *core* del Sello Genera Igualdad. Esto significó literalmente "construirlo todo": definir los actores que participarían, la estructura organizativa y de coordinación, los instrumentos técnicos para cada etapa, la matriz de dimensiones, estándares e indicadores para medirlos, el sistema de seguimiento y de evaluación. Así también, como instrumentos de apoyo, se diseñaron planes de sensibilización y formación para autoridades y equipos profesionales, sobre perspectiva de igualdad de género aplicada a la docencia, las comunicaciones, la investigación, entre otras.

La coordinación estuvo a cargo de la Dirección de Igualdad de Género y contó con la participación de directivos/as y equipos profesionales de cinco de las seis Vicerrectorías:6 i) Asuntos Académicos, ii) Económica y de Gestión Institucional, iii) Investigación, Desarrollo y Creación artística, iv) Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, y v) Extensión y Comunicaciones. Asimismo, participaron las Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) y de Ciencias Sociales (FACSO).

La decisión de involucrar desde el inicio al nivel central -las Vicerrectorías- y a dos unidades académicas con trayectoria en materia de género, buscaba sentar las bases de un proyecto multiplicador en el largo plazo. La idea de comenzar con estas dos facultades no buscaba sólo trabajar con la unidad más masculinizada y la más feminizada del plantel, sino que, además, ambas presentan interesantes avances en políticas de género. La FCFM ha sido pionera en impulsar la participación y representación de mujeres en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; mientras que la FACSO ha trabajado por décadas en la incorporación del género en el currículum, y se ha comprometido con el movimiento estudiantil feminista para avanzar en la transformación de las prácticas docentes.

1.3 Nudos críticos en el desarrollo del proceso del Sello Genera Igualdad

¿El Sello es una herramienta para transversalizar y/o institucionalizar la perspectiva de igualdad de igualdad de género?

Los conceptos de transversalización e institucionalización de la perspectiva de igualdad de género suelen usarse como sinónimos o con límites difusos. Sin embargo, la transversalización apunta a incorporar dicha perspectiva en todas las áreas y niveles del quehacer, en este caso, de la Universidad, en tanto que la institucionalización refiere a sostener las políticas de igualdad en soportes normativos e institucionales que les den estabilidad y las proyecten.

El proceso de reconocimiento es un instrumento que busca incidir simultáneamente

6 No se integró la nueva Vicerrectoría de Tecnologías de la Información porque aún no estaba creada cuando se inició el proyecto.

en ambos propósitos, lo que explica, en parte, su complejidad. Ello porque interviene en un conjunto de dimensiones y subdimensiones para transversalizar la perspectiva de género (Tabla 1), y al mismo tiempo incorpora criterios de género en los instrumentos estratégicos de planeación, en las estructuras y las normativas universitarias de modo que los avances se institucionalicen. Ejemplos de ello son: la inclusión de una estrategia de igualdad de género, con sus respectivos objetivos y metas, en el Plan de Desarrollo Institucional que rige hasta 2026; la actualización del Modelo Educativo que guía los procesos formativos y desarrollos curriculares de las disciplinas y la modificación del Reglamento que regula el desarrollo de la carrera académica.

Tabla 1: Objetivos y dimensiones que aborda el reconocimiento de estándares de igualdad de género en la Universidad de Chile.

Dimensiones	Objetivos
1. Formación, docencia y aprendizaje	Contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la igualdad de género en los procesos formativos de la Universidad.
2. Investigación, desarrollo, innovación y creación artística	Transversalizar la perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento
3. Comunicaciones, extensión y vinculación con el medio	Proyectar a la sociedad una imagen de la Universidad de Chile comprometida con la igualdad de género
4. Participación y representación en la academia	Disminuir la segmentación vertical y horizontal del cuerpo Académico
5. Género y trabajo	Erradicar las discriminaciones de género en las condiciones laborales, las remuneraciones, el desarrollo y la gestión de personas
6. Acoso sexual y violencia de género	Erradicar el acoso sexual y disminuir la violencia de género y la discriminación arbitraria por motivos de género
7. Corresponsabilidad social en el cuidado	Favorecer la corresponsabilidad social en el cuidado de niños y niñas para conciliar la vida laboral, estudiantil y familiar
8. Institucionalidad de género	Favorecer la institucionalidad de género universitaria.

Definir los alcances del reconocimiento de estándares fue una de las primeras decisiones cruciales que se debió tomar: ¿abarcar toda la universidad?, ¿un área?, ¿una Facultad?, ¿sólo el nivel central? A nuestro juicio no hay respuestas buenas o malas a estas preguntas, ellas dependen fuertemente de las condiciones político- técnicas, es decir de "si los vientos son o no favorables". En la Universidad de Chile hay una historia y una cultura institucional a favor de la igualdad, una decisión de enfrentar las discriminaciones y violencias de género, y movimientos sociales que apoyan. Asimismo, hay un camino previo de construcción de institucionalidad y de políticas de género y voluntad política de sus autoridades para seguir avanzando en ello. Pero también están presentes factores y actores que frenan los cambios, sin que a menudo expliciten su oposición. En definitiva, tras este proyecto, con énfasis técnico y académico, hay variables políticas que pueden empujarlo o frenarlo, y por ende desarrollar estrategias para sumar voluntades y neutralizar detractores, es parte del proceso mismo.

En esta línea se inscribe la conformación de un Comité Directivo integrado por auto-

ridades -Vicerrectores/as y Decanos-, y de un Comité Ejecutivo, encargado del diseño e implementación, integrado por directivos y directivas intermedias y por equipos de todas las vicerrectorías y de las dos Facultades que participan, que se reúne con cierta periodicidad y debate cada uno de los pasos.

También apunta en esa dirección la ejecución de una campaña comunicacional, interrumpida por la pandemia, que busca dar a conocer los contenidos y el sentido del Sello, y sobre todo que la comunidad universitaria se apropie de él. Asimismo, los planes de formación y sensibilización de los equipos participantes y de directivos/as son soportes del proceso que, por una parte, instalan capacidades en la institución, y por otra, lo legitiman en los actores universitarios y en quienes toman decisiones.

i. Las paradojas de los Sellos

Junto con valorar la potencialidad de una certificación de este tipo, también se plantean algunos riesgos. En primer lugar, se advierte que la obtención del Sello puede transformarse en un fin en sí mismo, lo que conduciría a la nefasta práctica de "hacer como si", es decir, establecer metas cuyo cumplimiento está asegurado desde el inicio y que no implican transformaciones sustantivas. Es la práctica del "check list", que verifica lo formal y que significa que se pueden alcanzar todos, o al menos la mayoría de los estándares, aunque las desigualdades y discriminaciones de género permanezcan inmutables.

En segundo lugar, se advierte que se podría estimular la competitividad por sobre la colaboración entre las instituciones educativas. En el caso chileno se utilizan con frecuencia los ranking internacionales y nacionales para posicionar a las universidades en una determinada escala de prestigio y de niveles de calidad. El riesgo respecto al Sello Genera Igualdad es que se transforme en un nuevo ranking, en este caso de igualdad de género, que ignore que aquellas instituciones con más recursos, situadas en las grandes metrópolis, y que concentran mayor número de doctorados/as, entre otros factores, están siempre en mejores condiciones para posicionarse en los primeros lugares de escalas construidas sobre canchas disparejas.

ii. Las complejidades de una macrouniversidad

La Universidad de Chile es una macrouniversidad, que reúne a más de 50 mil personas en facultades, institutos y unidades administrativas distribuidas en varias comunas de la Región Metropolitana. La heterogeneidad de culturas institucionales, la dispersión geográfica y la desigual distribución de recursos al interior de la universidad producen una realidad que no es monolítica. En efecto, las lógicas de las relaciones de género difieren ampliamente según la composición de los cuerpos estudiantiles, académicos y de colaboración, y según los saberes que se imparten en cada facultad e instituto. Del mismo modo, las vicerrectorías de la Universidad tienen composiciones de género diversas y se estructuran de manera relativamente autónoma.

Lo anterior ha generado desafíos importantes en cada una de las etapas del proceso de transversalización. Por ello, fue necesario articular un proyecto con una cobertura acotada, que hiciera posible abordar las complejidades de cada unidad académica y administrativa involucrada. Dada la heterogeneidad descrita y con miras a construir un proyecto pertinente y legitimado por la comunidad universitaria, cada unidad debió construir su autodiagnóstico, definió sus objetivos y metas y construyó planes de acción específicos en los ámbitos bajo su responsabilidad: la docencia, la investigación y el desarrollo, la extensión y las comunicaciones, el desarrollo académico, la gestión de personas y las políticas de género.

iii. Definiendo objetivos: la amplitud del problema versus los límites de la realidad

Al interior de una institución de educación superior es posible identificar formas de desigualdad, discriminación y violencias de género en cada uno de los ámbitos de desarrollo institucional mencionados. A su vez, afectan a cada persona en la particularidad de su rol: como estudiante, como personal académico o de colaboración. El cruce de estas dimensiones genera múltiples problemas de género que podrían ser abordados. Quienes se embarcan en la tarea de enfrentarlos suelen tener la tentación de querer abordarlo todo.

En los primeros meses del proceso, se definieron diez grandes objetivos y más de cien metas para las cuales era necesario definir indicadores, verificadores, líneas de base y planes de acción. Sin embargo, como cualquier proceso institucional, los presupuestos y los tiempos eran limitados. Del mismo modo, los equipos involucrados, si bien contaban con la sensibilidad, el entusiasmo e incluso algunas personas con formación en materia de género, tenían otras prioridades y urgencias en sus propios ámbitos de trabajo, que limitaban su disponibilidad para el proyecto. Todos estos factores impusieron el criterio de realidad: no era viable sostener un proceso tan amplio.

El ejercicio de priorizar objetivos y metas siempre pone en la balanza abarcar todos los aspectos clave que posibiliten un cambio estructural, versus reducir hasta lo que se pueda manejar, corriendo el riesgo de comprometer lo mínimo. Para evitar una priorización que se quedara en lo mínimo, se resguardaron dos aspectos. En primer lugar, articular al mismo tiempo los objetivos de transversalizar, involucrando la mayor cantidad de actores y áreas posibles, con el de institucionalizar, sentando las bases normativas y los mecanismos que permitan luego alcanzar nuevas metas.

En segundo lugar, se priorizó teniendo en cuenta el nivel de avance de cada actor institucional en la materia de su competencia: aquellas unidades con desarrollos incipientes o sin avances relevantes al comenzar el proyecto comprometieron metas de instalación de procesos, como la creación de unidades de género en las vicerrectorías; la contratación de personal especializado; la destinación de presupuestos; la creación de nuevos instrumentos y medidas; el cálculo de nuevos indicadores; la sensibilización de autoridades; la formación de su personal; entre otras.

Por otro lado, aquellas unidades que ya contaban con una trayectoria en medidas y políticas de género comprometieron el mejoramiento de los procesos y el logro de resultados demostrables. Este fue el caso, por ejemplo, de las Políticas de Prevención del Acoso Sexual y de Corresponsabilidad Social en el Cuidado, que llevan varios años siendo implementadas, pero que aún requerían ajustes. En estos casos, se buscó mejorar el nivel de conocimiento al interior de la Universidad tanto de las personas usuarias como de quienes las implementan; ampliar su impacto; mejorar flujos de funcionamiento para agilizar los procesos; diseñar modelos de atención para asegurar estándares homogéneos y de calidad; y capacitar al personal.

iv. Construir un diagnóstico de género: problemas de acceso, calidad y análisis de la información

Como ha sido ampliamente documentado, los procesos de transversalización de género enfrentan una diversidad de barreras y problemas técnicos anclados a nivel institucional que dificultan su implementación. Uno de los más relevantes refiere al acceso y la calidad de la información relativa a desigualdades de género, discriminaciones y violencias. A poco andar, se fueron encontrando antiguos problemas que derivan de la diversidad de formas de registro de la información y la falta de comparabilidad. Si bien la institución está trabajando para modernizar los sistemas de información y el

manejo de datos, aún queda bastante camino por recorrer en materia de estadísticas de género.

Asimismo, en algunos casos, se ha evidenciado una suerte de *secreto estadístico* o resguardo de información que no permiten profundizar la información publicada oficialmente, aún desde el nivel central de la Universidad. Dicho resguardo puede responder a restricciones formales de uso de datos, pero también a características informales de la institución, donde se han reconocido recelos para compartir información. Esto se hace especialmente patente al intentar visibilizar datos que puedan resultar negativos o perjudiciales para alguna unidad o que puedan generar problemas políticos. Por ejemplo, en el caso de visibilizar unidades donde hay mayores niveles de acoso sexual o de brechas salariales de género.

Por otro lado, si bien es posible identificar gran calidad y profundidad en la información producida en ciertos aspectos de alto interés institucional, como la producción científica, existen otros ámbitos de interés reciente, en los que la información es limitada e incompleta. Tal es el caso del reconocimiento de personas trans, de madres y padres y del monitoreo de las políticas de género. Todos estos ejemplos han sido parte de los esfuerzos por generar nueva información en el último tiempo.

A pesar de ello, incluso en ámbitos considerados de relevancia como la producción científica o la docencia, en el proceso de diagnóstico se evidenció la ausencia de información relevante para realizar análisis de género. En efecto, uno de los problemas más comunes es la información pública sin desagregación por sexo en datos tan relevantes como la matrícula de pregrado por unidad académica o de las personas que lideran equipos de investigación, así como la cantidad de asignaturas sobre género en las mallas curriculares, por lo que han debido ser reconstruidos durante el autodiagnóstico, para levantar las líneas de base.

Sin embargo, el mayor problema en torno a la información se refiere a su análisis. Muy pocas unidades analizan la información desde la perspectiva de género y muchas menos toman decisiones informadas a partir de los datos. Algunas se limitan a describir diferencias por sexo, sin realizar análisis más profundos y casi ninguna levanta otro tipo de indicadores relevantes para un análisis de las relaciones y desigualdades de género, como podría serlo la violencia, por ejemplo.

Vinculado a lo anterior, se hace patente el importante problema de desconocimiento y la subestimación del análisis estadístico de género como herramienta indispensable para mejorar la gestión y desarrollar políticas universitarias situadas. Las dificultades técnicas se manifestaron especialmente en el análisis altamente complejo de las brechas salariales que conjugan no sólo las desigualdades económicas entre facultades e institutos, sino también la diversidad de naturalezas contractuales y de sistemas de asignaciones económicas que recibe el personal académico y de colaboración.

v. Poner en marcha un plan de acción: la pandemia como el mayor de los desafíos

Los desafíos impuestos por la magnitud y heterogeneidad de la institución, la diversidad y profundidad de las desigualdades de género, así como el acceso y calidad de la información disponible son sólo algunos ejemplos de obstáculos que se han ido encontrando en el camino. A esto se deben agregar otros desafíos como son los presupuestos limitados, las necesidades de formación y el riesgo siempre presente de implementar cambios cosméticos, de forma, sin atender a las necesidades de transformación de fondo que requiere la igualdad de género, la no discriminación y la erradicación de las violencias de género.

El proceso que comenzó la Universidad de Chile en 2018 se ha encontrado con dos

grandes eventos sociales que han complejizado su implementación. En octubre de 2019 se inició en Chile el llamado *estallido social*, un complejo proceso sociopolítico caracterizado por múltiples y masivas manifestaciones sociales, marchas y una respuesta de represión policial en todo Chile, cuyo epicentro ha sido el sector de Santiago en el que se ubican la Casa Central y el edificio de los Servicios Centrales, que alojan a todas las vicerrectorías participantes en el proceso de transversalización. Lo anterior propició suspensiones de días laborales y formas incipientes de teletrabajo, que entorpecieron y dilataron los compromisos asumidos. Un par de meses después fue declarada la pandemia por COVID-19, con el consiguiente cierre permanente de oficinas, facultades e institutos.

La pandemia no sólo ha complejizado la coordinación y la comunicación, sino que ha creado nuevas necesidades en la población académica, estudiantil y de colaboración. Diversos equipos que estaban involucrados en el proceso de reconocimiento se han volcado a resolver problemas asociados con la docencia y el trabajo remoto y la continuidad de los servicios estudiantiles, generando una gran sobrecarga de trabajo. A esto se suma la exacerbación de la carga de trabajo no remunerado especialmente en las mujeres, que componen gran parte del personal de colaboración, generando importantes niveles de estrés y agotamiento.

Finalmente, una pandemia que avanza sin evidenciar aún fecha definitiva de retorno a la vida laboral y estudiantil presencial, alerta sobre la necesidad de revisar nuevamente las metas comprometidas y evaluar cómo ajustarlas para obtener resultados que sustituyan, al menos de manera mínima, la riqueza de la presencialidad.

1.4 Comentarios finales

En Chile y América Latina, los feminismos han puesto sobre la mesa la violencia de género y las múltiples desigualdades e injusticias que viven las mujeres y disidencias sexuales en cada ámbito de la sociedad. En Chile, las estudiantes se han manifestado con fuerza contra el acoso sexual y la educación sexista en las universidades y han empujado al interior de ellas el reconocimiento de estos problemas en muchos niveles, incluidas las autoridades universitarias, los cuerpos académicos y los equipos que gestionan y administran las universidades.

El primer requisito para comenzar un proceso que contribuye a la transversalización de la igualdad de género en una institución, es contar con la voluntad política para hacerlo. En la Universidad de Chile las autoridades firmaron un acuerdo (2018) con la Asamblea de Mujeres, que reunía a diversas organizaciones y estudiantes movilizadas, donde se asumieron compromisos para avanzar en las diversas materias que hoy son parte del proceso de transversalización. Nadie podría negar hoy que no existe compromiso y voluntad política con la agenda transformadora para la igualdad de género.

A pesar de ello, traducir esa voluntad en acción política ha sido una tarea compleja. Ha existido distancia entre enunciar aquello que hoy es aceptado e incluso considerado correcto, tanto en el sistema de educación superior como en la opinión pública, con la disposición real a trabajar. En algunos casos se trata de conservadurismos implícitos, solapados, que generan resistencias pasivas y dificultan avanzar. En otros casos, es innegable que existe convencimiento y voluntad, pero no hay recursos, tiempo ni personas para hacerse cargo de la tarea en su completitud. En estos casos, se ha visto cómo la contingencia del día a día, junto al estallido social y luego la pandemia, han llevado la transversalización de género al último lugar de la lista de prioridades. Pero ha sido posible contar también con equipos y personas altamente comprometidas con el proyecto, que han logrado sortear los diversos obstáculos descritos, para llevar

a cabo procesos que están transformando la Universidad de Chile, para los y las trabajadoras y para las futuras generaciones de estudiantes que habitarán sus aulas.

La influencia y liderazgo cultural de la Universidad, y su rol en la formación de personas y de profesionales para el país, le impone una responsabilidad ineludible. Asumirla puede tener un enorme impacto, ya que, si hasta ahora la educación ha reproducido los privilegios de las sociedades y del sistema de normas que jerarquiza lo masculino y lo femenino, puede a la inversa, devenir en una de las principales palancas para su transformación (Universidad de Chile, 2021).

Enfrentar la condición estructural y sistémica de las desigualdades en el contexto universitario requiere que las instituciones de educación superior, lejos de competir por cuál lo hace mejor o se ubica en un mejor lugar de la escala del prestigio, colaboren para "hacerlo bien juntas", para trabajar asociativamente en torno a un propósito común. Las experiencias de Redes o Comisiones interuniversitarias de Género en diversos países de América Latina, incluido Chile, dan señales auspiciosas en esta dirección.

Es por ello que el Sello "Genera Igualdad" se concibió siempre como un bien público. La Universidad de Chile era el lugar donde éste se experimentaba, se corregía y se modelaba, en la perspectiva de transferir la experiencia y los aprendizajes a otras universidades, transformándolo así en un instrumento que apoye el avance hacia la igualdad sustantiva de género en todo el sistema universitario.

Finalmente, y valorando el Sello "Genera Igualdad" como un instrumento importante para llevar adelante estas transformaciones necesarias y urgentes, queda una pregunta abierta: ¿por qué las instituciones requieren reconocimientos, simbólicos o materiales, para hacer aquello que se explica por sí mismo y que debiera constituir parte de su *ethos*?. No tenemos clara la respuesta, pero sí aspiramos a que algún día se logre aquello planteado por Julieta Kirkwood hace muchos años atrás: que el feminismo se haga palabra y sentido común (Kirkwood 1986). Llegado ese momento, seguramente no se necesitarán estímulos ni reconocimientos externos y el premio que obtengan las instituciones será su propia convicción, de que al trabajar por la erradicación de la desigualdad están haciendo lo que es justo.


GENERA
IGUALDAD

CAPITULO 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL SELLO GENERA IGUALDAD.

2.1 Los problemas de género que aborda el Sello

El impacto del orden de género en la vida universitaria se expresa en múltiples desigualdades y discriminaciones que deben ser abordadas de manera integral. Por ello, y con el propósito de conocer y analizar el estado de las relaciones de género en cada una de las dimensiones en las que interviene el *Sello*, los equipos de las vicerrectorías y facultades participantes del proceso realizaron un diagnóstico inicial basado en la generación y análisis de información que retroalimentó el diagnóstico trabajado en paralelo, en el marco del diseño de la *Política de Igualdad de Género de la Universidad*. Ambos análisis y esfuerzos confluyen en la síntesis de los principales resultados que son expuestos a continuación.

Las instituciones educativas no son neutras en la construcción social del sistema de género. Por el contrario, en general van reforzando estereotipos y prácticas sexistas, tanto al interior de las salas de clases como en otros espacios de la vida universitaria. De ese modo, el orden de género impacta, entre otros aspectos, en tendencias de segregación vertical y horizontal por sexo (Buquet, 2016) expresadas en brechas de desigualdad en la distribución y posición de hombres y mujeres. En las universidades se observa la segregación vertical en los diversos niveles, categorías y cargos académicos, siendo en los niveles de mayor jerarquía donde está concentrada la presencia de hombres y en los más bajos la de mujeres (Buquet, 2011; Rebolledo & Espinoza, 2016).

Esta disposición diferenciada ha sido ampliamente debatida y estudiada, recibiendo diversos nombres que permiten graficar lo que experimentan las mujeres a lo largo de su desarrollo laboral en el ámbito académico. Se ha hablado de la existencia de barreras que dificultan la igualdad de oportunidades en el desempeño profesional de las mujeres, utilizándose metáforas como *suelos pegajosos*, referidas a la imposibilidad de *despegar por las* responsabilidades de cuidados de hijos/as; y de los *techos de cristal*, para caracterizar los obstáculos (invisibles) que viven las mujeres y que les impiden continuar ascendiendo (Rebolledo y Espinoza, 2016).

- ***Segregaciones de género en la comunidad universitaria***

Es posible observar las expresiones de la discriminación de género en las segregaciones y brechas de género que viven las integrantes de los tres estamentos que conforman la Universidad de Chile y cómo inciden en la participación y representación de hombres y mujeres en la academia.

Cuerpo académico. La distribución del personal académico según sexo muestra que, si bien la presencia de académicas ha ido aumentando -desde el 35,1% en 2015 al 38% en 2020- el porcentaje sigue siendo significativamente menor que el de los académicos. Además, se observa una mayor concentración de ellas en ámbitos asociados a salud, ciencias sociales y humanidades, mientras que su presencia escasea en áreas relacionadas con economía, ciencia y tecnología. Esta distribución de tipo disciplinaria es común en las instituciones de educación superior y manifiesta una de las desigualdades estructurales de la sociedad: la división sexual del trabajo. En 2018, las facultades más masculinizadas eran Economía y Negocios, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Forestales y Derecho. Por otra parte, está feminizado el Hospital Clínico, y algunas unidades académicas tienden a la paridad, como las facultades de Medicina y de Odontología, y los institutos de Nutrición y Tecnología de Alimentos y de Comunicación e Imagen (Unidad de Análisis Institucional, 2018).

Así también es identificable una clara segregación vertical por sexo, con más mujeres realizando docencia y actividades de extensión y más hombres desarrollando investigación, lo que tiene su correlato con la jerarquía académica: al año 2020, el 77% de

quienes están adscritos como profesores titulares son hombres. Solo en las jerarquías de Instructor/a e Instructor/a Adjunto/a, es decir aquellos rangos iniciales de la carrera académica, la presencia de hombres y mujeres se acerca a la paridad (52% hombres y 48% mujeres), situación que da cuenta de la desigual movilidad de ambos grupos en la carrera académica. Este tipo de distribución por sexo se expresa también en los cargos directivos, decanaturas y direcciones de facultades e institutos. Al segundo semestre de 2020 solo el 32% de las autoridades de unidades académicas correspondía a mujeres.

No obstante, el acceso de mujeres a cargos directivos ha mejorado en los últimos años, sobre todo gracias a la voluntad y decisión política de las autoridades en los nombramientos de cargos unipersonales. En 2018 únicamente un 30% de las autoridades superiores eran mujeres; este porcentaje aumentó a un histórico 55% al segundo semestre de 2020.

Cuerpo estudiantil. Las relaciones de género en el ámbito estudiantil están afectadas también por el fenómeno de segregación. Por una parte, a nivel horizontal, hombres y mujeres se distribuyen de manera diferenciada por áreas de conocimiento; y, por otra, mientras la matrícula de pregrado el año 2020 era prácticamente paritaria, en magíster y doctorado la presencia de hombres aumenta hasta llegar al 57% (Unidad de Análisis Institucional, 2020). Solo en estudios de postítulo y profesional especialista aparece una mayor participación femenina, alcanzando el 54% de la matrícula. Estas diferencias remiten a patrones estructurales y culturales que dificultan la continuidad de estudios de las graduadas, ya que deben compatibilizar los procesos de formación con trabajos remunerados y no remunerados. Asimismo, la menor participación de mujeres en programas de magíster y doctorado tiene consecuencias en las posibilidades de ingresar a la carrera académica y condiciona las ofertas y condiciones laborales.

Cuerpo de funcionarios. La segregación vertical observada es más atenuada en este estamento que para el cuerpo académico. Sin embargo, la distribución por sexo muestra acusadas diferencias. Los escalafones más feminizados son el administrativo (75%) y profesional (58%), mientras que el directivo muestra un 56% de hombres. Asimismo, se reconoce claramente la segregación por áreas del conocimiento o del quehacer. Las unidades más feminizadas están relacionadas con comunicaciones, extensión y vinculación con el medio, salud, ciencias sociales y humanidades; mientras que los ámbitos de las ciencias, tecnología e investigación académica están más masculinizados (Unidad de Análisis Institucional y Datos, 2020). Es importante destacar, pese a ello, que una parte importante de las unidades académicas y administrativas tiende a la paridad de género en el personal de colaboración.

- ***Formación, docencia y aprendizaje***

Junto a la destacada labor de los Centros de Estudios de Género, la Universidad de Chile, en diversas facultades, ha incrementado los cursos de formación general y los de carácter electivo sobre temáticas de género. Sin embargo, son pocas las carreras que han incorporado la igualdad de género entre sus competencias y perfiles de egreso o que integran cursos de género obligatorios en sus mallas curriculares. En 2018, la universidad impartía solo 28 cursos sobre género, cuatro de ellos de carácter obligatorio. Y nueve unidades académicas no impartían ningún curso. La mayor parte de estos cursos eran dictados en las facultades más feminizadas, Filosofía y Humanidades, Ciencias Sociales y el Instituto de Comunicación e Imagen (Digen, 2018).

Con el propósito de revertir la feminización o masculinización de las carreras que imparte la universidad, han sido impulsadas diversas medidas, tales como el *Programa de*

Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG)[7]; en materia desarrollo académico se han realizado modificaciones en el nuevo Reglamento General de Carrera Académica[8] (DU N°0035864) y en 2019 fue creada la Dirección de Desarrollo Académico en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, unidad que ha definido la equidad de género como una de sus áreas de trabajo.

Respecto del estamento funcionario, la Dirección de Desarrollo y Gestión de Personas ha incorporado criterios de equidad de género en los procesos de selección, inducción y capacitación del personal y en la *Política de Buenas Prácticas Laborales*.

- ***Investigación, desarrollo e innovación artística***

Las desigualdades estructurales de género afectan también las labores de investigación y generación de conocimiento, en especial a nivel de creación, gestión y transmisión del mismo. Los diagnósticos realizados han identificado tres niveles en los que persisten brechas de desigualdad de género que sitúan a las mujeres en una situación desventajosa respecto de los hombres:

- las mujeres como investigadoras;
- la incorporación de la perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento en su amplia diversidad; y
- la creación y transmisión de conocimiento en materia de género en particular.

De acuerdo con datos de la Unidad de Género de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, las brechas de adjudicación de fondos afectan directamente la capacidad de crear conocimiento y transmitirlo. En la Universidad de Chile, entre 2007 y 2018, las académicas han accedido, en promedio, solo al 29,4% de los fondos internos, nacionales e internacionales. La adjudicación es menor en las áreas de Tecnología y Ciencias de la Ingeniería (11,7%) y Ciencias Exactas y Naturales (22,2%).

En cuanto a las publicaciones en revistas indexadas, los hombres tienden a ser más productivos. Presentan en promedio 13 publicaciones en un período de diez años, mientras que las mujeres generan en promedio nueve publicaciones, registrándose una mayor productividad académica de las integrantes de las áreas de Inmunología, Psiquiatría/Psicología, Ciencias Sociales y Medicina Clínica; mientras que las áreas con mayor productividad de hombres son Física, Ciencia computacional, Economía y Negocios, Matemáticas e Ingeniería.

- ***Comunicaciones, extensión y vinculación con el medio***

Las relaciones sociales de género se han apoyado históricamente en prácticas de lenguaje puestas bajo escrutinio por lingüistas feministas (Pauwels, 1999) y por los movi-

7 Sitio web Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG). Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Implementado posteriormente en las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Sonido y Teoría de la Música, y los cupos para hombres en la carrera de Trabajo Social http://ingenieria.uchile.cl/admision/admision-especial-pregrado/94355/cupos-equidad-de-genero

8 Sitio web Nuevo Reglamento General de Carrera Académica. https://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/reglamentos/reglamentos-aprobados-o-modificados-por-el-senado-universitario/72196/reglamento-general-de-carrera-academica-de-la-universidad-de-chile

mientos de mujeres y de disidencias sexuales, alcanzando a las políticas públicas, que han definido lenguajes institucionales denominados *lenguajes inclusivos*.

En tanto institución pública, la Universidad de Chile asume la interacción con la sociedad como pilar fundamental de su permanente actualización de saberes y prácticas, y como sustento para el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación, creación artística e innovación.

En la universidad ha habido avances en la línea de incorporar la perspectiva de igualdad de género en sus productos y plataformas comunicacionales, haciendo uso de lenguaje e imágenes no sexistas y visibilizando la participación de las mujeres y disidencias sexuales en el ámbito universitario. Entre las iniciativas desarrolladas destacan dos acciones lingüísticas, la primera en 2007, que incorporó la variable de género en la denominación de los grados académicos y títulos profesionales; y la segunda, en 2018, que reconoció la identidad social de las personas trans en los documentos universitarios y en el trato cotidiano, lo que responde a una demanda de los colectivos de disidencias sexo-genéricas.

Sin embargo, en el plano de la extensión y las comunicaciones institucionales se advierte menor visibilización y falta de participación equilibrada de las mujeres y disidencias sexo genéricas en la producción de dispositivos comunicacionales en eventos y proyectos de extensión, por lo que es necesario abordar y repensar las políticas comunicacionales y de extensión, así como también sus marcos regulatorios.

- ***Relaciones de género y condiciones laborales***

Las desigualdades estructurales aparecen también en el ámbito de las relaciones, las condiciones y el desarrollo laboral de las personas. En efecto, la distribución desigual de hombres y mujeres en las áreas del conocimiento, y en los niveles y jerarquías, da lugar a brechas de remuneraciones por sexo en desmedro de las mujeres. En 2014, 14 de las 19 unidades académicas presentaron brechas salariales entre hombres y mujeres (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, 2014), originadas en las asignaciones universitarias adicionales al sueldo base. Estas tienen directa relación con algunas de las desigualdades descritas previamente, ya que corresponden a asignaciones directivas o de productividad, que suelen concentrarse en las áreas de ciencia, tecnología y economía negocios.

El diagnóstico realizado por la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (Vaegi), el año 2020, mostraba que en general hay una percepción positiva sobre las prácticas laborales existentes, y que no existen diferencias significativas según sexo y estamento, a excepción de aquellas personas contratadas a honorarios que presentan una visión más crítica. Sin embargo, un estudio realizado por la misma vicerrectoría (Hojman, 2018, citado en Huerta, 2018), constató una brecha salarial (sin ajustar) de 19%, favorable a los académicos e identificó importantes diferencias entre unidades académicas. En el personal de colaboración (jornada completa) existe también una brecha de 15% favorable a los hombres.

La desvalorización del trabajo de las mujeres es observable, del mismo modo, en las condiciones de inserción laboral de quienes egresan. La Encuesta de Graduados/as y Titulados de 2019 muestra que los hombres acceden más rápido a empleos estables y mejor remunerados que las mujeres; y ellos encuentran trabajo en períodos de tiempo más cortos, con más estabilidad laboral, con jornada completa y mejores salarios.

Si bien estos estudios y datos son un aporte para la identificación de brechas salariales entre los géneros, es necesario profundizar el análisis para proponer líneas de acción correctivas. Se espera que el nuevo *Reglamento de Remuneraciones*, que comen-

zará a regir en 2022, permita equilibrar las remuneraciones y la valoración de las áreas feminizadas y masculinizadas de los saberes y disciplinas que, como está planteado, tienen un estrecho vínculo con la división sexual del trabajo y las desigualdades de género.

- ***Acoso sexual y violencia de género***

El acoso sexual es una expresión de la violencia de género, originado en un contexto de desigualdades históricas de género y que es aprendido mediante la socialización de las personas en una cultura patriarcal (Digen, 2019). El estudio *Del biombo a la cátedra* (2014) evidenció por primera vez la existencia de trato sexista y acoso sexual en la Universidad de Chile. Este hallazgo motivó la realización del estudio *Acoso en el Campus* (Digen, 2019), representativo de los tres estamentos, que arrojó como resultado que un 14,7% de integrantes de la comunidad universitaria ha vivido acoso sexual en algún momento desde su ingreso a la universidad, cifra que aumenta a 21,2% en el caso de las mujeres. La prevalencia del acoso sexual alcanzó al 10% en el cuerpo académico, 10,3% en el cuerpo funcionario y 15,7% en el estudiantado.

Las movilizaciones estudiantiles feministas de mayo de 2018 develaron no solo los problemas de violencia de género en las instituciones de educación superior, sino también conectaron esta realidad con el profundo sexismo y las discriminaciones de género vividas cotidianamente en las aulas, que operan como contexto y catalizador de la violencia. A partir de este diagnóstico, las estudiantes movilizadas elaboraron una propuesta refundacional (Palma, 2018) para transformar las universidades en instituciones no sexistas.

Desde los primeros hallazgos en 2014, se ha avanzado enormemente en la instalación de dispositivos normativos e institucionales para prevenir, atender y sancionar el acoso sexual y las diversas expresiones de violencia de género y discriminación arbitraria por motivos de género[9]. Es así como está en marcha la *Política de Prevención del Acoso Sexual* y un *Protolo de Actuación*; fue creada una Oficina de Atención Sociojurídica, además de establecerse una red de profesionales en las facultades e institutos encargados/as de realizar la primera acogida de personas afectadas, una Unidad de Investigaciones Especializadas y un Equipo de Atención Psicológica Reparatoria. En este sentido, se dispone de un *Plan Integral* para abordar la violencia de género en la universidad, dando cumplimiento a la Ley 21.369, sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en instituciones de educación superior.

Sin embargo, junto con mantener un seguimiento sistemático de su implementación, es necesario mejorar la información y difusión de sus contenidos a toda la comunidad universitaria y reducir los tiempos de respuesta, principalmente los referidos al desarrollo de las investigaciones.

9 *Política de Prevención de Acoso Sexual* (2017), *Protocolo de Actuación ante Denuncias* (2017 y modificado en 2018), Oficina de Atención en Materia de Acoso y Violencia Sexual de la Digen (enero 2018), Red de Profesionales Encargados/as de realizar la primera acogida de personas afectadas en unidades académicas, prohibición de actos de acoso sexual y discriminación arbitraria en reglamentos estudiantiles, modificación del *Reglamento de Jurisdicción Disciplinaria de Estudiantes,* Unidad de Investigaciones Especializadas en Acoso Sexual, Acoso Laboral y Discriminación Arbitraria (2019), Equipo de Atención de Violencia de Género de la Unidad de Salud Mental del Servicio Médico y Dental (Semda) (2020).

- ***Discriminaciones a diversidades sexuales y de género***

La Universidad de Chile, en línea con las normativas nacionales[10], ha asumido un compromiso con la equidad y la inclusión y, en particular, con la superación de las discriminaciones arbitrarias en la comunidad universitaria y el fortalecimiento de una educación en y para los derechos humanos.

De acuerdo con este compromiso, la universidad reconoce el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad y de comprensión de la equidad y la inclusión como un mandato ético, político, social e intelectual. Para su cumplimiento fue creada la Oficina de Equidad e Inclusión, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Esta unidad entrega apoyo a estudiantes de Diversidades Sexuales y de Género, así como propone políticas, programas y estrategias que permitan el desarrollo de identidades sexuales y de género diversas en la comunidad universitaria.

El trabajo de dicha unidad ha puesto sobre la mesa la necesidad institucional de contar con información para diseñar políticas y programas universitarios y ha documentado una creciente demanda de estudiantes LGBTIQ+ para poder identificarse a sí mismos de manera voluntaria y visibilizar estas categorías, tal como se hace con la identificación de la raza, etnia o religión[11].

En julio de 2019, se constataba la presencia de 1443 personas con orientaciones distintas a la heterosexual, siendo la más frecuente la categoría bisexual. En términos de identidad de género, se identificaron 61 estudiantes con identidad no binaria, 16 estudiantes trans masculinos, ocho trans femeninas y 49 con otras categorías distintas a las mencionadas, a la femenina y a la masculina (Oficina de Equidad e Inclusión, 2020).

Un avance en el reconocimiento de identidades trans en la universidad lo constituye el instructivo relativo a la utilización del nombre social y trato no discriminatorio a las personas por su identidad de género, conocido como *Instructivo Mara Rita*. Durante 2018 fueron ingresadas cinco solicitudes de uso de nombre social, mientras que en 2019 el número ascendió a 18. En 2021 el *Instructivo Mara Rita* fue actualizado para el reconocimiento de identidades no binarias.

- ***Corresponsabilidad social en el cuidado***

El principio de corresponsabilidad social en el cuidado de las personas implica reconocer esta actividad como una prerrogativa de quienes lo requieren y de sus cuidadoras/es, velando porque la tarea sea una responsabilidad compartida entre el Estado, el sector privado, las familias y los hogares, y asumida por la sociedad en su conjunto.

En este ámbito, las y los académicos reconocen que su labor es altamente demandante, pues significa cumplir simultáneamente múltiples funciones y, a la vez, los diversos requisitos necesarios para avanzar en sus carreras académicas. Esta alta demanda de tiempo perjudica en mayor medida a las mujeres debido a que mayoritariamente en ellas recaen las responsabilidades domésticas, de crianza y cuidado.

10 Ley N° 20.370 General de Educación; Ley N° 20.609 que establece medidas contra la Discriminación; Ley de Educación Superior N° 21.091.

11 Oficina de Equidad e Inclusión. (2020). Diseño y aplicación de Encuesta ¿Cuántxs somos? Pregunta por orientación sexual e identidad de género a estudiantes de Pregrado de la Universidad de Chile, efectuada por el Área Diversidades Sexuales y de Género de la Oficina de Equidad e Inclusión. Santiago, Universidad de Chile.

Por su parte, funcionarias y funcionarios coinciden en que en la universidad existe un estricto apego a las normas legales de protección a la maternidad y que, no obstante, faltan políticas y mecanismos institucionales que excedan estas normas.

De hecho, de acuerdo con el *Diagnóstico de Prácticas Laborales en la Universidad de Chile*, de 2020, un 55% de las personas encuestadas reconoce la existencia de facilidades para el desarrollo de tareas de cuidado y del hogar, sin embargo, 45% de ellas percibe que estas facilidades no se aplican de igual manera para hombres y mujeres.

En el caso de las y los estudiantes, la conciliación entre la maternidad/paternidad y el desempeño estudiantil se enfrenta a las altas exigencias académicas que caracterizan a la Universidad de Chile. Esto implica principalmente para las mujeres enormes esfuerzos personales y, en muchos casos, alteración de cargas académicas, postergación de estudios, retardo en la finalización de las carreras, y pérdida de las becas y apoyos económicos que brinda la casa de estudios.

La universidad cuenta con una *Política de Corresponsabilidad* que busca favorecer la corresponsabilidad social en el cuidado para conciliar la vida laboral, estudiantil y familiar de toda la comunidad. En ese sentido, de acuerdo con datos del Observatorio de Género de la Digen, 108 estudiantes madres y padres de la universidad realizaron solicitudes para acceder a medidas del reglamento de corresponsabilidad durante el segundo semestre de 2021. Las solicitudes fueron realizadas mayoritariamente por mujeres (66% versus 34% de hombres), lo que da cuenta, nuevamente, de que el cuidado es una actividad principalmente de mujeres.

- ***Institucionalidad de género***

La sostenibilidad y proyección de las medidas, planes y políticas de igualdad de género requiere asentarse en una institucionalidad universitaria formada por mecanismos especializados, normas, reglamentos, definiciones y compromisos estratégicos. Ello supone:

- La creación y el fortalecimiento de unidades de género con capacidad de gestión y de incidencia, en los distintos niveles de la universidad.
- La formación de una masa crítica que apoye la sostenibilidad de las políticas de género.
- La inclusión del enfoque de género en la producción y análisis de datos que se generen.

El proceso de construcción de institucionalidad de género en la Universidad de Chile ha sido gradual y ha abordado la creación de mecanismos institucionales especializados, junto con reformas normativas y reglamentarias, la elaboración de políticas de igualdad y de instrumentos de gestión.

En 2012 fue creada la Comisión Igualdad, instancia triestamental que brinda apoyo y asesoría a la proposición e implementación de políticas, planes, normativas y medidas destinadas a alcanzar la igualdad de género en la institución[12]. En 2013, se creó la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, dependiente de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. En coordinación con diversas instancias triestamen-

12 La Comisión Igualdad fue creada en 2012 y formalizada vía decreto en 2020. https://direcciondegenero.uchile.cl/project/decreto-que-crea-comision-igualdad/

tales, fueron elaborados estudios e impulsadas políticas universitarias tales como la *Política de Prevención del Acoso Sexual* (2017) y la *Política de Corresponsabilidad Social en el Cuidado* (2018).

Este proceso fue fortalecido mediante la incorporación de la perspectiva de género en el *Plan de Desarrollo Institucional* - PDI 2017-2026 de la universidad, carta de orientación elaborada por el Senado Universitario que aborda las problemáticas de género de manera transversal e incorpora la *Estrategia IX*, específica sobre género[13]. En 2018, fue creada la Comisión de Género y Diversidades del Senado Universitario (SU N°037/2018), cuyos objetivos son la promoción de políticas y estrategias, tanto de género como de diversidades, según los objetivos estratégicos del *Plan de Desarrollo Institucional*, y el seguimiento del cumplimiento de las políticas implementadas en la universidad.

Los diagnósticos realizados y la propia implementación de las políticas hicieron patente la necesidad de profundizar la agenda y fortalecer la institucionalidad de género. En consecuencia, a principios de 2018 se creó la Dirección de Igualdad de Género (Digen)[14], dependiente de la Rectoría, lo que mejoró su posición dentro de la estructura universitaria, y un Consejo Consultivo integrado por los y las Vicerrectores/as que la asesora. Su función es proponer, coordinar y realizar seguimiento de las políticas y medidas destinadas a alcanzar la igualdad de género en las distintas áreas del quehacer universitario. En 2021 la Digen, en conjunto con la Comisión de Género del Senado, elaboró la *Política de Igualdad de Género*.

Asimismo, para fundamentar el diseño de las políticas de género con información sólida y actualizada, en 2019 se constituyó al interior de la Digen un Observatorio de Violencias e Igualdad de género[15], cuya función es reportar información sistemática sobre distintas áreas de la realidad universitaria, realizar seguimiento de las políticas de género en ejecución y promover la realización de nuevos estudios.

Desde 2018, diversas facultades e institutos han creado Unidades Locales de Género. Según datos del Observatorio, a 2022 se ha formado un total de 16 Unidades de Género (84,2%). Del total de ellas, una de cada tres presenta un nivel de institucionalización alto, y el 50% está situado en un nivel medio[16]. Los puntos más críticos en materia de institucionalización son la disponibilidad de presupuesto para el desarrollo de sus funciones y las jornadas laborales del personal que las integra.

13 La *Estrategia IX* del PDI declarada como *Superación de las Desigualdades y Discriminaciones de Género en la Comunidad Universitaria* considera seis objetivos: 1. Garantizar la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, por funciones similares y de igual valor, y avanzar en gestión institucional con perspectiva de género. 2. Garantizar la equidad en la composición de los comités académicos, espacios de representación, dirección y acceso a jerarquías. 3. Incorporar la perspectiva de género en la docencia, generación de conocimiento y extensión universitaria. 4. Erradicar el acoso sexual y la violencia de género en el contexto universitario. 5. Garantizar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres con responsabilidades familiares y de cuidado. 6. Fortalecimiento de la Dirección de Igualdad de Género.

14 Sitio web Dirección de Igualdad de Género https://direcciondegenero.uchile.cl/

15 Sitio web Observatorio de Violencias e Igualdad de Género https://direcciondegenero.uchile.cl/observatorio/

16 El nivel de institucionalización se construye sobre la base de un índice que contempla nueve indicadores: incorporación de la igualdad de género en los planes de desarrollo estratégico de la facultad o instituto; disponibilidad de presupuesto asignado para cumplir sus funciones; existencia de mecanismos de participación de la comunidad universitaria en las políticas y medidas de igualdad de género; cuenta con una planificación anual o semestral; cuenta con infraestructura y equipamiento adecuado; cuenta con al menos una jornada completa o equivalente; al menos una persona del equipo tiene formación en género; está incorporado en la estructura organizacional de su unidad; y participa en instancias de toma de decisiones de su unidad académica.

Respecto de la formación de una masa crítica para sostener las políticas de género, la universidad implementó, en su segunda versión, dos diplomas gratuitos: *Género en la Academia: desafíos para el cuerpo académico* y *Gestión Universitaria con Perspectiva de Género*, que aportan en la línea de contar con académicas, académicos y profesionales capaces de diseñar e implementar -en sus diferentes espacios de intervención- políticas y acciones destinadas a promover la igualdad de género.

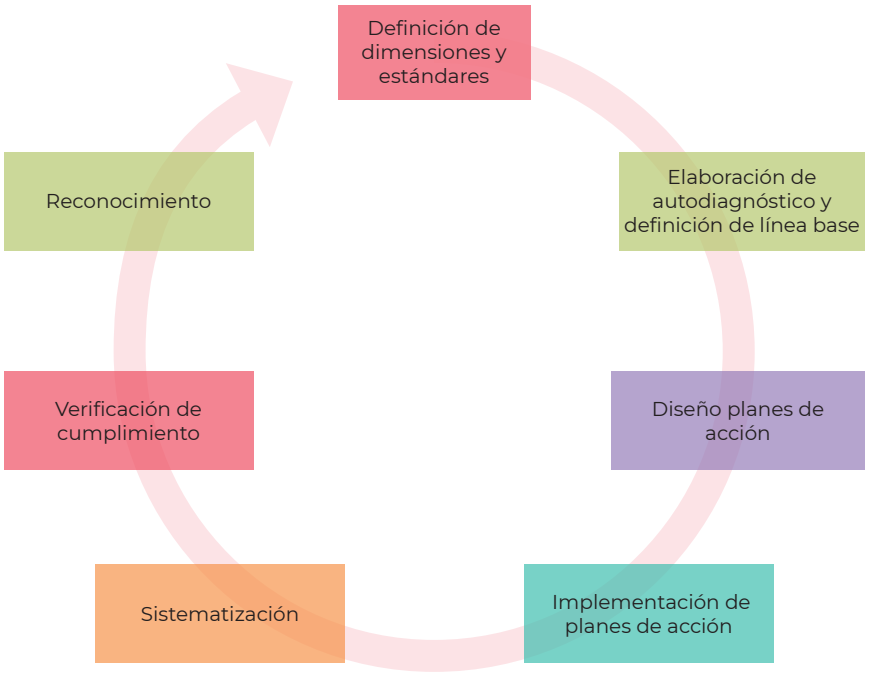
Finalmente, en cuanto a la producción y análisis de datos, a nivel institucional se está avanzando hacia la unificación de las bases de datos y la generación de indicadores de género, lo que permitiría realizar análisis de género para la toma de decisiones en torno a estas temáticas.

Si bien el proceso de institucionalización de la igualdad de género en la Universidad de Chile es uno de los más avanzados en el país, aún quedan desafíos pendientes, ya que permanece vigente el objetivo de transversalizar la igualdad de género en cada ámbito, nivel y unidades de la institución, más allá de la creación de normativas, planes o de la contratación de personas expertas.

2.2 El proceso de construcción del Sello

El *Sello* es el plan de acción derivado de la *Política de Igualdad de Género,* que contiene de manera ordenada, sistemática e integrada las medidas y acciones en función de metas de igualdad de género de la universidad. Su metodología contempla diversos pasos, que se desarrollan de manera secuencial, de acuerdo con una hoja de ruta que permite planificar y coordinar las distintas iniciativas y acciones llevadas a cabo y los diversos actores que participan en su implementación.

Pasos metodológicos del Sello[17]



17 Estos ocho pasos surgen de la adecuación de la metodología propuesta por el PNUD, que consideraba seis pasos.

Definición de dimensiones y estándares.

Las ocho dimensiones que aborda el *Sello* fueron construidas considerando el quehacer sustantivo de la universidad; por ende, son estructurantes para incidir en la transformación de las relaciones de género. Cada una de ellas tiene un objetivo estratégico y, a su vez, cada objetivo se desagrega en estándares de igualdad de género, los cuales expresan los resultados esperados al concluir el período de implementación de los planes de acción.

El diseño de los estándares considera los siguientes criterios:

- *Pertinencia*: su especificidad es aplicable al quehacer y las funciones universitarias.
- *Adaptabilidad*: su diseño permite a las instituciones adecuar el modelo del *Sello* a sus características (territoriales, económicas, culturales, históricas, nivel de complejidad y avances en materia de igualdad de género).
- *Gradualidad*: permite a cada institución partir desde su propia realidad, diagnóstico y línea base, e ir construyendo un proceso de mejora continua secuencial y progresivo en el tiempo.
- *Verificabilidad*: permite mostrar y verificar resultados concretos y visibles por dimensión y por fase (nivel/tiempo).

Los estándares se despliegan en tres fases o niveles, que debieran cumplirse en períodos sucesivos; en cada estándar se formulan metas, que corresponden a resultados parciales y medibles.

En la primera fase del *Sello* son desarrollados procesos y generadas capacidades e instrumentos; en la segunda comienza el despliegue de los procesos logrados en la fase anterior y es realizado el seguimiento. En la tercera fase, la implementación alcanza a la totalidad de la institución y quedan en evidencia los resultados.

Matriz de dimensiones, objetivos y estándares (generales y por fases)[18]

Dimensión 1: Formación, Docencia y Aprendizaje
Objetivo: Contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la igualdad de género y no discriminación en los procesos formativos de la universidad.
Descripción: Aborda los procesos formativos de la universidad, los principios y competencias del modelo educativo, el desarrollo curricular, la formación, prácticas y evaluación docente, así como cursos específicos sobre igualdad de género y no discriminación y un sistema de seguimiento pertinente.

18 Esta Matriz de Dimensiones, Objetivos y Estándares es una versión resultante de la implementación de la primera fase del *Sello*. En algunos casos fueron ajustados los objetivos planteados en cada dimensión, dado que el diseño de estándares surge como parte de la sistematización de la experiencia.

Estándar 1.1: La universidad implementa un *Modelo Educativo* que incorpora la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en sus lineamientos, que fomentan la formación en igualdad de género y no discriminación y que cuenta con un sistema de seguimiento y asesoría técnica pertinente. Diseña e implementa orientaciones y herramientas específicas para los procesos de desarrollo curricular, formación, prácticas y evaluación docente y la definición de competencias genéricas en las diversas carreras.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad cuenta con un modelo educativo y orientaciones para su implementación, que incorporan la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en sus lineamientos, y que es conocido por la comunidad universitaria.	La universidad realiza seguimiento y asesoría técnica para la implementación del modelo educativo con perspectiva de género y no discriminación en las diversas unidades académicas, así como en el desarrollo de cursos específicos en igualdad de género y no discriminación.	Al menos un tercio de las carreras aplica el modelo educativo con perspectiva de igualdad de género y no discriminación, en las definiciones de competencias genéricas, las prácticas docentes y los procesos de desarrollo curricular, como también, implementa cursos específicos sobre igualdad de género y no discriminación.

Estándar 1.2: La universidad desarrolla procesos de formación sistemáticos sobre igualdad de género y no discriminación dirigidos a docentes regulares de diversas disciplinas y que cuentan con reconocimiento institucional para la promoción académica.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña e inicia la implementación de programas de formación sobre igualdad de género y no discriminación para los docentes.	La universidad realiza seguimiento a la implementación de programas regulares de formación docente sobre igualdad de género y no discriminación, y reconoce la participación de los/as docentes en su promoción académica.	Al menos 50% de docentes regulares de diversas disciplinas de la universidad cuentan con formación sobre perspectiva de género y no discriminación.

Estándar 1.3: Los planes y programas de bienestar y soporte estudiantil implementados por la Universidad, integran el enfoque de género y no discriminación en sus contenidos y beneficios para asegurar la equidad y pertinencia en su implementación.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad incorpora criterios de equidad y pertinencia de género y no discriminación en sus planes y programas de soporte y bienestar estudiantil.	La universidad implementa gradualmente, y realiza seguimiento, la equidad y pertinencia de género y no discriminación en sus planes y programas de bienestar y soporte estudiantil.	Todos los programas de bienestar y soporte estudiantil aseguran equidad y pertinencia de género y no discriminación en su implementación.

Dimensión 2: Investigación, Desarrollo e Innovación

Objetivo: Transversalizar la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en la generación y transmisión del conocimiento, desarrollo e innovación.

Descripción: Aborda los contenidos y divulgación de la investigación académica, la participación y liderazgo de mujeres dentro de equipos de investigación, la distribución de fondos para la realización de proyectos de investigación y un sistema de seguimiento y evaluación pertinente.

Estándar 2.1. La universidad cuenta con una política, planes y/o programas de investigación que garantizan la participación y liderazgo equilibrado de hombres y mujeres en proyectos de investigación, procesos de producción y divulgación del conocimiento, y con un sistema de seguimiento y evaluación pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad elabora una política y/o planes de investigación y desarrollo que promueven la participación y liderazgo equilibrado de hombres y mujeres en proyectos de investigación, procesos de producción y divulgación del conocimiento.	La universidad implementa, hace seguimiento y evalúa, planes y/o programas de Investigación y Desarrollo que incrementan la participación y liderazgo de mujeres en proyectos de investigación, procesos de producción y divulgación del conocimiento.	La universidad garantiza la participación y liderazgo equilibrado de hombres y mujeres en proyectos de investigación, procesos de producción y divulgación del conocimiento.

Estándar 2.2. La universidad cuenta con una política, planes y/o programas de investigación, que garantizan la producción y divulgación del conocimiento sobre temas y con perspectiva de igualdad de género y no discriminación en diversas disciplinas, y con un sistema de seguimiento y evaluación pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad elabora una política y/o planes de investigación y desarrollo que promueven la producción y divulgación del conocimiento en temas de y con perspectiva de igualdad de género y no discriminación.	La universidad implementa, hace seguimiento y evalúa, planes y/o programas que promueven la producción y divulgación del conocimiento en temas de y con perspectiva de igualdad de género.	La universidad garantiza la producción y divulgación del conocimiento sobre temas de género y con perspectiva de igualdad de género en diversas disciplinas.

Dimensión 3: Comunicación, Extensión y Vinculación con el Medio

Objetivo: Incorporar la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en las políticas, planes y programas comunicacionales y de extensión de la universidad.

Descripción: Aborda los planes y las actividades de extensión universitaria, las políticas comunicacionales, los marcos regulatorios, manuales de estilo, y la participación de hombres y mujeres en la producción de dispositivos comunicacionales de la universidad.

Estándar 3.1: La universidad implementa políticas, planes y/o programas de extensión y comunicaciones que instalan contenidos de igualdad y no discriminación de género, que promueven el lenguaje inclusivo, el respeto a las diversidades sexo genéricas y la erradicación de estereotipos sexistas.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña políticas, planes y/o programas de extensión y de comunicaciones que incorporan lineamientos de igualdad de género y no discriminación.	La universidad implementa y realiza seguimiento de políticas, planes y/o reglamentos de extensión y comunicaciones que incorporan lineamientos de igualdad de género y no discriminación.	La universidad asegura la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en todas sus iniciativas institucionales, de comunicación y de extensión.

Estándar 3.2: La universidad visibiliza y valora el aporte de las mujeres a las distintas áreas del conocimiento y al desarrollo del país.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña planes e iniciativas para visibilizar el aporte de las mujeres a las distintas áreas del conocimiento y al desarrollo del país.	La universidad implementa planes y acciones para visibilizar y valorar el aporte de las mujeres a las distintas áreas del conocimiento y al desarrollo del país.	Todos los dispositivos comunicacionales y de extensión de la universidad, aseguran la visibilización y valoración del aporte de las mujeres en distintas áreas del conocimiento y desarrollo del país.

Dimensión 4: Participación y Representación en la Academia

Objetivo: Promover la participación y representación equilibrada de hombres y mujeres en el cuerpo académico de todas las unidades y el desarrollo igualitario de sus carreras.

Descripción: Aborda los marcos regulatorios, procesos de evaluación e instrumentos que inciden en la participación y representación equilibrada de hombres y mujeres en las distintas áreas del conocimiento, en las jerarquías superiores del desarrollo académico y cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación pertinente.

Estándar 4.1. La universidad implementa medidas, planes y/o programas que inciden en la participación equilibrada de hombres y mujeres en el estamento académico y en las distintas carreras y áreas del conocimiento, y cuenta con un sistema de seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña medidas, planes y/o programas para equilibrar la participación de hombres y mujeres en el estamento académico, y en las distintas carreras y áreas del conocimiento.	La universidad implementa y realiza seguimiento de medidas, planes y/o programas que equilibran la participación de hombres y mujeres en el estamento académico, y en las distintas carreras y áreas del conocimiento.	La universidad mejora el equilibrio de la participación de hombres y mujeres en las distintas carreras y áreas del conocimiento.

Estándar 4.2. La universidad implementa planes y/o mecanismos que promueven el acceso equilibrado de académicos y académicas a los niveles superiores de la jerarquía académica.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña medidas, planes y/o programas que promueven el acceso equilibrado de académicas y académicos a los niveles superiores de la jerarquía académica.	La universidad implementa y realiza seguimiento de medidas, planes y/o programas que promueven el acceso equilibrado de académicos y académicas a los niveles superiores de la jerarquía académica.	La universidad disminuye la brecha de participación académica por sexo en los niveles superiores de la jerarquía académica.

Dimensión 5: Relaciones y Condiciones Laborales

Objetivo: Asegurar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y erradicar sesgos y discriminaciones de género en las condiciones y el desarrollo laboral.

Descripción: Aborda los procesos de selección, reclutamiento, inducción, promoción y capacitación, las prácticas laborales, las políticas y reglamentos de remuneraciones del personal y el seguimiento pertinente.

Estándar 5.1: La universidad implementa mecanismos planes y/o programas para la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en los procesos de gestión de personas y de desarrollo laboral de las/os trabajadores y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña políticas, planes y/o programas de gestión de personas y de desarrollo laboral que incorporan criterios y lineamientos de igualdad de género y no discriminación.	La universidad implementa y realiza seguimiento de políticas, planes y/o programas de gestión de personas y de desarrollo laboral que incorporan criterios y lineamientos de igualdad de género y no discriminación.	Los procesos institucionales de gestión de personas y de desarrollo laboral no contienen sesgos de género y aseguran la igualdad de derechos y oportunidades a trabajadores y trabajadoras.

Estándar 5.2: La universidad implementa mecanismos y medidas que identifican y reducen las brechas salariales entre hombres y mujeres en los distintos estamentos y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña mecanismos y medidas para identificar y reducir las brechas salariales por sexo en los distintos estamentos.	La universidad implementa gradualmente, y realiza seguimiento, mecanismos y medidas para reducir las brechas salariales por sexo en los distintos estamentos.	La universidad reduce las brechas salariales por sexo en los distintos estamentos.

Estándar 5.3: La universidad aumenta la proporción de mujeres en los cargos directivos mediante la implementación sistemática de mecanismos, planes y/o programas y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña mecanismos, planes y/o programas para mejorar el acceso de mujeres a cargos directivos.	La universidad implementa y realiza seguimiento a los mecanismos, planes y/o programas que mejoran el acceso de mujeres a cargos directivos.	La universidad aumenta la proporción de mujeres en cargos directivos.

Dimensión N°6: Acoso Sexual y Violencia de Género

Objetivo: Erradicar el acoso sexual y disminuir la violencia de género y la discriminación arbitraria por motivos de género.

Descripción: Aborda la prevención, formación de estudiantes, capacitación de personal, atención de personas afectadas y procesos de investigación en materia de acoso sexual, violencia y discriminación de género, así como la institucionalización de políticas o mecanismos para erradicar estas prácticas en el contexto universitario y realiza el seguimiento pertinente.

Estándar 6.1: La universidad implementa e institucionaliza una política integral de prevención del acoso sexual, la violencia y discriminación de género y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad cuenta con una política integral de prevención del acoso sexual, la violencia y discriminación de género, conocida por la comunidad universitaria.	La universidad implementa y realiza seguimiento de la política integral de prevención del acoso sexual, la violencia y discriminación de género.	La política integral de prevención del acoso sexual, violencia y discriminación de género cuenta con soportes institucionales (normativas, financiamiento, personal), que garantizan su sostenibilidad en el tiempo.

Estándar 6.2: La universidad cuenta con un modelo de atención e investigación de situaciones de acoso sexual y violencia de género y con instancias institucionales especializadas para su implementación de acuerdo con estándares de cobertura, calidad y oportunidad y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña un modelo de atención e investigación de situaciones de acoso sexual y violencia de género y crea las instancias institucionales especializadas para su implementación.	La universidad realiza seguimiento a la implementación del modelo de atención e investigación y realiza ajustes pertinentes.	La implementación del modelo de atención e investigación cumple estándares de cobertura, calidad, y oportunidad.

Dimensión N°7: Corresponsabilidad Social en el Cuidado

Objetivo: Favorecer la corresponsabilidad social en el cuidado para conciliar la vida laboral, estudiantil y familiar.

Descripción: Aborda la creación de políticas, programas, mecanismos e infraestructura para el cuidado de las personas, así como medidas reglamentarias de corresponsabilidad social y realiza el seguimiento pertinente.

Estándar 7.1: La universidad implementa e institucionaliza políticas, planes y/o programas de corresponsabilidad social en el cuidado para los/as integrantes de la comunidad universitaria, que cumplen estándares de cobertura, calidad y efectividad y realiza el seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad diseña una política, planes y/o programas de corresponsabilidad social en el cuidado, la que es conocida por la comunidad.	La universidad implementa y realiza seguimiento de la política, planes y /o programas de corresponsabilidad social en el cuidado para todos sus estamentos.	La implementación de la política de corresponsabilidad social en el cuidado cuenta con soportes institucionales (normativas, financiamiento, personal), que garantizan su sostenibilidad y cumple con estándares de cobertura, calidad, y efectividad.

Dimensión 8: Institucionalidad de género

Objetivo: Fortalecer y descentralizar la institucionalidad de género en la estructura universitaria.

Descripción: Aborda la creación e implementación de políticas, reglamentos y unidades especializadas de género en los distintos niveles de la universidad, así como la generación y análisis de género de la información institucional.

Estándar 8.1: La universidad implementa una política integral que aborda las principales desigualdades y discriminaciones de género, en todos los estamentos y niveles de la organización universitaria. Esta política es coherente con los instrumentos de gestión estratégica institucional y cuenta con un sistema de seguimiento pertinente.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad incorpora el enfoque de género y no discriminación en sus instrumentos de gestión estratégica institucional, y diseña una política integral de igualdad de género que es conocida por la comunidad.	La universidad implementa planes de acción específicos para cumplir los objetivos de la política de igualdad de género y cuenta con un sistema de seguimiento *ad – hoc.*	La política de igualdad de género cuenta con soportes institucionales (financiamiento, personal especializado, sistemas de rendición de cuentas), que garantizan su sostenibilidad y el cumplimiento de sus objetivos.

Estándar 8.2: La universidad cuenta con mecanismos especializados y articulados con las estructuras de gestión directiva y órganos de gobierno universitario, responsables de promover, diseñar, coordinar y realizar seguimiento de políticas, planes e iniciativas de igualdad de género y no discriminación.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad cuenta con mecanismos institucionales especializados a nivel central para el diseño, promoción, coordinación y seguimiento de políticas, planes e iniciativas de igualdad de género y no discriminación.	La universidad crea mecanismos institucionales de género en las diversas unidades y/o áreas encargadas de promover, coordinar y realizar seguimiento a las políticas, planes e iniciativas de igualdad de género en sus respectivas áreas y/o territorios.	Los mecanismos institucionales de género cuentan con las condiciones (financiamiento, dotación de personal especializado, ubicación en la estructura), para asegurar su sostenibilidad y el cumplimiento de sus objetivos.

Estándar 8.3: La recolección de datos y la producción de estadísticas e información institucional están desagregadas por sexo, son analizadas desde el enfoque de igualdad de género y no discriminación y se utilizan como insumos en la formulación de políticas y planes de la universidad.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
La universidad cuenta con sistemas de generación regular de datos y estadísticas institucionales desagregados por sexo.	La universidad construye indicadores y realiza análisis de género pertinentes para orientar la gestión universitaria a partir de la información institucional que produce.	La Universidad utiliza los análisis de género de la información institucional en la formulación de planes, programas y políticas universitarias.

- **Elaboración de autodiagnóstico y definición de línea de base**

En esta etapa, con las dimensiones y estándares ya definidos, los equipos de cada unidad participante del *Sello* deben elaborar un autodiagnóstico respecto al *estado del arte* del sistema de relaciones de género y sus manifestaciones en las distintas áreas. A partir de este trabajo es establecida la primera línea de base como punto de partida, a partir de la cual se define el recorrido para alcanzar los estándares definidos.

Este proceso de autodiagnóstico supone que vicerrectorías y facultades levanten información y analicen sus procesos internos, revisen sus avances en materia de relaciones de género, así como las desigualdades o brechas existentes. El desafío clave es contar con evidencias que permitan sostener el cumplimiento de los indicadores/metas propuestos.

Guía para la elaboración de autodiagnósticos

Dimensión 1. Formación, Docencia y Aprendizaje

Autodiagnóstico: Descripción y análisis, desde el enfoque de género, de los planes formativos, la malla curricular, los procesos de desarrollo curricular, las prácticas docentes.

Preguntas orientadoras:

- ¿Son aplicadas las orientaciones de género del *Modelo Educativo*? (competencias, perfiles de egreso, entre otros)
- ¿Están incorporadas en la malla cursos sobre temas de género, feminismos, disidencias sexo genéricas?; ¿qué porcentaje de cursos abordan estos temas?, ¿de qué carácter son los cursos?, ¿cuentan con académicos/as con formación en temas de género?
- ¿Se analizan e intervienen las prácticas docentes vinculadas con temas de género?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?
- ¿Qué iniciativas ha desarrollado la facultad para abordar la situación descrita?

Dimensión 2. Investigación, Desarrollo e Innovación

Autodiagnóstico: Descripción y análisis desde un enfoque de género de los proyectos de investigación.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la participación por sexo en los equipos y el liderazgo en los proyectos de investigación?
- ¿Cuál es el acceso de académicos/as a fondos de investigación?
- ¿Se dispone de fondos específicos para promover y/o desarrollar el desarrollo de investigaciones? Si es así ¿sus bases incorporan criterios de igualdad de género?
- ¿Existen -o no- investigaciones sobre temas de género?, ¿qué proporción representan en relación con el conjunto de investigaciones que desarrolla la facultad?
- La facultad ¿desarrolla investigaciones con enfoque de género? ¿Cuáles y cuántas?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?
- ¿Qué iniciativas han sido desarrolladas para abordar las brechas de género en materia de investigación?

Dimensión 3: Comunicación, Extensión y Vinculación con el Medio

Autodiagnóstico: Descripción y análisis de género de los planes/medidas/actividades de extensión y comunicación.

Preguntas orientadoras:

Las actividades de comunicación, difusión y extensión ¿incorporan la presencia equilibrada de hombres y mujeres?

- ¿Son consideradas las mujeres y/o diversidades sexo genéricas como fuente o como protagonistas de publicaciones y/o noticias emitidas por la universidad (o facultad)?
- ¿Se promueven actividades específicas sobre temas de género y/o disidencias sexo genéricas?
- En las comunicaciones ¿se visibiliza la presencia y el aporte de las mujeres en el desarrollo y en la respectiva disciplina?
- ¿Se intenciona la erradicación de estereotipos sexistas y de cualquier forma de discriminación?
- ¿Existen personas con formación de género en los equipos de comunicación y de extensión?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?
- ¿Qué acciones han sido desarrolladas para abordar estos aspectos?

Dimensión 4: Participación y Representación en la Academia

Autodiagnóstico: Descripción y análisis de la participación de hombres y mujeres en el cuerpo académico de la facultad y en las diversas jerarquías académicas.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la composición por sexo del cuerpo académico, por carreras/áreas, por jerarquías académicas?
- ¿Cuál es la distribución por sexo de las actividades académicas de docencia, extensión e investigación?
- ¿Qué factores facilitan la participación y representación de las académicas?
- ¿Qué factores dificultan la participación y representación de las académicas?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?
- ¿Son desarrolladas iniciativas que aborden la segmentación horizontal y vertical de género? ¿Cuáles? ¿Con qué resultados?

Dimensión N° 5: Condiciones, relaciones y desarrollo laboral

Autodiagnóstico: Descripción y análisis con enfoque de género de los procesos de gestión de personas, las relaciones y condiciones laborales del personal académico y de colaboración de la facultad.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es la composición por sexo de cada estamento?
- ¿Cuál es la participación por sexo en procesos de capacitación y formación asociados al desarrollo de la carrera?

- ¿Existen sesgos de género, implícitos o explícitos, en los procesos de selección e inducción?
- ¿Existen brechas salariales por sexo?
- ¿Cuál es la proporción de personas por sexo según tipo de contrato y jornada laboral?
- ¿La comunidad cuenta con información sobre derechos laborales vinculados con igualdad de género y no discriminación?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?
- La facultad ¿ha desarrollado iniciativas para abordar eventuales brechas y discriminaciones en el plano laboral? ¿Cuáles? ¿Qué resultados ha obtenido?

Dimensión 6: Acoso Sexual y Violencia de Género

Autodiagnóstico: Describir y analizar la prevalencia, incidencia del acoso sexual y la discriminación de género (en la facultad, en caso de tener datos).

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el número y tipo de denuncias cursadas anualmente?
- ¿Existen los dispositivos institucionales para abordar las situaciones de acoso? (información sobre política y protocolo de la universidad, encargada de primera acogida con formación en temas de género).
- ¿Son desarrolladas actividades de prevención y formación? ¿Cuáles y con qué resultados?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?

Dimensión 7: Corresponsabilidad Social en el Cuidado

Autodiagnóstico: Descripción y análisis de género acerca de la situación de las personas que tienen responsabilidades de cuidado, sus efectos en el desempeño laboral/estudiantil y la respuesta institucional implementada.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el número y porcentaje de personas de los distintos estamentos que tienen a su cargo el cuidado de niños/as u otras personas dependientes?
- ¿Cuáles son las principales dificultades para conciliar responsabilidades familiares/laborales/estudiantiles?
- ¿Existen los dispositivos institucionales para abordar los temas de corresponsabilidad? (infraestructura para el cuidado, información sobre *Política* y *Reglamento de Corresponsabilidad*, personas con formación en género encargadas de implementarlos).
- ¿Qué iniciativas se desarrollan en materia de corresponsabilidad?
- ¿Existe información en materia de derechos de protección a la maternidad/paternidad?

Dimensión 8: Institucionalidad

Autodiagnóstico: Describir y analizar los niveles de institucionalización de las políticas, planes y medidas de igualdad de género.

Preguntas orientadoras:

- El tema de igualdad de género ¿está incorporado en los instrumentos estratégicos? (planes de desarrollo y otros).
- ¿Existen mecanismos especializados para promover y coordinar políticas de igualdad? ¿Qué nivel de institucionalización tienen? (personal suficiente, especializado, recursos, una ubicación en la estructura organizacional que permite incidir en el quehacer de la facultad).
- La producción de información ¿está desagregada por sexo y se realiza análisis de género?
- ¿Existen iniciativas orientadas a fortalecer la institucionalización de las políticas/medidas de igualdad de género?; ¿cuáles?
- ¿Qué factores explican la situación descrita?

- **Diseño e implementación de planes de acción**

El *Plan de Acción* es un instrumento que define de forma ordenada y sistemática una ruta crítica con las acciones principales (hitos) mediante las cuales las vicerrectorías y facultades abordan coherentemente las desigualdades y discriminaciones de género identificadas en el autodiagnóstico de cada dimensión.

En esta etapa se busca definir las metas (qué, cuánto y en qué plazos es posible comprometerse) y las medidas que deben ser llevadas a cabo para lograr su cumplimiento. Adicionalmente, dichos planes consideraron otra información, como indicadores y su respectiva fórmula de cálculo, verificadores de inicio y término, facilitadores y barreras.

Con las metas ya definidas, se construye el *Plan de Acción* de acuerdo con la siguiente guía:

Meta	Establece el resultado esperado al finalizar del proceso.
Indicador	Forma en la que es medido el grado de avance y/o cumplimiento de la meta. Establece qué observar mediante parámetros de medición y se establece su verificación en el cumplimiento de la meta.
Fórmula	Expresa conceptual, o matemáticamente, una relación entre los parámetros del indicador que mide el cumplimiento de la meta. Se puede expresar de manera ordinal (en escalas), nominal, de intervalo (por tramos en una escala) y de razón (cuando se quiere medir un aspecto mediante la ocurrencia de un determinado fenómeno).
Hitos	Se entienden como resultados parciales o intermedios relevantes que conducen al logro de las metas. Cada hito debe indicar el resultado parcial y el mes estimado de cumplimiento, lo que deberá ser considerado en el reporte de avance.

Verificador de la meta	Medio a través del cual se comprueba, objetivamente, el cumplimiento de las metas. Deben ser acotados y pueden obtenerse de registros y/o informes que dan cuenta de su ejecución (actas de asistencia, documentos, instructivos, etcétera).
Unidad responsable	Cada dimensión debe tener un equipo o unidad responsable de su implementación y de elaborar los reportes de avance y cumplimiento. Es recomendable que se constituya un equipo coordinador liderado por la o el responsable del proyecto de la vicerrectoría o de la unidad local de género de cada facultad.
Observaciones	Registro de aquellos elementos considerados relevantes y que no estén contemplados en las columnas anteriores.

- **Sistematización**

Al finalizar la implementación del *Plan de Acción*, se desarrolla un proceso de sistematización que tiene por objetivo recoger la experiencia durante el despliegue de esta iniciativa y rescatar la perspectiva de los actores relevantes.

Para ello fue utilizada una metodología de tipo cualitativa, centrada en reconocer los principales hitos de trabajo, las reflexiones de los/as participantes en cuanto a los factores que han favorecido o dificultado el desarrollo del proceso, los principales aprendizajes y transformaciones generados a nivel institucional.

- **Verificación de cumplimiento**

Al finalizar el período de implementación de los planes de acción, una institución externa -integrada por profesionales con formación, experiencia y experticia en ámbitos de igualdad de género, gestión universitaria y procesos de acreditación- certifica mediante una auditoría los niveles de logro alcanzados en cada dimensión.

El proceso consiste en verificar el nivel de cumplimiento de las metas comprometidas, sobre la base de indicadores y fórmulas de cálculos definidos en una matriz de seguimiento generada al efecto. Para ello es recomendable contar con una plataforma electrónica donde sea alojada toda la información de los planes de acción, con sus respectivos verificadores. Asimismo, disponer de los resultados de la sistematización realizada previamente, que permitan al equipo auditor generar una visión más comprensiva del proceso.

Las actividades que se realizan son las siguientes:

- Revisión y análisis de la evidencia presentada por las distintas vicerrectorías y facultades a través de la plataforma tecnológica u otros medios. Esta evidencia consistirá en documentos, informes internos, normativas y políticas, información disponible en la web institucional y cualquier otro tipo de material considerado pertinente.
- Realización de entrevistas con las personas encargadas de la implementación y coordinación del *Sello* con el objeto de conocer el impacto que ha tenido el proceso en las distintas áreas.
- Realización de reuniones con el Comité Ejecutivo del *Sello*, inicialmente para dar a conocer la propuesta metodológica y, una vez concluido el proceso, para dar a conocer los resultados.

- **Certificación y reconocimiento**

En una última etapa la universidad se certifica y recibe el reconocimiento *Sello Genera Igualdad* en tanto cumple con estándares de igualdad de género. Para ello, luego de emitido un informe favorable de la auditoría externa, es enviado a la entidad certificadora para su revisión la que, a su vez debe verificar si esta condición se cumple para entonces habilitar a la universidad para ser certificada y reconocida.

En esta primera experiencia, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ejerció ese rol en relación a la Universidad de Chile. No obstante, cada universidad debe considerar cuál institución externa, legitimada y reconocida nacional e internacionalmente, certifica la calidad de las medidas y acciones que implementa en favor de la igualdad de género.

- **Seguimiento y asesoría técnica**

El seguimiento y la asesoría técnica se desarrolla de manera paralela y durante todo el proceso, labor que está a cargo de la unidad central de coordinación, en este caso la Dirección de Igualdad de Género. Su propósito es monitorear, detectar obstáculos y sugerir ajustes a la implementación del *Sello*, si fuese necesario.

Esta tarea considera las siguientes actividades regulares:

- *Asesoría técnica*. Se realiza mediante reuniones trimestrales donde son revisados los informes de avances de los equipos ejecutores y se apoya técnicamente en temas de gestión y/o en metodología para el desarrollo de diagnóstico y planes de acción. Adicionalmente, al final de cada semestre son llevadas a cabo reuniones con los directivos para dar cuenta del desarrollo del proceso.
- *Plataforma en línea*. Es un espacio virtual para el alojamiento y actualización periódica de información sobre la implementación de los *Planes de Acción*. Se requiere una gestión de recopilación y actualización de la información de manera permanente, de parte de las distintas unidades involucradas y desde el nivel central de coordinación del *Sello*. La idea es ingresar en la plataforma evidencias documentales para verificar el desempeño en los estándares, metas e indicadores de igualdad de género definidos previamente.
- *Sesiones del Comité Ejecutivo*. Destinadas a abordar y analizar temas de interés que requieran de la concurrencia y toma de decisiones de actores involucrados/as en el sistema del *Sello*.

- **Ciclo de Encuentros Genera Igualdad**

El proceso de ejecución del *Sello* considera una línea de apoyo y soporte técnico orientada a la sensibilización y formación de autoridades y equipos profesionales. Busca facilitar la comprensión y aplicación de la perspectiva de igualdad de género en sus respectivas áreas de desempeño.

La línea considera un ciclo de jornadas para abordar las dimensiones del *Sello* desde distintas perspectivas. Para ello, pueden considerarse distintos formatos -conferencias, foros o talleres- para profundizar los alcances que estos temas tienen en la transversalización de género en la vida universitaria.

La experiencia desarrollada por la Universidad de Chile contempló cinco jornadas, una de las cuales fue organizada, conjuntamente, con las direcciones de género de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Metropolitana de Cien-

cias de la Educación y la Universidad Alberto Hurtado instituciones que forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

El cuadro siguiente presenta las jornadas realizadas:

Dimensión Formación, Docencia y Aprendizaje	Seminario *"Igualdad de género en los procesos formativos de la Educación Superior"*. **Objetivo:** • Reflexionar sobre los desafíos de la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en los procesos formativos de la educación universitaria. **Expositor/a:** • Lelya Troncoso Pérez: Psicóloga social. Académica de la carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. • Carolina Muñoz Rojas: Administradora Pública, Coordinadora Área de Formación de la Dirección de Igualdad de Género y Docente Facultad de Gobierno de la Universidad de Chile.
Dimensión Investigación y Desarrollo	Conferencia magistral: *Género y creación de conocimiento*. **Objetivo:** • Reflexionar sobre la transversalización de la perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento. **Expositor/a:** • Diana Maffia. Doctora en Filosofía. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires.
Dimensión Condiciones Laborales y Desarrollo Laboral	Conferencia: *Trabajo, desigualdad y discriminación de género en América Latina: desafíos de políticas para las universidades*. **Objetivo:** • Conocer la reflexión actual respecto de la desigualdad y discriminación de género en el mundo laboral de la región y en contextos universitarios. **Expositor/a:** • María Elena Valenzuela. Máster en Sociología. Especialista y consultora en temas de género, empleo, migración y políticas públicas. • Fabiola Divín. Abogada. Máster en dirección de personas y organizaciones. Directora de Gestión y Desarrollo de Personas de la Universidad de Chile.
Dimensión Extensión y Comunicaciones	Taller: *Género y comunicaciones en la práctica institucional*. **Objetivo:** • Fortalecer competencias conceptuales y habilidades para el desarrollo de comunicaciones institucionales con perspectiva de género. **Expositor/a:** • Elisabeth Gerber. Licenciada en Tecnologías de la Comunicación. Máster en Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Sociales. Miembro de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Flacso - Argentina.

Dimensión Acoso Sexual y Violencia de Género	Seminario: Encuentro sobre masculinidades y violencia de género en contexto universitario, organizado por la red de género de las universidades del CRUCH. **Objetivo:** • Abordar la violencia de género en contextos universitarios y conocer las medidas institucionales que han tomado las entidades frente al problema. **Expositor/a:** • María Carolina Jiménez. Abogada. Presidenta del Observatorio Contra el Acoso Callejero (OCAC). • Francisco Farías. Trabajador Social de la Unidad de Participación Estudiantil de la Universidad Alberto Hurtado y profesional del Proyecto de Masculinidades y Prevención de la Violencia de Género de la Universidad Metropolitana. • José Miguel Labrín. Periodista. Magíster en Antropología y Desarrollo. Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo y (candidato) a Doctor en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid. Académico y Director de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de la Universidad de Chile.

CAPITULO 3

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

3.1 Introducción[19]

La sistematización es un ejercicio que busca recuperar y ordenar el conocimiento de un conjunto de prácticas. En ese sentido, no se trata *solo de entender situaciones, procesos o estructuras sociales, sino que, en lo fundamental, trata de conocer cómo se producen nuevas situaciones y procesos que pueden incidir en el cambio de ciertas estructuras*" (Sandoval, 2001, p.114). De esta forma, la sistematización, si bien está vinculada a la investigación y la evaluación social -toda vez que analiza experiencias de trabajo o de intervención relativas a procesos de transformación social-, pone su foco en la recuperación de la experiencia, en los aprendizajes generados y en los cambios producidos en prácticas institucionales o de sujetos sociales, desde la voz de los propios actores.

Por ende, para recoger las lecciones aprendidas durante el despliegue del *Sello Genera Igualdad* y para rescatar la perspectiva de los actores relevantes, ha sido utilizada una metodología de tipo cualitativa, centrada en reconocer los principales hitos de trabajo, las reflexiones de los/as participantes en cuanto a los factores que han favorecido o dificultado el avance del proceso, los principales aprendizajes a nivel institucional y el impacto o transformaciones que ha generado.

Los objetivos de la sistematización de la experiencia de instalación del *Sello* son:

Objetivo general

- Recuperar y ordenar, desde la perspectiva de los actores participantes, la experiencia del proceso de puesta en marcha e implementación de la primera fase de la certificación en estándares de igualdad de género (*Sello Genera Igualdad*) en la Universidad de Chile, con el fin de generar aprendizajes e insumos en torno a su desarrollo a nivel institucional.

Objetivos específicos

- Identificar, desde la perspectiva de los actores institucionales, las principales lecciones y aprendizajes del proceso de puesta en marcha e implementación del *Sello Genera Igualdad* en la Universidad de Chile.
- Reconocer los factores institucionales que han favorecido la implementación del *Sello Genera Igualdad*, así como aquellos que la han dificultado.
- Identificar las prácticas y los procesos de cambio producidos a nivel institucional y de las personas, en el contexto de la implementación del *Sello Genera Igualdad*.

19 El trabajo de sistematización fue elaborado por Rolando Poblete Melis, académico de la Universidad de Chile y ex Coordinador del Observatorio de Género y Violencias de la Dirección de Igualdad de Género (Digen)

La sistematización fue realizada abordando tres campos de observación:

Campos	Áreas
Lecciones y aprendizajes del proceso de puesta en marcha del Sello Genera Igualdad	Definición de dimensiones Definición de estándares y metas Elaboración de autodiagnóstico Diseño e implementación de planes de trabajo Auditoría
Factores institucionales que han favorecido o dificultado la implementación del Sello Genera Igualdad	Factores políticos Factores económico-administrativos Factores culturales
Practicas y procesos de cambio producidos a nivel institucional y de las personas	Avance/retroceso en igualdad de género Cambios culturales Cambios administrativos Cambios políticos

Para el desarrollo de este trabajo se recurrió a fuentes primarias y secundarias. En relación con las primeras, fueron realizadas entrevistas en profundidad a las y los integrantes del Comité Directivo y Ejecutivo[20], y a profesionales de los equipos ejecutores. Además, se llevó a cabo un grupo focal con las y los integrantes del Comité Ejecutivo. En cuanto a las fuentes secundarias, se revisaron los textos y producción documental elaborados por los diferentes equipos y actores durante la ejecución.

3.2 Antecedentes del proceso

En 2019 fue firmado el convenio de colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este hito da inicio formal a un proceso sin precedentes. Si bien el PNUD ha certificado a innumerables instituciones públicas en igualdad de género, esto no había ocurrido con universidades. Por tanto, aunque existía una larga experiencia en estas materias por parte del PNUD, también les planteaba nuevos desafíos:

20 Integrantes del Comité Directivo: Vicerrectora de Asuntos Académicos, Vicerrectora de Asuntos Económicos y de Gestión Institucional, Decano de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM), Decano de la Facultad de Ciencias Sociales (Facso), Directora de la Dirección de Igualdad de Género, Representantes del PNUD.
Integrantes del Comité Ejecutivo: Integrantes Direcciones de Género FCFM y Facso, Directora Departamento de Pregrado; Directora Recursos Humanos, Directora de Bienestar y Desarrollo Estudiantil; Directora de Extensión y Comunicación; Director de Desarrollo Académico; Jefa Unidad de Análisis Institucional y Datos; Jefa Unidad de Género Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo y Creación Artística (VID); Directora Dirección de Igualdad de Género (Digen); Coordinadora de Transversalización Digen; Coordinador Observatorio y profesional de apoyo Digen.

> *"Encontramos diversos desafíos para implementar y ajustar la experiencia que teníamos en procesos de certificación a una institución, que tiene especificidades relacionadas con la investigación, extensión y docencia que son ámbitos en los que no habíamos trabajado previamente".*
> (Asesora de Género, PNUD).

Una iniciativa de estas características, que compromete a toda la universidad, responde a una decisión institucional que reconoce la necesidad de avanzar hacia mayores niveles de transversalización de la igualdad de género. Si bien en la Universidad de Chile se había avanzado en la instalación de medidas de igualdad de género, se trataba de abrir un proceso sustantivo de transformación para atender las desigualdades de género en la Institución.

Un factor relevante para iniciar esta experiencia fue comprender que la igualdad de género, en tanto objetivo estratégico, no puede ser una acción aislada, sino que es una intervención integrada que abarca todos los ámbitos del quehacer universitario y que logra permear las *rutinas institucionales,* permitiendo desarrollar procedimientos y capacidades destinadas para tal efecto. Por ello, el compromiso de la universidad para llevarlo a cabo dice relación "*con el desafío de profundizar, dar coherencia en un marco más amplio y hacer sostenibles los cambios ya alcanzados, así como impulsar una mayor transversalización de la igualdad de género en toda la institución*" (Universidad de Chile-PNUD, 2019).

El diseño del *Sello* permite avanzar en dicho objetivo mediante diversos instrumentos que definen el rumbo institucional. Por ejemplo, la *Política Integral de Igualdad de Género*, aprobada por el Senado Universitario, señala que:

> *"La Universidad promoverá la integración e incorporación de los intereses y necesidades de las mujeres en todos sus instrumentos de política, normativas y gestión propios de su quehacer, asegurando la igualdad entre hombres y mujeres en cada uno de ellos, así como en la elaboración, control y evaluación de las medidas que se lleven a cabo para conseguir la igualdad sustantiva de género".*
> (Política de Igualdad de Género, 2022, p.29).

En esa misma línea, plantea:

> *"[la] transversalización será una estrategia prioritaria para superar las desigualdades que persisten en la universidad y que tienen expresiones concretas en los ámbitos propios de su quehacer (docencia, investigación, creación y extensión), lo que incluirá actividades específicas en el ámbito de la igualdad y la acción positiva, cuando existan desventajas que ubiquen a las mujeres en una posición subordinada".*
> (Política de Igualdad de Género, 2022, p.31).

El diseño del *Sello* es coherente con las orientaciones de otros instrumentos estratégicos, como el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026*. Este contempla entre sus estrategias la "*superación de las desigualdades y discriminaciones de género en la comunidad universitaria*", proponiendo la intervención en diferentes ámbitos, como igualdad salarial, representación en órganos de decisión, jerarquía académica, docencia y prácticas educativas, currículum, formación del cuerpo académico, acoso sexual, derechos de madres y padres estudiantes, presupuesto destinado a contratación de personal y financiamiento de programas de equidad de género.

Junto a los factores anteriormente señalados es muy importante consignar que el movimiento feminista tuvo un rol político clave *empujando* en la demanda y exigencia de

adoptar políticas universitarias para atender la violencia y el sexismo en la educación superior. Existe amplio consenso, entre actores claves del proceso, en torno a que la instalación del *Sello* se debe en gran medida a los avances que logró esta movilización:

> *"En realidad se vivió como un proceso bastante virtuoso, porque nosotros veníamos del movimiento feminista, que en realidad, quienes encabezaron ese movimiento y quiénes remecieron la universidad completa fueron las estudiantes… Yo creo que lo que benefició todo esto es que fuera después del movimiento feminista, donde, desde rectoría hay un mandato, ¿no?, entonces, ya nadie está discutiendo si esto es importante, si hay que hacerlo".*
> (Jefa de Unidad de Análisis, Estudios y Evaluación de Procesos Formativos, Departamento de Pregrado).

La movilización de las estudiantes de la Universidad de Chile, en el contexto de una movilización feminista a nivel nacional, junto con denunciar el acoso sexual logró promover una reflexión global y develar la forma en que la universidad reproduce las desigualdades de género. Con este aliciente se generaron compromisos entre las estudiantes y las autoridades universitarias con el compromiso de revisión y modificación del *Protocolo de Actuación ante Casos de Violencia de Género y Acoso Sexual*, la inclusión en los currículos educativos de criterios de educación no sexista, la creación de instancias de formación y capacitación para docentes, funcionarios/as, entre otras reivindicaciones.

> *"Había habido una reflexión impulsada por las tomas del 'Mayo Feminista' del 2018, en torno a los temas de violencia de género, más en específico. Entonces, ese es el contexto en el que el Sello se instala".*
> (Directora de Bienestar Estudiantil).

> *"De alguna forma, este es el decante de una reflexión interna de la vicerrectoría, que ya se venía gestando en los anteriores cuatro años, y que, claro, a propósito, también del movimiento feminista del 2018, queda claro que era algo que tenía que trabajarse".*
> (Jefa Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo).

De esta forma, en el contexto de demandas estudiantiles y compromisos institucionales se concreta el acuerdo entre la Universidad de Chile y el PNUD, el que explícitamente reconoce las discriminaciones de género existentes en la propia universidad y la necesidad de avanzar en el establecimiento de un conjunto de medidas para atender estas desigualdades.

Otro elemento relevante en estas definiciones es la voluntad política de las autoridades universitarias y de los equipos técnicos comprometidos con este proceso y cuyo apoyo fue clave desde el inicio:

> *"Bueno, esto ha sido empujado porque el Decano se comprometió, y, en el fondo, estamos nosotras como dirección con recursos, con el apoyo político que 'esto hay que hacerlo', y por lo tanto, las direcciones tienen que hacerlo, y, por lo tanto, los departamentos tienen que hacerlo, y, no es discutible. Ahora, es porque está la voluntad política que partió desde el Decano".*
> (Directora Dirección de Diversidades y Género, FCFM).

En la Facultad de Ciencias Sociales también existe una percepción similar, que reconoce el apoyo del Decano y de otras autoridades al interior de la facultad como factores claves:

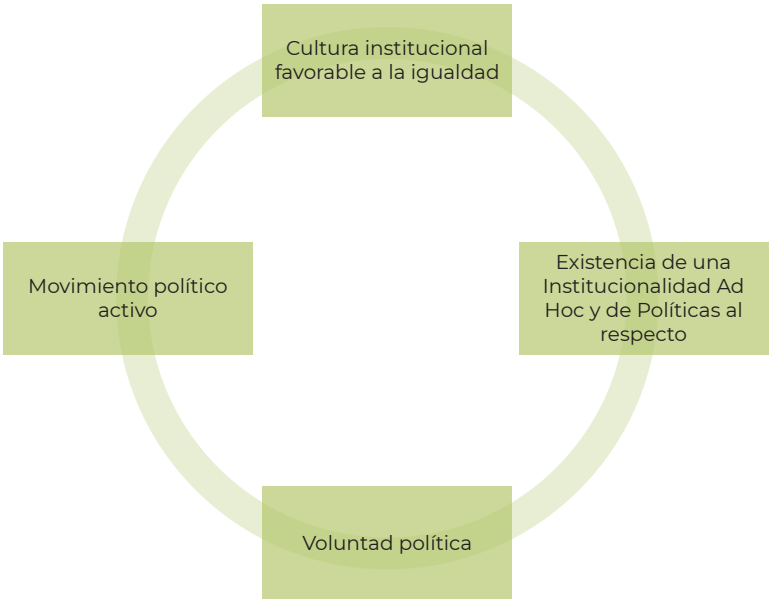
> *"Sí, yo diría que sí. Entendiendo por tal el Decano… Él participó en el diálogo con la Mesa Triestamental (…). Bueno y las respectivas direcciones académica, direcciones de la facultad. Creo que todas han tenido una buena actitud".*
> (Directora Dirección de Género, Facso).

En ambos casos se trata de una decisión institucional que emana de las autoridades universitarias de cada facultad, lo que permite involucrarse en el proceso de certificación del *Sello*.

De este proceso se percibe que son cuatro los factores principales que inciden en la decisión tomada por la universidad de iniciar un proceso de certificación en igualdad de género, en colaboración con el PNUD:

- la existencia de una historia y una cultura universitaria a favor de la igualdad;
- la voluntad política de los/as autoridades universitarias;
- disponer de una institucionalidad de género que tenía un trabajo previo en la promoción y coordinación de políticas y medidas antidiscriminatorias;
- y un movimiento estudiantil feminista activo que contribuía a tomar conciencia acerca de la urgencia de estos temas.

Factores que aportan al inicio del proceso de certificación



Una vez tomada la decisión de participar en el proceso de certificación del *Sello*, quedaba por definir quiénes se involucrarían en esta iniciativa. Fue una discusión de carácter estratégico y técnico: ¿se convoca a toda la universidad?, ¿se inicia el proceso en la lógica de plan piloto con unos pocos actores?, ¿algunas facultades?, ¿algunas vicerrectorías?.

La necesidad de pensar transversalmente la igualdad de género en el contexto institucional, llevó a diseñar un proceso en el que interviniesen simultáneamente el ámbito laboral y educativo, confrontando la realidad generizada en su conjunto. En este marco se decidió trabajar con las cinco vicerrectorías que integraban el nivel universitario central[21], a las cuales se sumaron la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) y la Facultad de Ciencias Sociales (Facso), que había avanzado en materia de políticas de igualdad de género.

Definidos los actores, el proceso de implementación del *Sello* fue acompañado de una campaña comunicacional, cuyo objetivo fue posicionar esta iniciativa al interior de la universidad, generar un discurso común y afianzar el compromiso de actores universitarios relevantes en su despliegue y proyección.

3.2.1 El modelo de gobernanza

El proceso de certificación del *Sello* necesitaba definir un modelo de gobernanza. Fue considerada la formación de instancias políticas y técnicas integradas por representantes de todas las unidades participantes y establecidos dos órganos, de dirección y ejecución: un Comité Directivo, encargado de conducir el proceso y tomar las decisiones que garantizaran su cumplimiento; y un Comité Ejecutivo, responsable operativo de asegurar su adecuada implementación. La coordinación y el seguimiento quedaron radicadas en la Dirección de Igualdad de Género (Digen) y el rol de asesoría y acompañamiento técnico en el PNUD.

Funciones e integrantes comité directivo y ejecutivo

Comité	Integrantes	Funciones
Directivo	• Vicerrectora de Asuntos Económicos y de Gestión Institucional • Vicerrectora de Asuntos Académicos • Directora de Igualdad de Género • Decano FCFM • Decano Facso • Representante Adjunta PNUD • Encargada de género PNUD.	1. Definir agenda de trabajo del proyecto. 2. Evaluar riesgos y acciones de mitigación. 3. Aprobar ajustes al plan de trabajo, según monitoreo de avance. 4. Sistematización anual del proceso (analizar lecciones aprendidas, logros y definir el plan de trabajo del año siguiente). 5. En la fase de cierre, evaluar el nivel de logro de los resultados y el proceso, identificando las lecciones aprendidas en la fase de cierre, analizar y discutir las posibles formas de escalada del proyecto.

21 Al momento de iniciarse el proceso aún no había sido creada la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información.

Ejecutivo	• Representantes las Vicerrectorías • Direcciones de género de las dos facultades • Digen • Coordinadora del proyecto PNUD.	1. Tomar decisiones operativas sobre el curso del proyecto. 2. Actuar como vínculo con sus unidades. 3. Asegurar la disponibilidad de información y otros recursos (no económicos). 4. Revisar técnicamente la adecuación de los productos/resultados al objetivo del proyecto. 5. Realizar seguimiento del plan de trabajo y presentar al Comité Directivo los ajustes correspondientes. 6. Liderar la estrategia de difusión comunicacional. 7. Reportar al Comité Directivo el avance del proyecto y las dificultades del proceso.

3.3 El proceso de puesta en marcha. Principales lecciones y aprendizajes

El proceso de elaboración del *Sello Genera Igualdad* ordena, prioriza y orienta las tareas en torno a igualdad de género que, si bien la universidad ya consideraba, requerían mayor sistematicidad en su ejecución. Al tratarse de un proceso innovador, el *Sello* implicó una serie de adecuaciones en el quehacer institucional, así como procesos de reflexión, ajustes e incorporación de formas de trabajo asociadas a una planificación sistemática y coordinada de distintas unidades académicas y de gestión universitaria.

> *"Siempre que uno tiene un proyecto, un compromiso, orienta las tareas y genera una carta de navegación. Y también integra los compromisos de varios ámbitos, como es el Sello. Tiene entonces una doble importancia. Marcar el camino y también integrar en un tema, que es necesariamente sistémico, el trabajo de las Vicerrectorías".* (Vicerrectora de Asuntos Académicos).

> *"El seguimiento realizado no sólo fue de revisión de reportes o documentación escrita, sino un trabajo acucioso de revisión y retroalimentación mutua durante el proceso que se generaba cuando las profesionales responsables de la implementación de las metas reportaban o daban cuenta de su cumplimiento".* (Coordinadora de Transversalización de Género, Digen).

El seguimiento de la ejecución de los planes fue llevado a cabo mediante la observación y análisis de los datos e información ingresada periódicamente en una plataforma electrónica, conocida como *Airtable*, en la que cada unidad debía traspasar información de sus respectivos planes, gestionar su matriz de metas e indicar el avance en el cumplimiento de los diversos hitos establecidos. Inicialmente la matriz registraba un total de 21 campos de información, los que debieron ajustarse y reducirse en el

proceso de diseño, ya que hubo dificultades para acceder a la información y al registro sistemático de la misma.

Definición de dimensiones

Las dimensiones del *Sello Genera Igualdad* fueron definidas por el equipo de trabajo formado en la Universidad de Chile como etapa de avance en el desarrollo de la firma del convenio entre la Universidad y el PNUD. La incorporación del Programa de Naciones Unidas permitió acompañar y asesorar el proceso de diseño e instalación del *Sello* a partir de decisiones estratégicas ya establecidas.

> *"Como demoró mucho la firma del convenio, no se pudo dar el trabajo técnico con el PNUD, así es que funcionamos bastante solas, de forma más autónoma. Partimos por conversaciones muy generales en la Digen y comenzamos a trabajar en las dimensiones que nos parecían ineludibles (...) las más propias, más cercanas, las que nosotras consideramos prioritarias; pero luego fuimos incorporando a otros actores. Al principio... [definimos] las nuestras, de la Digen, después llegamos a ocho".* (Directora Digen).

> *"Cuando iniciamos el trabajo conjunto con la Universidad ya había un desarrollo de las dimensiones y metas en torno a las cuales se iba a avanzar, por lo tanto, a diferencia de otros procesos de certificación, en este caso PNUD recogió y apoyó la revisión de estas definiciones previas, pero no definió el modelo de estándares a certificar".* (Asesora de Género, PNUD).

El proceso del *Sello* que comenzaba era innovador y desafiante. Fueron definidas las dimensiones sin puntos de referencias previos, porque no había *donde mirar*, ni un modelo al cual recurrir como experiencias universitarias similares. Fue un trabajo de debate y construcción colectiva con los equipos de trabajo que permitió establecer criterios que permitiesen diseñar una *hoja de ruta* común que hiciera posible diseñar e instalar procedimientos y mecanismos para atender la desigualdad de género en las instituciones de educación superior.

De este modo fueron establecidos los siguientes criterios:

- el conjunto de dimensiones debía abordar tanto las áreas sustantivas (docencia, investigación, entre otras) como la gestión universitaria;
- debía también considerar el doble carácter de la universidad como institución formativa y a la vez espacio laboral;
- cada dimensión contaría con un *domicilio institucional*, vale decir, un responsable dentro de la orgánica de la universidad;
- las facultades, en tanto unidades descentralizadas y con capacidades técnicas y administrativas propias, asumirían la totalidad de las dimensiones, pudiendo agregar nuevas o modificar los énfasis, en función de sus realidades específicas.

Estos criterios consensuados permitieron realizar acciones dentro del trabajo propio de cada unidad, insertándose en sus procesos regulares, y de manera colaborativa y en concordancia con el conjunto de la institución, generando espacios de intersección entre las diversas reparticiones de la universidad.

En razón de una eficiente gestión, se optó inicialmente por este tipo de modelo. Si bien

corresponde a cada institución de educación superior decidir el modelo más adecuado con su cultura institucional, no cabe duda que la integración e intersección son aspectos relevantes a tener en cuenta, dado el carácter transversal de las políticas de igualdad de género.

> *"Nosotras incluso planteamos la posibilidad de 'cruzar dimensiones', pero fue muy difícil, porque el estilo de trabajo institucional es muy fuerte en ese sentido, (...) todavía es mucho más [un estilo de] 'parcela' que otra cosa".*
> (Directora Digen).

Por lo anterior, los criterios de referencia considerados en los campos de información fueron reducidos a una matriz de ocho campos: dimensión, meta, indicador, fórmula de cálculo, verificador, verificador adjunto, unidad responsable y observaciones respecto a facilitadores y barreras para el cumplimiento de las metas. Si la unidad académica lo requería, podía crear columnas propias para cumplir con su plan de acción.

El seguimiento fue concebido como un procedimiento técnico de apoyo y acompañamiento, tanto a la consecución de las metas, como a la indagación de herramientas que permitieran mejorar, ajustar o buscar nuevas alternativas de compromisos. Para esto, durante 2021 se llevaron a cabo reuniones de la Digen con cada equipo responsable, para revisar el planteamiento realizado e ir conociendo de primera fuente el estado de avance.

Este proceso fue vivido de formas distintas por los equipos de las vicerrectorías y de las facultades, en razón de los compromisos, recursos destinados a la iniciativa, nivel de institucionalización de igualdad de género y de otros factores, que pusieron en evidencia las diferencias que existen al interior de la propia Universidad de Chile.

Si bien la idea original era que cada vicerrectoría se hiciera cargo de una dimensión, la propia dinámica del proceso llevó a que a cuatro de las ocho dimensiones del *Sello* concurrieran más de una unidad como responsable, lo que si bien podría ocasionar límites difusos permitía crear espacios de articulación para potenciar la respuesta institucional.

La definición de las dimensiones, metas y planes tuvo distintos abordajes por parte de los equipos y unidades. Se fueron dando dinámicas diversas que responden a las formas de organización, tanto a nivel de las unidades centrales como de las facultades. En algunos casos, la responsabilidad del *Sello* quedó radicada en algunas personas dentro de la vicerrectoría o la dirección, en otros fueron conformados equipos *ad hoc*, o establecidas coordinaciones entre las responsables del *Sello* con otras unidades.

En la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM), por ejemplo, hubo un interesante método de trabajo:

> *"Lo primero que hicimos fue establecer una estructura de trabajo en el equipo, con la coordinadora a cargo de la implementación del proyecto. Y con ella discutimos dentro del equipo cuáles eran las dimensiones para considerar y la estructura cómo íbamos a trabajar, replicando un poco la del nivel central, con un Comité Ejecutivo y un Comité Directivo; definimos quiénes iban a ser integrantes de cada uno de esos comités, y qué era relevante que estuviera [en] las dimensiones que definimos".*
> (Directora Dirección de Género y Diversidades, FCFM).

El establecimiento de una estructura de trabajo resulta relevante dado que el *Sello* supone procesos organizacionales que deben ser considerados. En ese sentido, replicar

al interior de la facultad un *sistema de gobierno*, tal como ocurre a nivel central, facilitó la toma de decisiones, la ejecución y seguimiento del plan de trabajo.

> *"Definimos cuáles eran las direcciones que estaban asociadas a cada una de esas dimensiones, y en algunos temas se intersectaba más de una. Vimos dimensiones que no estaban (...) en la estructura del nivel central. Postgrado, por ejemplo, no era una dimensión, el tema de la docencia de postgrado, y debía estar. Entonces, armamos esa estructura, ... invitamos a las direcciones (...), y a las unidades que debían estar involucradas, para presentarles la propuesta de dimensiones y de cómo pensábamos trabajar; y les solicitamos que enviaran, designaran a alguien para trabajar en este tema".* (Directora Dirección de Género y Diversidades, FCFM).

Como se desprende de este relato, el rol del *órgano de gobierno* que se dio la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas permitió una distribución de funciones más racional, involucrando a las direcciones que podían o debían hacerse cargo de cada dimensión, para compartir y discutir el plan de trabajo y, lo que resulta fundamental, designar a una persona que se hiciera cargo de *trabajar este tema*. Por tanto, desde la experiencia de la FCFM aparece con mucha fuerza un sentido organizacional que, de acuerdo a la cultura institucional, resultaba útil para el trabajo del *Sello*.

En la Facultad de Ciencias Sociales, el proceso tuvo un carácter dialogado y participativo, sin un énfasis tan claro en lo organizacional:

> *"No fue un proceso complicado en términos de negociación sino, más bien, un proceso participativo. Lo hizo la profesional que estaba a cargo en ese momento, y contó con la colaboración de un equipo de profesores, ahí estaba yo, en esa calidad, digamos, en el equipo de profesoras y profesores que trabajábamos género en la facultad de antes. Fue bastante fluido, [se] llevó un ritmo de reuniones, no fue un proceso conflictivo, para nada".* (Directora Dirección de Género, Facso).

El desarrollo de la iniciativa fue conducido por la Dirección de Género de la Facultad de Ciencias Sociales y contó con la colaboración de académicas/os que tenían experiencia en el área de género. El cuerpo académico que integra esta facultad tiene un recorrido teórico mucho más amplio que el del resto de las unidades que participan del *Sello*, lo que constituye un facilitador de esta iniciativa.

El proceso seguido en estas dos facultades evidencia formas distintas para abordar la construcción del *Sello*. Uno, con énfasis en los mecanismos de gestión (FCFM) y otro centrado en el diálogo y la participación (Facso). Esta experiencia muestra cómo las culturas institucionales inciden en este tipo de iniciativas, por lo que deben ser respetadas, reconocidas y legitimadas para asegurar el éxito del *Sello*.

En cuanto a las vicerrectorías, y en especial en la de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (Vaegi), hubo una dificultad inicial. La puesta en marcha del reconocimiento coincidió con cambios de autoridades, por lo que estuvo impedida de tener una cabeza en las definiciones iniciales. Pese a ello, el trabajo del *Sello* fue asumido con un alto compromiso por parte de la nueva Vicerrectora y sus equipos.

> *"Cuando partió el Sello, yo venía llegando, y la verdad es que nos encontramos con que ya estaban definidas las dimensiones y también la propuesta. Trabajamos en muchos talleres (...) donde fuimos definiendo los ámbitos, y (...) a partir de los desafíos estratégicos (...) Yo tendría que hacer como un 'para atrás', digamos, ya no me acuerdo muy bien, pero fuimos y vivimos varias veces en términos de qué podíamos articular, que efectiva-*

> *mente fuera distintivo; pero esto llegó muy, muy propuesto desde el Comité Estratégico".* (Directora de Desarrollo y Gestión de Personas).

> *"Este es un proceso que venía de antes a que yo asumiera como vicerrectora, y que evidentemente a mí me parecía que había un proceso que había que continuar, por la relevancia que tiene. Entonces, en realidad (...) cuando se establecieron los estándares y metas, fue más bien una discusión, diría yo, del trabajo que ya venía haciendo la Vaegi en esta materia, entonces no... no me atrevería a decir que fue algo que fuera tan distinto a lo que ya, como vicerrectoría, estamos haciendo".* (Vicerrectora de Asuntos Económicos y Gestión Institucional).

Una situación similar se produjo en el caso de la Dirección de Desarrollo Académico, ya que las dimensiones del *Sello* fueron definidas antes de su creación.

> *"La dirección se creó en mayo de 2019 y, por tanto, nosotros no intervinimos en la parte inicial de las dimensiones. Pero una dimensión era la de participación y desarrollo académico y eso nosotros lo teníamos como un objetivo propio... por tanto para nosotros fue relativamente sencillo tomar la dimensión que nos correspondía".* (Director de Desarrollo Académico).

De estos relatos se desprende que las autoridades universitarias tienen la voluntad de avanzar en políticas de igualdad de género y también la disposición de incorporar dicha temática a los compromisos y metas institucionales según diferentes áreas. De esta experiencia deriva el hecho de que la búsqueda por la igualdad de género corresponde a un camino incorporado en el quehacer institucional, y que el *Sello* recoge ese quehacer para sistematizarlo, ordenarlo y expresarlo en planes de trabajo con objetivos claros y definidos. Por ello, no se transforma en una tarea contradictoria o alejada al quehacer propio de las direcciones que ya tenían avances incipientes o mandatos de abordar estos temas en su desarrollo institucional.

Al respecto, cabe preguntarse si una iniciativa de estas características puede tener éxito en instituciones de educación superior sin experiencia o avances en estas materias o, por el contrario, si una condición fundamental es que tengan un recorrido, una voluntad política favorable y organismos especializados en el área de género.

Tanto las autoridades políticas universitarias entrevistadas como los integrantes del Comité Ejecutivo coinciden en señalar que el trabajo del *Sello* no es ajeno a sus funciones tradicionales, aunque haya supuesto ampliar el ámbito del trabajo.

> *"En cuanto a los indicadores, en mi caso había que reconocer que era necesario partir de cero, porque no había formas de identificar elementos de diferencias de género, de paridad de género porque no existía ninguna categoría que permitiera esa información, por eso es que el proceso es muy desde lo básico".* (Directora de Extensión y Comunicación).

Para el caso de la Dirección de Extensión y Comunicación fueron necesarios esfuerzos adicionales en el sentido de definir indicadores que no estaban identificados o desarrollados en el ámbito de su gestión. En tal situación, destaca el mayor trabajo generado, no porque la igualdad de género fuese algo ajeno sino porque la exigencia de sistematicidad y de orden, propios de un proceso de planificación, requiere de grados importantes de reflexión, de análisis de las tareas cotidianas y de fijación de metas medibles, cuantificables y demostrables, que el *Sello* requería incorporar.

Finalmente, ante la reflexión respecto de si las dimensiones definidas son las adecuadas a un proceso de esta índole, la Directora de la Digen señala que las dimensiones son ámbitos sustantivos para la igualdad de género en instituciones de educación superior, lo que no significa que sean los definitivos:

> *"El Sello no puede tener infinitas dimensiones... las dimensiones que están, tienen que estar; pero tengo dudas de si las que están son todas las que deben estar (...). Por ejemplo, desde la FCFM se propuso incluir el área de internacionalización".* (Directora Digen).

En resumen, del proceso de definición de dimensiones surgen diversos aprendizajes:

EL QUEHACER PROPIO

Se reconoce que las dimensiones establecidas corresponden al quehacer propio de la universidad. Por tanto, es relevante considerar que este tipo de proceso no puede partir de cero, sino que es parte de un recorrido y de la voluntad de las autoridades políticas universitarias. En otras palabras, iniciativas como las del *Sello* tienen y alcanzan un mayor *provecho* cuando no son diferentes de la acción propia de la institución que las cobija.

VOLUNTAD POLÍTICA

Las autoridades universitarias y sus equipos son quienes se han comprometido en el diseño y ejecución del *Sello*. En efecto, aunque existen actores que no participaron de las definiciones iniciales, al momento de asumir sus cargos las tomaron como propias, toda vez que responden al mandato institucional y a una *conciencia de género* que, poco a poco, se ha ido instalando en la universidad.

UN PROCESO DIALOGADO

El proceso de definición de dimensiones debe ser dialogado e implica una reflexión seria en torno a las funciones habituales, tanto a nivel de facultades como de vicerrectorías. De estas reflexiones deben surgir definiciones en torno al *modelo de gobierno*; la forma en que se distribuirán las funciones, niveles de responsabilidad, la revisión de las metas y su aplicabilidad a las labores habituales de cada unidad, y sobre todo, en relación con el nivel de avance en torno a la igualdad de género.

DESAFÍOS

El principal desafío que plantea el *Sello*, a partir de la definición de sus dimensiones, es el proceso de orden y sistematicidad que se genera en los distintos actores, lo que exige la formulación de una planificación con metas, objetivos e indicadores. Es un proceso que vincula aspectos técnicos (operativos) y de decisión política (estratégicos). En efecto, no se trata solo de un compromiso con una causa compartida por la mayoría de la comunidad universidad, sino que debe implicar una perspectiva técnica que provea viabilidad a los fines que se propongan. Este aspecto constituye un desafío importante, ya que no todas las unidades poseen una experticia en estas materias.

ASESORÍA TÉCNICA

La coordinación de trabajo con el PNUD, como se ha indicado, si bien comenzó con las dimensiones ya definidas, muestra la importancia de contar con asesoría técnica permanente durante todo su desarrollo, sin desvalorar las capacidades instaladas en la Universidad, para alcanzar un mejor resultado.

Definición de estándares y metas

La definición de estándares y metas es un aspecto clave y complejo que demanda un análisis específico, concreto y preciso que conjuga visiones políticas y técnicas. Una vez definidas las dimensiones con sus respectivos objetivos estratégicos, y establecidas las metas que se desea alcanzar, surge la pregunta sobre qué y cuánto estamos en condiciones de comprometer.

Responder ese interrogante implica a lo menos identificar:

- ¿Dónde estamos en relación al estándar?
- ¿Con qué recursos contamos?
- ¿Hacia dónde queremos llegar?

Esta reflexión entre medios y fines es clave en cualquier proceso de gestión que comprometa resultados medibles y cuantificables.

Es política, porque pone en juego la voluntad de las autoridades universitarias para alcanzar la igualdad de género; y es técnica, porque requiere asegurar la viabilidad de las acciones para alcanzar los objetivos trazados. Este tipo de reflexión debiera considerar, en cada una de las instancias institucionales involucradas, al menos lo siguiente:

- Identificar situaciones: Reconocer las dimensiones que es preciso abordar, modificar y transformar para avanzar hacia el objetivo de transversalización e institucionalización de la igualdad de género.
- Reconocer capacidades, recursos y actores para la superación de las situaciones problemáticas en torno a las brechas o discriminaciones que se desea superar.
- Proponer e implementar estrategias y cursos de acción realistas, viables y coherentes con la situación identificada, que además sean compatibles con los recursos disponibles, tanto humanos, técnicos, como financieros.

No hacer este tipo de análisis conlleva el riesgo de que el *Sello* y sus metas se transformen en un fin en sí mismo, en un *hacer como si*, sin que implique transformaciones sustantivas.

En esa misma línea, se señala que:

> *"Siempre la crítica, desde el primer día hasta hace poco, te diría que era mucho (...), y era súper ambicioso y eso no lo íbamos a lograr jamás. Entonces, de ahí fui articulando una manera distinta de comunicarlo, porque si tú las enumeras como el listado del supermercado te queda como una cosa interminable, lleno de metas".* (Jefa de Unidad de Análisis, Estudios y Evaluación de procesos formativos, Vicerrectoría de Asuntos Académicos).

La propuesta de metas requiere por ende de un análisis riguroso. De ahí la crítica ("*¡era mucho!*") y la permanente revisión y ajuste de metas que se hizo con todos los equipos, hasta llegar a la versión definitiva de la matriz del *Sello*.

A lo anterior, hay que sumar los altos grados de heterogeneidad entre las unidades ya que, como se ha señalado, no todas cuentan con los mismos recursos o con personal idóneo con formación en género. Por otro lado, los equipos también tienen sus

prioridades y urgencias derivadas de sus funciones habituales, por lo que no siempre contaban con los tiempos, e incluso con los recursos, para dedicarse a esta iniciativa.

En este marco es importante reconocer el contexto institucional y los puntos de partida diversos de las unidades participantes. Esta diversidad dio lugar a que, en algunas áreas, el foco fuera crear y/o fortalecer la institucionalidad de género; en otras se trató de mejorar la implementación y avanzar en la institucionalización de las políticas de género ya existentes; en otras, de intervenir desde el enfoque de género en procesos regulares de las respectivas unidades. Es decir, las metas fueron fijadas en atención a los avances ya logrados por cada unidad.

Sin embargo, aunque se trató de respetar capacidades y ritmos de los equipos con nivel de avance en medidas de igualdad de género de las unidades involucradas, en algunos momentos el desarrollo del reconocimiento del *Sello* fue percibido como una sobrecarga de trabajo, en especial en aquellos equipos que comenzaban a incorporar del enfoque de género en su unidad:

> *"Hubo todo un trabajo de sensibilización interna, que yo creo que el Sello ayudó demasiado (...) a llevar a cabo. Así que sí, tuvo sus momentos de sobrecarga y todo, pero yo más bien rescato la legitimidad que le dio nuestro espacio".*
> (Profesional de Apoyo Unidad de Género, VID).

> *"Hemos estado operando al límite, nosotros asignamos presupuesto, el Decano asignó presupuesto, para que nuestra unidad contratara a una persona que liderara este proceso. Pero de todas maneras estresó el resto de los ámbitos de acción de nuestra dirección, porque ese recurso no era suficiente, implicaba que estuviéramos involucrados".*
> (Directora Dirección de Diversidades y Género, FCFM).

Es fundamental no solo contar con la voluntad política de las autoridades, sino también con profesionales con formación en género y con tiempos asignados que permitan hacer viables las demandas que esta iniciativa requiere.

> *"Lo que está en contra ¡es la sobrecarga de pega! Pero yo creo que eso es Chile, o el mundo, no sé. Entonces, claro, esto compite con muchos otros temas también, y el desconocimiento, la ignorancia, todo lo que tiene que abrir la cabeza genera miedo, ¿no?, y tenemos poca formación en estos temas".*
> (Jefa de Unidad de Análisis, Estudios y Evaluación de procesos formativos, Departamento de Pregrado).

En estos relatos queda de manifiesto la sobrecarga laboral que puede implicar el *Sello*, principalmente cuando se asumen desafíos en relación a los cuales no hay precedentes ni experiencias afines en el marco de las instituciones de educación superior. Del mismo modo, queda en evidencia el desconocimiento acerca de lo que implica la *instalación de la perspectiva de género*, porque si bien la Universidad de Chile cuenta con trayectoria en estudios de género, esta no necesariamente se traduce en un *saber hacer* en torno a estas temáticas.

Mirar y permear las estructuras con *lentes de género*, significa tener una mirada crítica y evaluativa del quehacer institucional, mediante la observación, identificación e intervención de los principales marcos regulatorios, instrumentos de gestión, sistemas de información, políticas universitarias e institucionalidad existentes; adicionalmente, conocer bien la institución y también manejar conceptualmente el enfoque de género y cómo este aplica en cada dimensión de intervención, de tal forma que sea posible contar con propuestas pertinentes y robustas.

El conocimiento sobre las temáticas de género no está distribuido de forma pareja en la universidad y, por otro lado, conocer o investigar dichos temas no es lo mismo que gestionar procesos de transversalización de esta perspectiva. Estos factores, sumados a la inexistencia de experiencias nacionales o internacionales de referencia, devienen en las claras dificultades señaladas anteriormente y configuraron, por momentos, escenarios de mayor complejidad.

Pero, si el *Sello*, como fue dicho, está inserto en la lógica de los procesos habituales de las unidades que participan en su ejecución, ¿cómo es posible que suponga una mayor carga de trabajo? La respuesta está en el hecho de que las acciones comprometidas suponen un orden y una lógica de gestión sistemática centrada en la rendición de cuentas, aspectos que no están del todo desarrollados en la cultura institucional, al menos en los temas de género. No es lo mismo declarar que se avanzará hacia la igualdad de género, que hacer que esa afirmación tenga un sustento y sea medible y verificable: la lógica y la dinámica de un proceso de certificación incide en la forma de trabajar de los equipos, generando mayores demandas y exigencias.

La falta de formación de los equipos ejecutores en temas de género, si bien agregaba complejidad al proceso, no aparecía como un problema insalvable, sino como una condición inicial esperable al trabajar con equipos de áreas diversas que tenían otras experticias, y por tanto, desde el inicio se desarrollaron acciones de formación y de asesoría permanentes.

Sin embargo, lo que no se previó fue la inexistencia o estado incipiente de una cultura y práctica universitaria en procesos de planificación y control de gestión. Esto quedó de manifiesto, por ejemplo, en que el conocimiento en materias de planificación estaba distribuido de forma desigual entre los participantes, quienes tenían distintas formaciones disciplinares, y en la insuficiencia de información, registros documentados de planes de trabajo e informes de seguimiento que permitieran realizar adecuadamente la función de control de gestión. Adicionalmente, se observó, en algunas de las unidades la ausencia total de reportes durante todo el proceso, debiendo obtenerse la información de manera directa y verbal. Para ello, la Digen realizaba reuniones trimestrales con las contrapartes responsables del Sello, además de desarrollar una asesoría más focalizada, para construir reportes integrados.

> *"Cuando yo llegué, me pasaron una matriz con metas e indicadores que tenía algunas dificultades y confusiones entre metas, indicadores y estándares, y que hubo que mejorar y darle un sentido estratégico. En parte esto ocurrió porque no se construyeron estándares y solo se trabajó en base a metas".*
> (Coordinadora Proyecto Estándares de Género Universidad de Chile, PNUD).

> *"Nosotras teníamos dos déficit, que operaban en paralelo. Uno, el conocimiento de los temas de género. Y la verdad, eso no era tan relevante…pero no nos dimos cuenta de que no estaban instaladas en los equipos las habilidades relativas a los temas de planificación".*
> (Directora Digen).

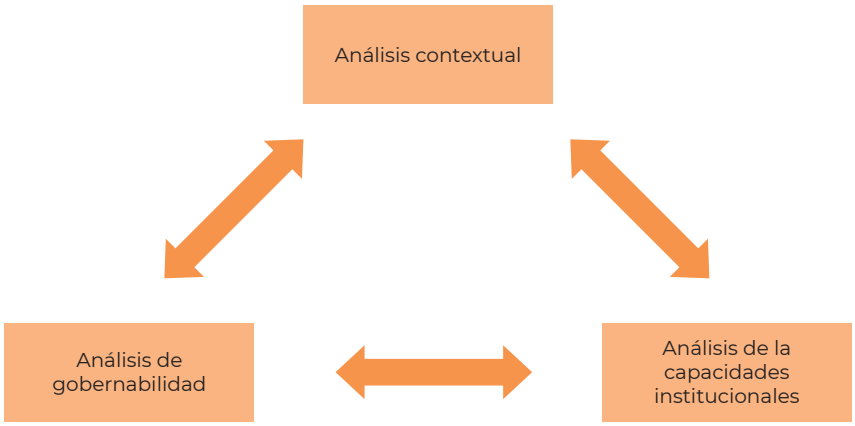
Lo descrito en el punto anterior, obviamente tuvo implicancias en la revisión reiterada de los planes de trabajo y respectivas metas, retrasando los ajustes del proceso, el que fue afectado también por el contexto de crisis sanitaria.

La experiencia deja como aprendizaje que durante el proceso de fijación de metas es necesario considerar, además del análisis contextual (referido a la identificación de áreas de intervención y magnitud de brechas de desigualdades), el análisis de capacidades institucionales que permitan realizar las acciones planificadas e identificar las

situaciones de riesgo en torno estas iniciativas, situando la toma de decisiones y la responsabilidad en torno a los niveles de logro (análisis de gobernabilidad).

Este último punto es clave, porque las evidencias muestran que una organización puede comprometer un nivel de logro más significativo siempre y cuando la gestión de tales metas dependa directamente de su ámbito de acción. Por el contrario, a medida que se diluya la responsabilidad directa acerca de las metas, el nivel de logro buscado disminuye.

Variables relevantes para la definición de metas



En cuanto a la percepción de los actores en torno a este tema, destaca, entre otros puntos, la relativa a la gobernabilidad de las metas:

> *"Si ya tienes lineamientos en selección e inducción [de personal] sin sesgo de género, en algunos cursos especiales tienes lineamientos para hacer capacitaciones equitativas entre hombres y mujeres, bueno, ¡hay que aplicarlo! Y ese es el paso dos (...) Y ahí la pregunta, ¿qué tienes para poder hacerlo? Voy a poner un ejemplo súper simple: los que participan en los procesos de selección no son solamente las áreas de personal, participan muchas otras personas; entonces, tienes que entrar a capacitarlos a todos".* (Jefa Unidad de Análisis Institucional y Datos, Vaegi).

El diseño de medidas y su aplicación son momentos distintos, por lo que se requiere analizar su viabilidad, especialmente si son muchas las personas que participan en su ejecución, lo que dificulta su gobernabilidad. En ese sentido, es clave contar con apoyos y soportes técnicos debido a las complejidades expresadas previamente.

> *"Fue un proceso súper asistido técnicamente por el equipo y la Digen, en su origen, porque [en] la vicerrectoría, cuando partió esto, los equipos que estaban trabajando no tenían mucha formación en temas de género, ni había una tradición de trabajo sistemático sobre el tema; incluso en los temas de datos, había poco dato desagregado por sexo, salvo en la Dirección de Bienestar, porque habíamos empezado un poquito antes a mirar las estadísticas desagregadamente... era un tema bastante emergente, sobre el que no había ni experiencia ni capacidad técnica instalada, entonces el rol de la Digen fue clave en acompañar al proceso de*

> *instalación de las metas y los indicadores, con la asistencia además del PNUD".* (Directora de Bienestar Estudiantil).

Un aspecto a destacar en el diseño del *Sello* fue la revisión permanente de la matriz y las metas; se trató de un proceso en construcción y recursivo de revisión llegando, en algunos casos, a contar con matrices distintas:

> *"Entonces, la matriz actual es como un híbrido entre esa primera matriz que decía: "No podemos hacernos cargo de los fondos [de investigación], porque no hay... ni de la política [de investigación], porque eso lo hace el Senado [universitario], así que vamos a hacer el tema de las redes transdisciplinarias, la institucionalización (de la Vidgen) y el diagnóstico, eso está en la segunda matriz, y la tercera matriz tiene eso".* (Jefa Unidad de Género, VID).

La elaboración de los autodiagnósticos

La construcción de autodiagnóstico es uno de los aspectos más relevantes. En general, fue valorado como una etapa muy constructiva, e integrantes de los equipos destacaron el nivel de compromiso con el proceso y el trabajo participativo, que facilitó reconocer las realidades y particularidades de cada espacio en torno a las relaciones de género.

El análisis de los datos y el intercambio de visiones y experiencias permitieron pulir conceptos y aunar un lenguaje en la comunidad, democratizando el conocimiento al respecto y derribando barreras que, muchas veces, estaban relacionadas con desconocimiento y con reticencias sobre cómo abordar la perspectiva de género a nivel institucional.

Respecto de las formas en que fue llevado a cabo, también hay diferencias: en algunos casos fueron investigadas experiencias externas, mientras que en otros se optó por establecer nuevas metodologías de participación y de generación de conocimiento.

La disponibilidad y calidad de los datos juega un rol fundamental en este ejercicio, ya que aportan la evidencia. Aunque parezca paradójico, no todas las unidades de la Universidad de Chile cuentan con datos de brechas de desigualdades de género, ni con datos desagregados por sexo, lo que dificulta la elaboración de un autodiagnóstico. En efecto, si no es conocido el punto de partida no es posible establecer la meta.

> *"Otras dificultades (...) tenían que ver con los datos. Esa fue una dificultad. En el proceso de autodiagnóstico, obviamente necesitábamos mirar datos, y era súper difícil conseguirlos. Datos desagregados por género, súper difícil".* (Directora, Dirección de Género y Diversidades, FCFM).

> *"Costó un poco, bueno, los datos (...) pero la conversación fue con los equipos, o sea, sí, al principio. Si esto tuvo partida de caballo inglés, al principio realmente logramos trabajar con los equipos, construir el autodiagnóstico, por lo tanto, saber de qué piso partíamos, y a partir de eso construir las metas, los indicadores, todo bien realista".* (Directora Dirección de Género, Facso).

La dificultad para acceder a los datos sobre brechas de género es común en los inicios del diseño del *Sello*, tiene implicancias en los diseños posteriores de los planes de trabajo y, eventualmente, en las evaluaciones que a futuro se hagan en torno al desarrollo de este proceso.

En algunas de las unidades del nivel central el autodiagnóstico fue una construcción colectiva, toda vez que hubo participación de los diferentes actores y direcciones asociadas a la unidad.

> *"El autodiagnóstico fue un trabajo que se realizó, primero, a través de un proceso recursivo, para decirlo en síntesis. Hicimos un primer levantamiento muy dirigido, entre el equipo de la Digen y yo, como contraparte, en una primera etapa; interlocutando muy directamente con los directores y directoras (...) de las unidades, y levantando como un set de preguntas respecto de cómo estaban abordando los temas tanto de cobertura como de enfoque, en sus respectivas unidades; y luego fueron las propias direcciones las que bajaron esa discusión a sus equipos técnicos. Pero yo creo que ha sido un proceso iterativo, no ha sido un proceso lineal".* (Directora de Bienestar Estudiantil).

> *"Lo que facilitó el proceso es que las metas están asociadas a equipos definidos de trabajo. O sea, creo que la forma como se estableció la meta es acorde a cómo hemos organizado el trabajo del departamento. Entonces, hay responsables y equipos definidos. Y eso llevó a que, justamente, cuando hablaba de esta fundamentación de la matriz y todo, tiene que ver con el autodiagnóstico. Justamente, fue muy virtuoso, porque, de un Excel, que era como donde declarábamos la meta y el indicador, fue ponerle carne, fundamento, fundamentos desde los equipos que están a cargo de esto".* (Jefa Unidad de Análisis, Estudios y Evaluación de Procesos Formativos, Departamento de Pregrado).

Una hipótesis posible respecto de estas diferencias entre las facultades y las unidades del nivel central, es que las vicerrectorías son generadoras de datos, y algunas cuentan con encargados/as de estas materias; mientras que las facultades no necesariamente lo son, y más bien son usuarias de datos que el nivel central provee. Por el contrario, su labor formativa las obliga a contar con datos respecto a sus funciones habituales, pero no necesariamente acerca de las relaciones de género en su interior.

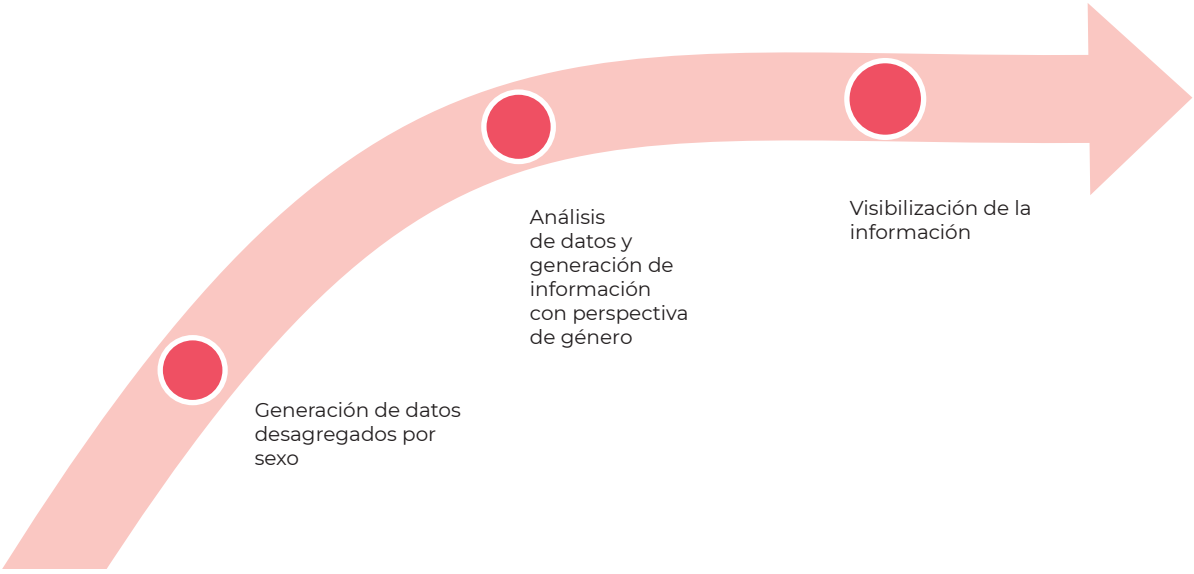
Pese a estas dificultades para disponer de datos, los autodiagnósticos tuvieron desarrollos específicos, dependiendo de la unidad donde se llevaron a cabo. Un ejemplo de esto es lo ocurrido con el área de investigación, donde se señala lo siguiente:

> *"Cuando se empezó a formar el equipo y empezamos a trabajar ya más [sistemáticamente] nos dimos cuenta que, antes que todo, y eso fue parte también del autodiagnóstico (...) no existía claridad de cuál debía ser el propósito de integrar el género en investigación; todavía está en disputa eso, no está totalmente claro; cuál tenía que ser el rol de esta unidad en términos de la participación en las políticas de investigación, etcétera. Entonces, junto a todo eso dijimos: en verdad hay que hacer un diagnóstico, y partamos por eso, eso va a ser una de nuestras primeras metas para un diagnóstico acabado y bien hecho. Porque la VID maneja una cantidad de datos bien (...) importante en torno a las publicaciones y a los proyectos de investigación, y nunca se habían analizado con perspectiva de género".* (Profesional de Apoyo Unidad de Género, VID).

El problema detectado en la elaboración de los diagnósticos no es solo la falta de datos, sino la disponibilidad y desagregación de los mismos. Esta situación da cuenta de un hecho reconocido: que las instituciones de educación superior tienden a invisibilizar las relaciones de género, por lo que reproducen relaciones de desigualdad, desconocimiento que impide realizar investigaciones que profundicen en esta materia.

La realización de autodiagnósticos muestra, en síntesis, la necesidad de mirar los procesos de cada unidad y área desde una perspectiva de género. Este tipo de iniciativas implica que las universidades deben ser capaces de reconocer las desigualdades y discriminaciones de género que persisten en su interior, lo que supone el despliegue de procedimientos técnicos asociados a la generación de datos, cuando no existen, y al análisis de género, cuando ya se cuenta con ellos.

En el caso de la Universidad de Chile estos elementos son necesarios tanto para el caso de las facultades como para las vicerrectorías que participan del *Sello*.



Diseño e implementación de planes de acción

En la etapa de diseño e implementación de los planes de acción, los equipos debieron, en algunos casos, asumir nuevas tareas o potenciar las que venían realizando, a la vez que revisar sus procesos y adecuarlos a las nuevas exigencias del *Sello*, pensando tanto en el logro de los objetivos como en la necesidad de disponer de medios de verificación para la auditoría final.

En esta etapa de implementación se han presentado las mayores diferencias entre las unidades participantes, ya que sus niveles de avance han sido disímiles debido, principalmente, a retrasos con los autodiagnósticos, diferentes ritmos de trabajo y niveles diferenciados de complejidad. Este retraso afectó al tiempo de ejecución de los planes de acción.

En este ámbito también hay diferencias en la forma en que los/as integrantes de cada unidad vivieron este proceso. Se registran percepciones críticas como las que surgen cuando un equipo asume un plan de trabajo con metas difíciles de abordar.

> *"Es complejo. Entonces (...) esa es la crítica, y esto lo hemos discutido extensamente, que en realidad si a lo mejor nos hubieran puesto una meta, no sé, que uno pudiera haber planificado un plan de mejora y todo, hubiéramos tenido cosas concretas que mostrar. Pero, obviamente este es un tema también que políticamente es relevante, y se entiende en esa dimensión. Pero en lo práctico, en la gestión, que lleva*

> *esta vicerrectoría, es algo inabordable. Entonces eso es (...) la crítica que uno ve".*
> (Directora de Desarrollo y Gestión de Personas, Vaegi).

Resulta interesante contrastar la percepción anteriormente mencionada con la experiencia de otra unidad del nivel central, que tuvo capacidad de situar metas de reducción de brechas de género más realistas, destacando el proceso como "*bien discutido*", donde hubo debates y tensiones respecto de cómo avanzar y establecer canales de participación, incluyendo a las facultades, para lograr la adecuada puesta en marcha de los planes.

> *"Lo primero que hicimos fue buscar el modelo que queríamos establecer para disminuir la brecha. Que nuestro objetivo, te lo digo honestamente, no era lograr paridad, porque... por lo que te comenté, digamos, que sería una acción más concreta. Y (...) fue muy bien discutido" (...). Esa fue nuestra estrategia. Y lo que estamos haciendo ahora es trabajar con facultades para ver cómo lo bajamos".*
> (Director de Desarrollo Académico, VAA).

Para las facultades la realidad es algo distinta. Estas unidades requieren *movilizar* a todas las áreas (departamentos, direcciones) para dar cuenta del conjunto de dimensiones. En algunos casos se evidencian dificultades en la comunicación interna, lo que complejiza el monitoreo de la implementación del plan de trabajo:

> *"La cosa es que [otras unidades de la facultad] no nos informan; entonces es bastante probable que estén haciendo las cosas, porque es gente ordenada, que sigue sus planificaciones y tal, pero hace dos meses que no nos dicen qué están haciendo, y por más que mandamos cartas y más cartas, y le pedimos ayuda a la Dirección Académica, ¡no hay respuesta! ¡Es una cuestión increíble!".*
> (Directora Dirección de Género, Facso).

> *"Tenemos la ventaja de que (...) hoy día tenemos una unidad con alguien que está, de alguna manera, monitoreando la implementación del Sello, y eso ha, probablemente, facilitado el proceso, sobre todo para esas direcciones que tienen menos capacidades instaladas. Se ha legitimado también (...) el Sello como una herramienta, o, más bien, un mecanismo que permite, repensar ciertas prácticas y usos institucionales, a partir de cosas que son bastante sencillas, pero que debieran interpelarnos más sustantivamente en el mediano plazo. Entonces, yo creo que en la medida que hemos ido saliendo de la conversación sobre cómo cumplir la meta, para hacernos cargo de los objetivos, esto ha empezado a movilizar más voluntades al interior de los equipos".*
> (Directora de Bienestar Estudiantil, VAEC).

Es interesante observar cómo el modelo del *Sello* ha permitido "*repensar ciertas prácticas*" y "*usos institucionales*", lo que evidentemente da cuenta de la instalación de formas de hacer. En ese mismo sentido, trascender las conversaciones acerca de los aspectos más operativos de la iniciativa tiene una capacidad movilizadora mayor para los equipos y les permite mirar hacia los objetivos.

Sin embargo, vale la pena preguntarse si esto es así en todos los casos; es decir, si existe una coherencia entre las metas y los planes de trabajo, y si es posible avanzar hacia niveles de gestión más operativos.

En la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) destacan otros obstáculos relativos a la falta de personal, considerando que el *Sello* supuso asumir funciones que

estando en la línea de sus procesos regulares de gestión implicaron nuevas tareas y demandas. Por otro lado, se releva las dificultades para articular los ritmos de trabajo de distintas unidades, en este caso entre el nivel central que estaba desarrollando una competencia genérica de igualdad de género asociada al *Modelo Educativo* mientras que, en paralelo, la facultad hacia lo mismo: no fue posible compatibilizar ambos procesos.

> *"Y ahora viene la siguiente etapa, porque esto fue el diseño (...) de un plan de acción y de una implementación inicial que ahora vamos a tener que seguir avanzando, entonces vamos a necesitar más gente para poder implementar esas metas. Otra dificultad que también tiene que ver con el timing de cómo se hizo (...) dentro de nuestras metas estaba el desarrollo de una (...) competencia genérica asociada al currículum y perfiles de egreso de nuestra facultad, y en paralelo estaba el desarrollo de la competencia Sello de la universidad. Entonces nuestro proceso no se pudo nutrir de algo que ya estuviera trabajado, sino que tuvimos que trabajarlo (...) independientemente".*
> (Directora Dirección Género y Diversidades, FCFM).

El proceso de verificación de resultados (auditoría)

La auditoría corresponde a la parte final de la implementación del *Sello*. Tuvo, por tanto, una importancia fundamental, dado que implicó la revisión exhaustiva de todo lo declarado en los planes de trabajo, así como el cumplimiento de cada una de las metas.

La Digen, en conjunto con el PNUD, licitó la auditoría buscando que, de acuerdo a las características del modelo, el perfil del equipo auditor cumpliera con un doble requisito: formación y experiencia en temas de género y también en el desarrollo de procesos de certificación.

> *"Este modelo es único, está diseñado especialmente para el mundo de las universidades. Por lo tanto, en el 'mercado de profesionales' no había experticia en esta materia (...). La opción fue reunir a profesionales que tuviesen conocimiento en temas de género asociado a políticas públicas y en el mundo universitario. En concreto, se invitó a seis consultoras y se decidió por una dupla de profesionales que cumplía con estos requisitos".*
> (Coordinadora Transversalización de género. Digen).

> *"No hay equipos expertos [en certificaciones de género] para las universidades. Y hacer una auditoría supone muchas cosas, porque combina género, gestión, certificación y el conocimiento de las universidades".*
> (Directora Digen).

Para la realización de la auditoría volvió a surgir la especificidad del modelo y las características particulares que posee. Tal como se señaló, no había referentes que sirvieran como base para el desarrollo posterior del *Sello* ni tampoco experiencia instalada en el país en cuanto a equipos certificadores específicos.

Además de considerar el perfil de quienes realizarían la auditoría, otro criterio fue que el equipo consultor se centrara en auditar resultados y cumplimiento de metas, más que en los procesos desarrollados, ya que estos serían trabajados mediante la sistematización.

Al estar enmarcada dentro de la planificación general del *Sello*, la auditoría tenía plazos acotados, lo que implicó que al momento de iniciar este proceso los equipos de la universidad dispusieran de los medios de verificación y los enviaran a la plataforma de seguimiento diseñada para tal efecto.

> *"No hubo revisiones internas previas, revisiones cruzadas para que la institución alcance a prepararse bien con la información que debe ser auditada. Esto no ocurrió. Y esto claramente es un espacio de mejora para este tipo de procesos. Adicionalmente, la época del año en que se preparaba la auditoría es compleja porque es el cierre y balance de toda la universidad, por tanto, eso sumó más estrés a los equipos. El término fue abrupto".* (Coordinadora Transversalización de Género Digen).

Quedó en evidencia la necesidad de programar adecuadamente este tipo de procesos, realizando seguimiento continuo con el fin de asegurar que existan los medios de verificación correctos. Esto es importante, toda vez que reduce la posibilidad de que durante la auditoría los medios de verificación no cumplan con los estándares esperados.

Por otro lado, la advertencia está puesta en la fecha del año en que se solicita contar con los medios de verificación y subirlos a la plataforma (mes de diciembre). En efecto, los cierres de semestre para el caso de las universidades son fechas complejas, en razón de la acumulación de trabajo y actividades administrativas, académicas y de gestión que ocupan a todos los equipos.

Sin embargo, lo más relevante es la disposición de los equipos y de toda la Institución para dar cuenta de los resultados del proceso y su participación en la auditoría.

Pese a todos los inconvenientes, el nivel de cumplimiento fue alto, alcanzando 91.2% del total de metas auditadas, tal como resume el siguiente cuadro:

Unidad	Nivel de Cumplimiento
Unidades centrales	83,3%
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	100%
Facultad de Ciencias Sociales	96,4%

Los resultados de la auditoría permiten observar que, al abordar asuntos tan diversos de la vida universitaria, expresados en las dimensiones, se tiende a generar cumplimientos disímiles. Por un lado, las condiciones de entrada (recursos, insumos, etcétera) no son las mismas para todas las unidades; por otro lado, las metas en las distintas dimensiones tenían alcances disímiles. Algunas de ellas suponían realizar acciones directas, cuya gobernabilidad radicaba en los equipos ejecutores, como la atención especializada a personas afectadas por acoso sexual; en otros casos, se trataba de procesos complejos que involucraban un conjunto de hitos intermedios con actores diversos, como el caso de la actualización del *Modelo Educativo* o la modificación de reglamentos.

3.4 Facilitadores y obstaculizadores del proceso

A lo largo del proceso de diseño e instalación del *Sello* se reconocen diversos aspectos que fueron determinando su desarrollo en cada una de las unidades, favoreciendo o complejizando la ejecución de las acciones.

En primer término, existe un amplio consenso respecto a que la voluntad política y disposición de las autoridades universitarias es un factor relevante que explica la adhesión y compromiso con esta iniciativa en toda la universidad. Esto se traduce en apoyo y acciones de la Rectoría, Vicerrectorías y Decanatos de facultades. Este aspecto está asociado con el reconocimiento de las desigualdades de género en la universidad y con el compromiso de avanzar hacia mayores niveles de igualdad y equidad. El contexto post movimiento feminista había instalado un sentido común acogido por las autoridades universitarias que conjugó la voluntad política como respuesta a las demandadas feministas, favoreciendo la puesta en marcha del proceso.

> *"Yo creo que había agua en la piscina [para implementar el Sello]. Aunque, para ser franca, no hicimos un análisis exhaustivo para decir todas estas condiciones se dan o todas estas no se dan. Pero solo por razones de experiencia, vimos que estaban las condiciones técnicas y políticas para llevar a cabo este proceso".* (Directora Digen).

Como consecuencia de este contexto a modo de *terreno fértil*, se evidenció la posibilidad, por primera vez, de hacer un proceso integral a partir de políticas específicas instaladas en la universidad. En esta iniciativa se reconoce el apoyo de la Digen como un factor imprescindible y favorable asumiendo que contar con un respaldo técnico fue determinante en el despliegue del *Sello*.

> *"Pero a nivel transversal de la VAEC era un tema bastante emergente, sobre el que no había ni experiencia ni capacidad técnica instalada, entonces el rol de la Digen fue clave en acompañar al proceso de instalación de las metas y los indicadores, con la asistencia además del PNUD".*
> (Directora de Bienestar Estudiantil, VAEC).

> *"En mi caso, toda la confianza, pero también, esta necesidad (...) de más apoyo, yo me he sostenido mucho con la Digen, porque, efectivamente, ¡yo no tengo formación en esto!".* (Jefa Unidad de Análisis, Estudios y Evaluación de Procesos Formativos, VAEGI).

Precisamente para abordar el déficit formativo en temáticas de género, fue implementado un ciclo de formación a cargo de especialistas nacionales e internacionales sobre diversos temas de género vinculados con las dimensiones del *Sello*. Así también, desde la Digen, en coordinación con la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, se implementaron dos diplomados dirigidos a académicos/as y funcionarios/as que tuvieron una amplia convocatoria.

Entre los factores que interfirieron en el proceso de ejecución del *Sello* y sus planes de trabajo, los diferentes actores han destacado la insuficiencia de recursos económicos.

> *"Yo creo que en esta universidad, todo lo que involucra dinero es dificultoso (...). Lo que tiene el instructivo [de Buenas Prácticas para la Equidad de Género en la Academia] es que no implica dinero, porque también lo hicimos estratégicamente, esto no involucra (...) aportes económicos por parte de la facultad (...) por*

> *lo tanto, nadie nos tiene que decir: "Oye, es que aquí se requiere...". Efectivamente, yo creo que en todo lo que involucre... financiamiento, estamos con problemas".* (Director de Desarrollo Académico, VAA).

> *"Bueno, obviamente, el aspecto económico siempre importa, y estamos en un período más bien de empobrecimiento, lo que no favorece nada los cambios".* (Directora Dirección de Genero, Facso).

El acceso a los recursos económicos y, especialmente, el financiamiento de iniciativas nuevas es un tema complejo en las universidades públicas, toda vez que un porcentaje importante de sus recursos debe ser autogestionados. El carecer de recursos económicos complejiza los cambios, dado que algunas de las iniciativas planificadas requieren de financiamiento para que sean viables y sostenibles en el tiempo. Por lo mismo, aparece la pregunta en torno a la prioridad que se le asigna al abordaje de las discriminaciones de género tanto en las vicerrectorías como en las facultades.

Por otro lado, también afecta el desarrollo y continuidad de los procesos de trabajo lo relativo a la rotación de personal e incluso la precariedad laboral en algunos equipos, así como los tiempos asociados a la ejecución de las labores del *Sello* porque, como se dijera anteriormente, las unidades deben responder también a otras demandas.

> *" (...) se nos fue una compañera que (...) era como la que nos chicoteaba a todos, entonces como que tuvimos un período de (...) gran desorden. Eso nos ha enlentecido un poco, porque (...) no tenemos la capacidad para hacerlo. A veces hay ciertas actividades a las cuales no hemos llegado con los tiempos, y hemos tenido que adecuarlas, principalmente porque (...) en nuestro equipo (...) va y viene gente. ¡Es terrible!... Y no soy solo yo, [hay muchas] personas en la universidad [que] están trabajando a honorarios, entonces... es complicado el hecho de que 'oye, tu trabajo es súper bueno y súper importante, pero no hay más fondos...' ¡Y pasa! O sea, el año pasado se fue un montón de gente de la VID porque ... se cortaron los fondos".* (Profesional Apoyo Unidad de Género, VID).

En las universidades muchas personas son contratadas a honorarios, con fondos asignados a proyectos, lo que incide en su estabilidad laboral. Este punto requiere de especial atención para el desarrollo de procesos como el de reconocimiento que supone la ejecución de funciones permanentes. No solo la rotación de profesionales afectó el proceso, también el cambio de algunas autoridades, lo que creó complejidades adicionales, tensionó a los equipos y dificultó la ejecución oportuna de los compromisos.

> *"Lo que dificultó mucho el proceso, en el caso de la VAEC al menos, [fue] que tuvimos muchos cambios de autoridad, entre el inicio del trabajo del Sello y un par de meses atrás. O sea, hubo cambio de Vicerrector, por la Vicerrectora actual, se reconfiguró el equipo de gabinete, ha habido cambios en las direcciones; entonces hemos tenido que volver a explicar varias veces (...) en qué consiste el proceso, cuáles son las razones para comprometerse en esto, y cuáles son los compromisos adquiridos... Entonces, eso sin duda ha sido complejo (...) desde el punto de vista administrativo y burocrático".* (Directora de Bienestar Estudiantil, VAEC).

La incidencia de los aspectos administrativos, de financiamiento, rotación de personal, situación contractual y eventual cambio de autoridades, reitera la importancia de institucionalizar este tipo de iniciativas para que sean parte del funcionamiento permanente de las unidades, de modo que cualquier cambio coyuntural no altere su continuidad.

Adicionalmente existen otros elementos que también son destacados, en especial en aquellas áreas donde todavía operan resistencias culturales.

> *"Porque nosotros somos muy abiertos, pero cuando vas a lo concreto, [por ejemplo a] la necesidad de la disminución de la brecha académica, no fue tan natural, por lo que te dicen algunos: 'No, si para subir de jerarquía nosotros vemos el currículo, no vemos... si es mujer...'; entonces tú dices: 'Bueno, si fuera eso, ¿por qué llegan 20%?' [de mujeres a la jerarquía de titular] ¿Es porque las mujeres son más tontas que los hombres? (...)*
>
> *"También pasó (...) con el Pregrado (...) Estamos tratando de que cuando hacemos encuestas académicas... cuando se le pregunta el sexo, cambiamos el sexo por género; entonces "hombre, mujer, otros, trans" ... Y recibimos la crítica de mi facultad de por qué se hacía esa pregunta"*
> (Director de Desarrollo Académico, VAA).

En el caso concreto del desarrollo de la carrera académica se suelen invisibilizar las barreras de género, asumiendo que la aplicación de criterios meritocráticos es neutral y no genera brechas de desigualdad, aunque los resultados evidencian una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Lo mismo opera en la incorporación de categorías no binarias en las encuestas académicas, toda vez que genera risas o descalificaciones por parte de algunos/as académicos/as.

La existencia de actores que frenan y resisten los cambios hace necesario implementar medidas específicas en el proceso de reconocimiento en estándares de igualdad, tales como acciones de sensibilización y formación, orientadas a atender obstáculos culturales que persisten en ciertos sectores de la universidad.

En resumen, los principales factores que operan facilitando u obstaculizando la implementación del *Sello* son:



3.5 Prácticas y procesos; valoración de los cambios

La percepción de los/as participantes en el diseño e implementación del *Sello* sobre los cambios producidos en la universidad es diversa. Por una parte, se asume que son aún incipientes y, por otra, que efectivamente han sido generadas transformaciones relativas a la visibilización e instalación de los temas de desigualdad de género en el quehacer institucional.

Se aprecian transformaciones culturales, políticas o de disposición por parte de los diferentes actores, reconociendo que el *Sello* ha impulsado este cambio.

> *"Es muy pronto para poder estimarlo. Creo que, en todo caso, el hecho de haber hecho esta planificación involucró a toda la gente, y eso fue un momento importante. El período que logramos trabajar con los equipos, y que todos se comprometían, y que ahí conversábamos y discutíamos por qué tenían sentido algunas metas; eso yo creo que fue un buen momento. Pero eso, precisamente, es lo que necesitaríamos que ocurriera más continuamente; debería haber instancias de discusión de cómo va esto. A lo mejor tenemos que proponer una jornada de evaluación de cómo va el Sello de Género e Igualdad".*
> (Directora Dirección de Género, Facso).

Si bien hay claridad en que el tiempo transcurrido no es suficiente para tener una perspectiva más amplia en torno a las transformaciones que busca instalar el *Sello*, esa convicción no obsta para asumir que el proceso de diseño y planificación generó conversaciones y movilizó voluntades que no estaban articuladas a nivel de las facultades En ese marco, visibilizar los temas de género y la necesidad de avanzar sistemáticamente hacia la superación de las desigualdades y discriminaciones, es un gran paso y producir discusiones en torno a estos temas es un primer aporte del *Sello*.

> *"El solo hablar del tema, el empezar a levantar la información para el diagnóstico, generó conversas, generó discusión, generó que la gente se pegara, no me acuerdo [de] una mejor [forma de decirlo]... 'se pegará el alcachofazo', en el fondo de qué es lo que estaba pasando; se cuestionaran personas que no se estaban cuestionando; a nivel de estudiantes también".*
> (Directora Dirección de Género y Diversidad, FCFM).

Otras visiones relevan la complejidad de trabajar relaciones de género e instalar transformaciones sostenibles en el tiempo. Al tratarse de cambios culturales, requieren tiempo y compromiso institucional.

> *"Se están instalando cambios, pero como todo en los temas de género, y lo sabemos muy bien, esos cambios dependen mucho de la continuidad de las voluntades y los compromisos institucionales. Yo no me atrevería a afirmar aquí que lo que hemos avanzado es irreversible, o está consolidado. Yo creo que la tendencia natural del poder es a reconfigurarse, cediendo en aquellos ámbitos que son menos conflictivos, o menos problemáticos; y resistiendo en aquellos nudos que son de verdad estructurales. No creo que hayamos llegado a una transformación tan sustantiva de nuestras prácticas institucionales. Entonces hay modificaciones en el quehacer. Yo creo que nunca más vamos a tener estadísticas que no estén desagregadas por sexo... Nunca más, porque ya sería, ¡probablemente demasiado!".*
> (Directora de Bienestar Estudiantil).

Las y los participantes del proceso enfatizan que aún no se ha alcanzado una transformación sustantiva en las prácticas tradicionales propias de la Universidad de Chile. En esta primera fase, las acciones del *Sello* van encaminadas principalmente a instalar procesos y capacidades institucionales y a mejorar las políticas de igualdad existentes, por ejemplo crear Unidades Locales de Género, desagregar las estadísticas por sexo, prevenir y atender el acoso sexual y la violencia de género, aumentar la oferta de cursos de género y/o feminismos, aumentar la visibilidad y protagonismo de mujeres en los medios de comunicación, impulsar las carreras académicas, potenciar la posición de las mujeres en cargos de responsabilidad académica y de gestión universitaria, por lo que hará falta recorrer aún un largo camino para modificar las barreras de desigualdad de género persistentes.

En razón de las resistencias culturales se valora el hecho de visibilizar las brechas o discriminaciones de género, objetivo clave de la instalación del *Sello*.

> *"El Comité Asesor nuestro es multiestamental (...). Para nosotros es súper importante eso, conectar con estudiantas, con académicas, con funcionarios, con trabajadoras académicas o no académicos. (...) Esos son avances. Yo confío en eso (...). Quizás los indicadores no se vean tan bonitos (...) [pero] en esto mismo que estamos viviendo hoy día, se notan los avances".*
> (Jefa Unidad de Género, VID).

Nuevamente aparece la idea de poner en valor el *Sello* "*no desde los indicadores*", sino desde la instalación de diálogos en la comunidad universitaria, con efectos significativos como abrir espacios de encuentro entre los distintos estamentos, fortalecer la institucionalidad en materia de igualdad de género y lograr el reconocimiento de las discriminaciones. Probablemente, este es el primer paso para un cambio cultural significativo.

> *"Yo creo que el proceso es incipiente, pero yo diría que hay dos como grandes cosas que se pueden (...) destacar. Primero (...) la legitimidad de nuestro espacio a nivel interno en la VID y a nivel externo (...). Al principio no nos consideraban para nada, ahora (...) sí, y nos incluyen en actividades y nos piden nuestra opinión; entonces, yo creo que eso está súper bueno".*
> (Profesional Apoyo Unidad de Género, VID).

Es interesante constatar el hecho de que se legitime y considere la opinión de las encargadas locales de género, lo que supone un cambio significativo en la importancia y protagonismo que adquiere el enfoque de género y la necesidad de incorporarlos a la gestión universitaria.

> *"De partida [encontramos] una buena disposición. O sea (...) que todas las acciones, sean tomadas y sean trabajadas y sean bien recibidas. Por ejemplo (...), cuando presentamos en el Consejo Universitario [el Reglamento de Concursos que incorpora perspectiva de género], fue prácticamente [recibido con] felicitaciones".*
> (Director Desarrollo Académico).

La instalación del *Sello* ha contribuido a reforzar la convicción de que es preciso intervenir, sin mayor dilación, en las estructuras tradicionales de la universidad para avanzar hacia la igualdad de género. Sin desconocer las dificultades o complejidades por resolver, se ha logrado instalar la necesidad de trabajar de manera sistemática y coordinada en pos de la igualdad de género.

> *"Sí, yo todavía lo veo medio incipiente atribuirle cambios (...). Entonces, diría que es muy incipiente para poder ver cambios. Ahora, eso no quita que yo creo que como universidad ha habido hartos cambios respecto del tema de género, pero que se vienen de antes, no sé si se los podría atribuir al Sello".*
> (Vicerrectora Vaegi).

Los avances previos que la universidad ha tenido en relación a disminuir las brechas de desigualdad de género han permitido abrir un espacio para la transformación, sumándose la iniciativa del *Sello* a una estrategia más general de cambio donde sus aportes, si bien son incipientes, permitirán distinguir el proceso de los resultados o impactos.

Actualmente, las acciones son reconocidas dentro de un periodo de instalación de un plan de trabajo o de una intervención, para avanzar en los resultados mediante el despliegue de las capacidades o competencias adquiridas y las transformaciones de largo plazo que esto genere en las estructuras y en la reducción de las brechas de género, como parte de los impactos esperados.

En ese sentido, en una lógica de intervención sistémica, no es posible pensar en acciones aisladas, sino relacionadas y articuladas, con capacidad de provocar resultados e impactos de mediano y largo plazo. No hacerlo hará perder de vista el sentido estratégico de la intervención, cayendo en la lógica de *hacer como si*, que Andrade y Bustamante (2022) caracterizan como el hecho de establecer metas cuyo cumplimiento está asegurado desde el inicio y que no implican transformaciones sustantivas, sino un trabajo modo *checklist*.

> *"En cuanto a la implementación de los planes, en el logro de sus propuestas, la evaluación es positiva, ya que si bien es cierto hubo que realizar ajustes durante el proceso, se destacan importantes avances en materia de transversalización de género en la universidad".*
> (Coordinadora Transversalización de Género. Digen).

3.6 Elementos claves del desarrollo del proceso

El análisis de la sistematización permite resaltar los diferentes aspectos que operan como claves para la ejecución del *Sello Genera Igualdad*, los que remiten a considerar distintos factores como *condiciones de entrada* que, en el caso de la Universidad de Chile, aportaron al desarrollo de este proceso.

Entre los más relevantes destacan:

Voluntad política	Compromiso de las autoridades universitarias con la igualdad de género. Reconocimiento al interior de la Universidad de Chile de la necesidad de abordar los temas de género. Compromiso de los equipos ejecutores con el sentido del proceso.
Institucionalidad	Existencia de espacios institucionales especializados con rango de dirección, Dirección de Igualdad de Género (Digen) dependiente de rectoría; y de Direcciones Locales de Género en facultades. Avances en temas de igualdad de género en la Universidad: acciones, normativas y políticas.
Movimiento Feminista	Demandas que impulsan la discusión y visibilización de las discriminacion de género en la universidad. Establecimiento de compromisos con las autoridades universitarias para avanzar en igualdad de género.
Consolidación	Establecer un plan de acción estratégico en materia de igualdad de género que responda a la necesidad y decisión de dar pasos sustantivos y consolidar la igualdad de género en la Universidad.
Modelo de Certificación	Establecer una metodología sistemática, articulada y participativa que se situe en el marco de la academia y de la gestión universitaria relacionada con los procesos de acreditación institucional, autoevaluación y orientada a la consecución de metas.

3.7 Síntesis de avances y logros por dimensiones del Sello.

Dimensión 1: Formación, Docencia y Aprendizaje

Incorporación de la igualdad de género y no discriminación en el *Modelo Educativo* como principio orientador y como competencia genérica.

Incorporación de la perspectiva de igualdad de género y no discriminación en propuesta de *Orientaciones sobre Docencia y Prácticas Educativas* y en las *Orientaciones para el Desarrollo Curricular*.

Incorporación de módulos y actividades de sensibilización sobre igualdad de género y no discriminación en el *Plan de Formación Docente*.

Ejecución de dos diplomados: *Género en la Academia: Desafíos para el Cuerpo Académico de la Universidad de Chile* y *Gestión Universitaria con Perspectiva de Género*.

Aumento del porcentaje anual de cursos de formación general (CFG) que abordan relaciones de género, feminismos y/o diversidades sexuales.

Aplicación de la *Encuesta de Evaluación Docente* con indicadores de género.

Incorporación de la perspectiva de género en las *Bases para el Reconocimiento de Actividades Cocurriculares*, con difusión en todas las unidades académicas.

Aprobación de *Protocolo de Prevención contra el Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género y/o Maltrato* que regula actividades deportivas universitarias.

Elaboración de orientaciones para promover la participación del sexo subrepresentado en Programas de Actividad Física.

Dimension 2: Investigación y Desarrollo

Generación y socialización de estudios de autodiagnósticos sobre desigualdades y brechas de género en la creación y transmisión del conocimiento en la Universidad de Chile.

Funcionamiento de núcleos de articulación transdisciplinarios que incorporan perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento.

Incorporación de criterios de igualdad de género en bases y difusión de fondos internos.

Dimensión 3: Extensión y Comunicaciones

Incorporación del enfoque de género en la *Política de Comunicaciones* con el propósito de fortalecer la presencia y protagonismo de las mujeres en las comunicaciones y visibilizar su aporte en distintos ámbitos de la academia y la sociedad.

Aumento de la proporción de mujeres y disidencias sexo genéricas como autoras/es de publicaciones de revistas *Palabra Pública* y *Anales* y como protagónicas de fuentes noticiosas de la universidad.

Elaboración de un *Nuevo Manual de Estilo institucional* sobre comunicaciones con enfoque de género.

Incorporación del principio de no discriminación de género en la *Política* y el *Reglamento de Extensión y Vinculación con el Medio*.

Incorporación de la perspectiva de género en las bases del *Fondo Concursable Valentín Letelier*.

Aumento en un 30% de expositoras en actividades realizadas por la Vicerrectoría de Extensión

Aumento en un 20% en conferencias, lanzamientos de libros, foros y talleres vinculadas a temáticas de género.

Incorporación del enfoque de género en *Plan de Educación para la Sala Museo Gabriela Mistral* y en las actividades de difusión de las redes sociales que dan a conocer las colecciones del Archivo Andrés Bello.

Dimensión 4: Participación y Representación en la Academia

Reglamento General de la Carrera Académica reconoce y valora todas las labores académicas realizadas por mujeres académicas.

Indicadores de Gestión Académica poseen enfoque de género para abordar las desigualdades en el ámbito académico.

Instructivo de Buenas Prácticas y Acciones para el Fomento de la Equidad de Género promueve la contratación de mujeres, presencia equilibrada de hombres y mujeres en las evaluaciones, que la maternidad no frene la carrera de las académicas, entre otras.

Desarrollo de mentorías para el apoyo a mujeres en su carrera académica.

Modificaciones al *Reglamento de Carrera Académica* que permitan la contratación de personas del sexo subrepresentado.

Dimensión 5: Condiciones y Relaciones Laborales

Incorporación de criterios de igualdad de género y no discriminación en los principios, ámbitos de intervención y líneas de acción de la *Política de Buenas Prácticas Laborales*

Elaboración de propuesta de 150 perfiles de cargo sin sesgos de género para personal de colaboración de Servicios Centrales.

Elaboración de lineamientos técnicos para los procesos de reclutamiento y selección del personal de colaboración, libres de sesgos de género y discriminación arbitraria.

Capacitación del 50% de jefes de personal y/o encargados/as de procesos de reclutamiento y selección de organismos de la universidad en reclutamiento y selección sin sesgos de género.

Orientaciones técnicas que propicie la participación equitativa de hombres y mujeres en programas de capacitación organizadas por Servicios Centrales a través de Franquicia SENCE.

Programa de Inducción del Personal con Módulo de Género.

Dimensión 6: Prevención del Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género

Institucionalización de la *Política de Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género*. Creación de un modelo de atención integral cuya ejecución dependa de diversas instancias: Red de Primera Acogida en las facultades e institutos, Oficina de Atención Socio Jurídica, Unidad de Investigaciones Especializadas, Unidad de Género, Servicio Médico y Dental.

Establecimiento de estándares de cumplimiento en los plazos de atención socio-jurídica, procesos de investigación y atención psicológica especializada.

Implementación de un plan de capacitación del personal sobre acoso sexual y violencia de género.

Implementación de un plan de sensibilización sobre acoso sexual dirigido a estudiantes, académicas/os y personal de colaboración.

Dimensión 7: Corresponsabilidad Social en el Cuidado

Beca de apoyo preescolar a 100% de estudiantes madres/padres que postularon y cumplieron con los requisitos.

99% de estudiantes madres/padres que postularon accedieron a los derechos del Reglamento de Corresponsabilidad Social en el cuidado.

Infraestructura y/o equipamiento para el en 74% de las unidades académicas.

Campaña de difusión de la Política de Corresponsabilidad Social en el Cuidado.

Incorporación de criterios de corresponsabilidad social en los procesos de calificación y jerarquización académica.

Dimensión 8: Institucionalización de Género

Elaboración y aprobación de la *Política de Igualdad de Género*.

Instalación y fortalecimiento de unidades/direcciones locales de género en el 84% de facultades e institutos.

Implementación de *Plan de Sensibilización en Temáticas de Género* para autoridades universitarias, cuerpo académico y equipos profesionales.

Ejecución de dos diplomados: *Gestión Universitaria con perspectiva de género*, dirigido a profesionales de la Universidad de Chile y de otras universidades estatales.

Instalación del Observatorio de Violencias e igualdad de Género (Digen), encargado de generar información y conocimiento para fundamentar el diseño de las políticas de género y seguimiento de las actuales políticas de igualdad.

CAPITULO 4

REFLEXIONES FINALES.

REFLEXIONES FINALES

En Chile y América Latina, los movimientos de mujeres y feministas han visibilizado las desigualdades, violencias y discriminaciones que afectan a las mujeres y disidencias sexo genéricas, y han demandado respuestas gubernamentales. Las universidades no han estado ajenas a estos procesos y han sido también interpeladas para generar respuestas institucionales orientadas a construir espacios educativos y laborales libres de discriminación.

El sistema de género, presente en el conjunto de instituciones de la sociedad, está asentado sobre sólidas bases culturales, sociales y económicas; en consecuencia, enfrentarlo es un proceso difícil, gradual y de larga extensión. Su transformación supone contar con voluntades políticas, masa crítica participación de la comunidad, compromisos y decisiones institucionales para avanzar sostenidamente en la transversalización de la igualdad de género.

La Universidad de Chile asumió estos compromisos a partir de la reflexión crítica sobre su realidad y tras considerar inaceptables situaciones de desigualdad y brechas por motivos de género existentes, emprendiendo transformaciones mediante el desarrollo de una agenda de igualdad de género. Sin embargo, traducir la voluntad y el compromiso en acciones conducentes a cambios concretos es sin duda un proceso complejo y lleno de obstáculos: faltan recursos y personas con formación en temáticas de género en las distintas Unidades, pesa la inercia institucional, hay conservadurismos y resistencias implícitas.

Iniciar un proceso de certificación, como el que ha emprendido la Universidad de Chile, representa precisamente este gran desafío para una institución de educación superior, en especial si se considera que el objetivo es avanzar hacia una cultura de igualdad de género.

La *Política de Igualdad de Género*, elaborada en conjunto por la Dirección de Género y el Senado Universitario, ha marcado un rumbo y constituye una carta de navegación. El *Sello Genera Igualdad* es el plan de acción de dicha política, que permite desplegar sus diversas líneas de acción. *Política* y *Plan de Acción* están estrechamente relacionados y el *Sello* ha sido un instrumento concreto que, en esta primera fase de implementación no exenta de dificultades, ha logrado cambios que permiten construir bases más sólidas para las fases posteriores.

La apertura de la universidad a visibilizar y debatir sobre las desigualdades y discriminaciones de género supone reconocer que están presentes en la institución, y lejos de *esconderlas bajo la alfombra*, las autoridades universitarias se comprometen a realizar acciones específicas para avanzar en su erradicación.

No se trata solo de una voluntad política que pone en valor este tipo de iniciativas desde un espacio declarativo, sino también de un compromiso activo por parte de todos los actores universitarios que integran la comunidad, para permitirse ser críticos y autocríticos en el intercambio de miradas que se producen en las conversaciones y discusiones. La instalación del *Sello* se entiende como un proceso de cambio cultural y/o político co-construido, que requiere del aprendizaje y comprensión de la cultura organizacional para poder incidir en las prácticas universitarias.

Es importante destacar que este proceso está en construcción, por lo que necesita desarrollarse para poder evaluar sus resultados, profundizar y sostener el proceso.

Desde una reflexión global, es fundamental contar con una mirada estructural y sistémica para este tipo de iniciativas. En efecto, pensar la universidad en su conjunto implica reconocer su doble carácter académico y laboral, las complejidades de cada

uno de sus actores, las diversas *culturas* y formas de hacer instaladas en su interior y, también, los recursos diferenciados disponibles.

Asumir tales aspectos es fundamental a la hora de ver las posibilidades de instalación y sostenibilidad de un proceso de estas características, así como también de la comprensión de las transformaciones que es posible llevar a cabo. Esta mirada incide directamente en la definición de dimensiones a intervenir y en el alcance de los estándares y metas que se quieren cumplir, en tanto están enmarcados en un proceso de cambio cultural.

Por otro lado, no es posible desconocer la relevancia que ha adquirido en la universidad la búsqueda de transformaciones sustantivas que aseguren condiciones equitativas para todas las personas en el quehacer institucional, en especial en lo relativo al acceso a recursos políticos y económicos. Esta discusión releva el rol político y técnico de este tipo de experiencias, porque requiere de lecturas políticas, análisis de aliados y detractores, capacidad de fijar objetivos de corto y largo plazo, y también de contar con recursos humanos, técnicos y financieros, así como de condiciones de viabilidad y sostenibilidad para los cambios producidos.

Ese tipo de mirada es relevante para avanzar de forma más segura hacia transformaciones sentidas por la comunidad universitaria. Al menos, en esta primera fase los objetivos propuestos han sido cumplidos y sentadas las bases para seguir profundizando el proceso.

Por lo mismo, compartir esta experiencia es fundamental, no solo para dar a conocer un modelo de transformación de las relaciones de género en instituciones de educación superior, sino también para aprender en forma colaborativa y generar redes en torno al objetivo compartido de alcanzar la igualdad de género en nuestras instituciones.

El modelo del *Sello* ofrece, tal como se ha dicho, una ruta para transitar hacia mayores niveles de igualdad. Por lo mismo, un punto relevante en su desarrollo, y en los aprendizajes que ha dejado su puesta en marcha, es la posibilidad de ser replicado en otras universidades. Por eso, su diseño tiene un carácter flexible, y los estándares y la gradualidad que supone su implementación posibilitan que cada institución de educación superior planifique un camino propio, en atención a su realidad y características particulares. De ahí que una aspiración implícita sea servir de experiencia que haga posible replicar este tipo de modelo en el conjunto del sistema universitario.

Otro punto relevante es considerar que el modelo del *Sello* permite un diálogo con el conjunto de iniciativas que, en materia de género, poseen las universidades del país. Para el caso concreto de la Universidad de Chile, el *Sello* favorece el despliegue de la *Política de Igualdad de Género* y se transforma en su *Plan de Acción*. Por tanto, favorece el paso de lo declarativo a lo concreto. Lo mismo en el caso de otras políticas o planes en el campo de la formación, las relaciones laborales, la investigación, etcétera, que contemplan también principios u objetivos destinados a lograr mayores niveles de igualdad de género. De esta forma, tiene un *sentido práctico* que las instituciones de educación superior pueden considerar para vincular sus propias iniciativas en materia de igualdad de género con el desarrollo del *Sello* y, a la vez, articular a diferentes actores (vicerrectorías, facultades, unidades), asumiendo que es más que la suma de sus partes.

Un factor relevante de viabilidad, que surge como aprendizaje, es el hecho que para el caso de la Universidad de Chile el rol de las autoridades universitarias ha sido clave. En efecto, que fuese una iniciativa apoyada desde la Rectoría, y también por Vicerrectoras/es y Decanos, ha sido un elemento fundamental que otorga viabilidad y susten-

tabilidad a un modelo transformador que, por su carácter innovador, puede ofrecer resistencias, tal como se ha destacado en el capítulo de la sistematización.

Sabemos que la realidad de las relaciones de género en la Universidad de Chile no es particular, sino que refleja lo que ocurre en otras instituciones de educación superior. Avanzar hacia mayores niveles de igualdad de género en las universidades demanda mayores grados de colaboración entre instituciones. Desde el inicio del diseño del *Sello*, la Universidad de Chile, asumiendo su rol público, siempre pensó en esta propuesta como un bien que se ponía al servicio de las instituciones de educación superior que lo requirieran.

Este documento, que recoge el diseño del modelo, la experiencia del proceso y sus aprendizajes, aporta en esa línea: en la posibilidad de poner en el espacio público una experiencia que puede ser práctica para otras universidades. Esperamos haber cumplido con ese objetivo y que resulte útil para todas las casas de estudio que estén dispuestas a recorrer el camino para lograr la igualdad sustantiva de género.

BIBLIOGRAFÍA

Arriagada, I. (2016). *Panel de hombres: Exclusión de las mujeres y academia en Chile*. Obtenido de RedSeca: http://www.redseca.cl/panel-de- hombres-exclusion-de-las-mujeres-y-academia-en-chile/

Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. Epistemologías, inclusión y órdenes de género. En *Nómadas no.44*. Jan/June 2016, Bogotá.

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *(IISUE-UNAM, Ed.). En Perfiles educativos, XXXIII (Número especial)*, 211-225.

Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. En *Revista Punto Género*, 20-38.

Dirección de Igualdad de Género. (2019). *Acoso en el Campus. El acoso sexual en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile.

Dirección de Igualdad de Género. (2021). *Más allá del biombio: Hacia la igualdad de género en los procesos educativos de la Universidad de Chile*. Enero, Santiago de Chile.

Huerta, E (25 de junio 2018). Es inaceptable que en la Universidad de Chile exista desigualdad de remuneraciones entre mujeres y hombres que hacen la misma tarea. En *Boletín Noticias Uchile*. Recuperado de: https://uchile.cl/u144537

Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile: Las feministas y los partidos*. Flacso, Santiago de Chile.

Lombardo, E. (2003). El mainstreaming de género en la Unión Europea. En *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, *vol. 10-15*, Mayo-Diciembre, pp. 6-11 https://www.researchgate.net/publication/228601519_El_mainstreaming_de_genero_en_la_Union_Europea

Oficina de Equidad e Inclusión. (2020). Diseño y aplicación de encuesta *¿Cuantxs somos? Pregunta por orientación sexual e identidad de género a estudiantes de Pregrado de la Universidad de Chile*, efectuada por el Área de Diversidades sexuales y de género de la Oficina de Equidad e Inclusión, Santiago de Chile.

Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. (2014). *Del biombo a la cátedra. Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile.

Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del Movimiento Mayo Feminista. En *Revista Anales*. Septima Serie N°14, Santiago de Chile.

Pauwels, D. (1998). *Women Changing Language*. London: Longman.

Política de Igualdad de Género. (2022). Senado Universitario y Dirección de Igualdad de Género.

Rebolledo, L. & Espinoza, M. (2016). Género, Universidad e Investigación. Una tríada compleja. En *Revista Anales*. Septima serie N°11. Santiago de Chile.

Sandoval, A. (2001). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social*. Flacso, Buenos Aires, 1° edición.

Unidad de Análisis Institucional y Datos, Universidad de Chile (2019). Anuario Institucional Universidad de Chile, 2018. Santiago de Chile.

Unidad de Análisis Institucional y Datos, Universidad de Chile (2020). Anuario Institucional Universidad de Chile, 2019. Santiago de Chile.

Universidad de Chile - PNUD (2019). Convenio de colaboración Universidad de Chile-Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Santiago de Chile.

Universidad de Chile. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile 2021*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Santiago de Chile.

ANEXOS

A continuación, se presenta un set de herramientas o instrumentos técnicos, tales como manuales, guías, instructivos, programas de formación, que fueron elaborados por los equipos de las Vicerrectorías y de las Facultades participantes en el proceso de reconocimiento de estándares de igualdad de género llevado a cabo por la Universidad de Chile.

Está dirigido a unidades de género y equipos académicos y profesionales de instituciones de educación superior que opten por desarrollar procesos similares, esperando contribuir a este trabajo colectivo a favor de la igualdad de género y la no discriminación.

Estos documentos se encuentran en formato digital, y se puede acceder a ellos escaneando el siguiente código QR.


GENERA
IGUALDAD

MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, **SELLO GENERA IGUALDAD**

CAJA DE HERRAMIENTAS

UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

PNUD

MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, SELLO GENERA IGUALDAD

Coordinación general, Dirección de Igualdad de Género (Digen)

Edición
Dirección de Igualdad de Género (Digen)

Coedición
María Eugenia Meza

Diseño gráfico
Alicia San Martín

Diagramación
Alicia San Martín, Elizabeth Silva

ISBN: 978-956-19-1266-3

Año de Publicación 2023
Santiago de Chile

ANEXOS

MODELO DE CERTIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTÁNDARES DE IGUALDAD DE GÉNERO, **SELLO GENERA IGUALDAD**

UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

PNUD

ÍNDICE

Anexo I 7

Informe final. Auditoría del cumplimiento de estándares de igualdad de género en la Universidad de Chile. Diciembre 2021- enero 2022

Anexo II 35

Caja de herramientas

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE 1

a Guía de Educación Antisexista. Facultad de Ciencias Sociales 36

b Propuesta de módulos de sensibilización y formación en género. Dirección de Igualdad de Género 162

c Diplomas de Postítulo. Dirección de Igualdad de Género 191

- Género en la academia: desafíos para el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Primera Versión 191
- Gestión universitaria con perspectiva de género. Primera versión 200

d Programa Curso de Formación General. Dirección de Igualdad de Género 209

- Género y violencia: una perspectiva interdisciplinaria 209

e Cursos para estudiantes en temas de género y diversidades sexuales. Escuela de Ingeniería y Ciencias, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas 215

- EH2520: Introducción al enfoque de género para las ingenierías y las ciencias 215
- EH2521 ¿Las ciencias y tecnologías tienen género? Ampliar la mirada desde las teorías y perspectivas críticas de género 220

f Programa Escuela de Ayudantes y Tutores. Dirección Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales 227

II. INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN 233

a Núcleos Transdisciplinarios que crean y transmiten conocimiento con perspectiva de género: Orientaciones para la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Chile. Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo 233

b Núcleo de reflexión sobre la incorporación de la perspectiva de género en la producción, análisis y divulgación de la investigación en diversas áreas y disciplinas de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Dirección Académica y de Investigación, y Dirección de Diversidad y Género de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas 250

III. COMUNICACIÓN, EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO 259

a Orientaciones y manual para un ejercicio informativo con perspectiva de género. Dirección de Comunicaciones, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones 260

b Recomendaciones para el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones y perspectiva de género en las actividades. Subdirección de Comunicaciones, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas 302

IV. PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN LA ACADEMIA 331

a Instructivo de buenas prácticas y acciones para el fomento de la equidad de género en la carrera académica de la Universidad de Chile. Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría de Asuntos Académicos 331

b Decreto Universitario N°681. Modifica el Decreto Universitario N°3099 de 1992, que aprueba reglamento sobre concursos para ingresar a la carrera académica 344

V. RELACIONES DE GÉNERO Y CONDICIONES LABORALES 348

a Programa de Inducción a la Universidad de Chile: curso prevención del acoso sexual y laboral. Dirección de Gestión y Desarrollo de las Personas, Vicerrectoría de Asuntos Económicos e Institucionales 348

VI. ACOSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO 354

a Modelo de atención para la prevención del acoso sexual y violencia de género. Dirección de Igualdad de Género 354

b Guía de trabajo comunitario en salud mental 2021-2023. Dirección de Asuntos Estudiantiles, Facultad de Ciencias Sociales 359

VII. CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO 386

a Manual para la aplicación del reglamento estudiantil de corresponsabilidad social en el cuidado. Dirección de Igualdad de Género y Dirección de Bienestar Estudiantil 386

b Instructivo de flexibilidades académicas para la corresponsabilidad en el cuidado. Área Equidad e Inclusión Educativa de la Dirección de Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales 395


GENERA
IGUALDAD

ANEXO 1

INFORME FINAL.
AUDITORÍA DEL CUMPLIMIENTO DE ESTÁNDARES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

DICIEMBRE 2021- ENERO 2022.

1. **INTRODUCCIÓN** 9

2. **OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS** **10**

   2.1 Objetivos 10

   2.2 Metodología de trabajo 10

   2.3 Actividades 11

3. **RESULTADOS DE LA AUDITORÍA** **12**

4. **HALLAZGOS** **14**

5. **OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES A LA FORMULACIÓN DE LOS INDICADORES** **20**

6. **BUENAS PRÁCTICAS** **23**

   6.1 En los ámbitos de la docencia 23

   6.2 En los ámbitos de la investigación y creación 24

   6.3 En el ámbito de las comunicaciones, extensión y vinculación con el medio 24

   6.4 Con relación a la participación y representación en la academia 25

   6.5 Con relación al ámbito de trabajo 25

   6.6 Con relación a corresponsabilidad social en el cuidado 26

   6.7 Con relación a institucionalidad de género 26

   6.8 Con relación al proceso de instalación del sello genera igualdad 27

7. **RECOMENDACIONES** **27**

   7.1 En relación con aspectos a desarrollar para lograr la igualdad sustantiva de género 27

   7.2 En relación con la instalación del “Sello Genera Igualdad” 29

   7.3 Con relación al proceso de auditoría 30

   7.3 Recomendaciones que surgen a partir del Taller realizado con el Comité Ejecuti 31

BIBLIOGRAFÍA **31**

ANEXOS **32**

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2019, la Universidad de Chile, con la asesoría del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, está desarrollando un proceso .de certificación en estándares de género que tiene por objetivo "generar un proceso de transformación institucional, que permita instalar una cultura de la igualdad de género en distintas áreas y niveles del quehacer universitario, a partir de la elaboración y monitoreo de un conjunto de estándares que responden a diversas dimensiones"1. Esta iniciativa, innovadora dentro de las Instituciones de Educación Superior, denominada "Sello Genera Igualdad" incentiva a la Universidad a establecer compromisos verificables de estándares de igualdad de género que deben cumplirse en un período determinado (Dirección de Igualdad de Género, 2021). El sello ha sido concebido como una estrategia que contribuye a la transversalización y la institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad.

Se estableció un proceso de certificación en 7 etapas[2]:

1. Identificación de dimensiones, estándares e indicadores
2. Realización de autodiagnóstico
3. Elaboración del Plan de Acción
4. Ejecución del Plan de Acción
5. Sistematización
6. Auditoría de verificación
7. Reconocimiento PNUD Sello Genera Igualdad

En una primera etapa, y a través de un proceso donde participaron cinco Vicerrectorías y las Facultades de Ciencias Sociales - FACSO y de Ciencias Físicas y Matemáticas - FCFM, se definieron 8 dimensiones y 40 subdimensiones consideradas sustantivas para avanzar en igualdad de género y transformaciones relevantes en la Universidad. A partir de ello, se establecieron metas e indicadores que en su conjunto representan el foco del proceso que debe ser medido para obtener la certificación.

Las dimensiones definidas son las siguientes:

- Formación, docencia y aprendizaje
- Investigación, desarrollo, innovación y creación artística
- Comunicación, extensión y vinculación con el medio
- Participación y representación en la academia
- Género y trabajo
- Acoso sexual y violencia de género
- Corresponsabilidad social en el cuidado
- Institucionalidad de género

1 Términos de Referencia Contratación de Servicios.2021

2 Ibidem.

Luego de establecidos metas e indicadores, se llevó a cabo un proceso de autodiagnóstico estableciendo una línea base para cada meta definida. Posteriormente se elaboraron los planes de acción, el seguimiento y monitoreo de los planes se realizó a través de la plataforma "Airtable". Para verificar el cumplimiento de las metas e indicadores de cada una de las dimensiones, se desarrolló una auditoría externa, de la cual da cuenta este informe.

Para efectos del trabajo desarrollado por el equipo de auditoras, se entiende la auditoría externa como, un mecanismo de aprendizaje y control que permite verificar el cumplimiento de los estándares de género comprometidos por la Universidad de Chile, a través del análisis de las evidencias reportadas para establecer el nivel de certificación y la determinación de hallazgos que permitan adoptar las acciones necesarias para el desarrollo de la mejora continua, teniendo como marco la transversalización del enfoque de género en las diferentes formas de gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de esta casa de estudios.

2. OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS

2.1 Objetivos

Los objetivos de esta auditoría fueron los siguientes:

Objetivo general:

Verificar el cumplimiento de metas e indicadores definidos para las 8 dimensiones del Sello Genera Igualdad a través de las evidencias reportadas, de las cinco Vicerrectorías y las Facultades de Ciencias Sociales - FACSO y de Ciencias Físicas y Matemáticas – FCFM.

Objetivos específicos:

1. Determinar el nivel de cumplimiento de metas e indicadores propuestos, considerando que la certificación será otorgada con el cumplimiento de un 80% de los estándares
2. Identificar áreas de mejora
3. Aportar recomendaciones a partir de hallazgos del proceso.

2.2 Metodología de trabajo

La metodología de trabajo desarrollado consideró la revisión de información secundaria, específicamente la revisión de los verificadores que dan cuenta de las 137 metas comprometidas y los indicadores contemplados en su medición, así como también del documento "Informe de Sistematización Sello Genera Igualdad Universidad de Chile" en que se daba cuenta de la implementación del modelo en la Universidad de Chile.

A partir de la revisión señalada se procedió a la realización de entrevistas con el personal de las distintas unidades involucradas en la implementación del modelo cuyo principal objetivo fue aclarar dudas que surgieron del primer proceso y de solicitar documentación adicional, en el caso de ser necesario.

El análisis de la información se realizó tomando en cuenta las dimensiones abordadas por el modelo – las 8 descritas precedentemente- y las unidades a cargo de la implementación -Servicios Centrales, FACSO y FCFM-.

2.3 Actividades

Las actividades desarrolladas fueron las siguientes:

- **Realización de una reunión de trabajo con el Comité Ejecutivo del Sello y los/as encargados/as de la implementación,** cuyo objetivo fue dar a conocer el plan de trabajo de la auditoría, acordar y comprometer a los/as participantes con la realización de entrevistas. Además, se trabajó con los/las participantes en un taller, para lo cual se formaron 3 grupos, dándoles 30 minutos para el trabajo grupal. Las preguntas para el trabajo grupal fueron las siguientes[3]:

    a. ¿Qué ha significado para la Universidad de Chile y sus unidades el proceso de implementación del Sello?

    a. ¿Cuáles son las proyecciones del trabajo realizado en el proceso de instalación del sello en la Universidad?

  Se desarrollará una segunda reunión en el mes de marzo, cuyo propósito será presentar los hallazgos y las recomendaciones que emanan del proceso realizado.

- **Revisión y análisis de la evidencia presentada por las distintas vicerrectorías y facultades a través de la plataforma Airtable u otros medios y del documento de sistematización de la experiencia.** La evidencia consistió en documentos, informes internos, normativas y políticas, correos de respaldo, información disponible en la web institucional y otros materiales que las Vicerrectorías y Facultades consideraron pertinentes.
- **Realización de 7 entrevistas con las personas encargadas de la implementación y coordinación del Sello de cada una de las 5 Vicerrectorías y las 2 facultades,** con el objeto de aclarar dudas que se presentaron de la revisión de la evidencia.
- **Reuniones de coordinación con el equipo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo contraparte de la auditoría,** con la finalidad de acordar criterios y establecer ciertos aspectos metodológicos de la auditoría.
- **Elaboración del Informe Final de la auditoría.**

3 Una sistematización de las respuestas de los 3 grupos de trabajo se presenta en el Anexo 1.

3. RESULTADOS DE LA AUDITORÍA

En la Tabla 1 se presenta el cumplimento de las metas tanto de los servicios generales, que incluyen las cinco vicerrectorías: Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA DERPEG – VAA-DDA); Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC); Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID); Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM); Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (VAEGI); de la Dirección de Género , y de las 2 facultades, que corresponde a Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) y Facultad de Ciencias Sociales (FACSO).

Como se puede observar en la tabla siguiente el cumplimiento de las metas comprometidas por la Universidad de Chile alcanza a un 91,2%4. Al analizar el cumplimiento por dependencias de la universidad, queda de manifiesto que tanto los Servicios Generales como las Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas y de Ciencias Sociales, alcanzan más del 80% en el cumplimiento de las metas comprometidas en el "Sello Genera Igualdad". Cabe destacar el cumplimiento de un 100% de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, es decir de todas sus metas.

En relación con el cumplimiento de metas por dimensiones, se identifica que la dimensión "6. Acoso sexual y violencia de género", tiene el menor porcentaje de cumplimiento con un 70,58%, luego le sigue "1. Formación, docencia y aprendizaje" con un 78,1% y la dimensión "2. Investigación, desarrollo, innovación y creación artística", con un 91,6%. Se cumple un 100% de las metas comprometidas en las otras 5 dimensiones: Comunicación, extensión y vinculación con el medio, Participación y representación en la academia, Género y trabajo, Corresponsabilidad social en el cuidado e Institucionalidad de género.

4 En Anexos se pueden ver el análisis de todos los estándares comprometidos por la Universidad de Chile.

Tabla 1. Resultados de la auditoría de cumplimiento de estándares de género Universidad de Chile.

Dimensión	Servicios Generales			FACSO			FCFM			TOTAL			Porcentaje de cumplimiento (%)
	Nro. Total metas	Nro. metas cumplen	Nro. metas no cumplen	Nro. Total metas	Nro. metas cumplen	Nro. metas no cumplen	Nro. Total metas	Nro. metas cumplen	Nro. metas no cumplen	Nro. Total metas	Nro. metas cumplen	Nro. metas no cumplen	
Formación, docencia y aprendizaje	13	6	7	7	7	0	12	12	0	32	25	7	78,1
Investigación, desarrollo, innovación y creación artística	6	5	1	4	4	0	2	2	0	12	11	1	91,6
Comunicaciones, extensión y vinculación con el medio	9	9	0	4	4	0	7	7	0	20	20	0	100,0
Participación y representación en la academia	5	5	0	2	2	0	7	7	0	14	14	0	100,0
Género y trabajo	9	9	0	2	2	0	3	3	0	14	14	0	100,0
Acoso sexual y violencia de género	8	5	3	4	3	1	5	5	0	17	13	4	70,58
Corresponsabilidad Social en el Cuidado	4	4	0	3	3	0	3	3	0	10	10	0	100,0
Institucionalización de género	12	12	0	2	2	0	4	4	0	18	18	0	100,0
TOTAL	66	55	11	28	27	1	43	43	0	137	125	12	91,2
Porcentaje de cumplimiento (%)	83,3			96,4			100			91,2			

Fuente: Elaboración Propia. Enero 2022

4. HALLAZGOS

Por hallazgos entenderemos los casos en que las metas y/o los indicadores no se cumplen. A continuación, en la tabla Nro.2 se muestran los hallazgos con relación a los Servicios Generales.

Tabla 2 Hallazgos Servicios Generales. Dimensión 1: Formación, docencia y aprendizaje

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
Docencia y prácticas educativas	1.2 Orientaciones sobre Docencia y Prácticas Educativas que incorporan perspectiva de igualdad de género y no discriminaciones elaboradas.	Perspectiva de igualdad de género y no discriminación incorporada en las orientaciones para el desarrollo curricular	VAA - DEPREG	Se cuenta con el documento: Para la preparación de orientaciones sobre docencia, aprendizaje y gestión curricular con perspectiva de género y no discriminación en la Universidad de Chile. Como se señala en la introducción este es un documento que tiene como objetivo: " Generar insumos para el desarrollo de orientaciones generales, flexibles y actualizadas para la docencia, el aprendizaje y la gestión curricular con perspectiva de género y no discriminación, que guíen la transformación de las prácticas docentes universitarias." Además, se señala que: " El documento se desarrolla como un material de apoyo que recoja elementos conceptuales y prácticos en el contexto universitario en base a los cuales el Departamento de Pregrado y unidades relacionadas puedan formular orientaciones específicas". Por lo que no se puede validar que sea el documento de orientaciones sobre la docencia y el aprendizaje con perspectiva de género y no discriminación", que es el medio de verificación comprometido.
Desarrollo curricular	1.3 Orientaciones para el Desarrollo Curricular que incorporan perspectiva de género y no discriminaciones elaboradas.	Perspectiva de igualdad de género y no discriminación incorporada en las orientaciones para el desarrollo curricular	VAA - DEPREG	Se cuenta con el documento: Para la Preparación de orientaciones sobre docencia, aprendizaje y gestión curricular con perspectiva de género y no discriminación en la universidad de chile y no con el Documento Orientaciones Sobre Igualdad De Género En El Desarrollo Curricular, que es el medio de verificación.

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
Formación académica	1.4 Plan de Formación Docente incorpora módulos y actividades de sensibilización sobre igualdad de género y no discriminación y es difundido en todas las unidades académicas	Módulos y actividades de sensibilización sobre igualdad de género y no discriminación incorporados en Plan de Formación Docente	VAA - DEPREG	Se verifica la existencia del documento Plan de Formación Docente. Pero en él no se verifica la incorporación de módulos y actividades de sensibilización de género y no discriminación, que correspondía a uno de los medios de verificación. Se presenta una propuesta de módulos de sensibilización y formación en género, que es otro de los medios de verificación. El tercer medio de verificación que se debía presentar es: Reporte de actividades de formación docente relacionadas con educación no sexista, y se presentan tres talleres : Taller "¿Cómo mejorar mi práctica docente?: reflexiones y oportunidades desde el Modelo Educativo", Panel: "El valor de la inclusión educativa en contexto de enseñanza remota: una mirada institucional" y Taller: "Principios y estrategias para el desarrollo de actividades inclusivas en el aula", lo cual da cuenta del tercer medio de verificación, con esta información no es posible saber cuántas unidades académicas conocieron el Plan de Formación Docente con perspectiva de género. Por lo que no se cumple con los dos indicadores de la meta, y así no se cumple la meta, ya que no es posible validar que el Plan de Formación Docente incorpore módulos y actividades de sensibilización sobre igualdad de género y no discriminación y que sea difundido en todas las unidades académicas.
		Totalidad de Unidades académicas que conocen módulos y actividades de sensibilización sobre igualdad de género y no discriminación del Plan de Formación Docente.	VAA - DEPREG	
Formación General de pregrado	1.5.15% anual de Cursos de Formación General abordan como tema principal asuntos de género y/o diversidades sexuales	Porcentaje anual de Cursos de Formación General que abordan asuntos sobre género y/o diversidades sexuales	VAA - DEPREG	Se presentan los programas del año 2021, y del 2020. En el año 2020 en primer semestre según informe se habrían realizado 7 cursos el primer semestre: 1. Diversidades sexuales y de género: inclusión, derechos y no discriminación; 2. Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género; 3. Masculinidades y feminismos frente a la crisis del neoliberalismo; 4. Cátedra Amanda Labarca: diálogos sobre feminismos, género y democracia; 5. Género y violencias: una perspectiva interdisciplinaria; 6. Ciudad feminista e 7. Identidad, género y compromiso social en la cultura

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
				occidental y 5 el segundo: 1. Diversidades Sexuales y de Género: Inclusión, 2. Derechos y No Discriminación, 3. La ciudad para todes Género y violencias: ¿qué está evidenciando la pandemia?, 4. Cátedra Amanda Labarca: Diálogos sobre feminismos y democracia y 5. Identidad, género y compromiso social en la cultura occidental actual. En el año 2021, en primer semestre: 5, los que corresponden a los siguientes cursos:1. Agua y explotación patriarcal: gestión hídrica desde una perspectiva de género; 2. Cátedra Amanda Labarca: Diálogos sobre feminismos, democracia y proceso constituyente;3. Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género;4. Diversidades sexuales y de género: inclusión, derechos y no discriminación; 5. Género y violencias: ¿qué está evidenciando la pandemia? Segundo semestre tres, que corresponden a los siguientes: 1.Cátedra Amanda Labarca: Diálogos sobre feminismos, democracia y proceso constituyente; 2.Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género;3. Diversidades Sexuales y de Género: Inclusión, Derechos y No Discriminación; Se presenta “Informe de Cursos de Formación General - CFG en temáticas de género realizados años 2020 -2021”, pero no es coherente con la información entregada en los programas de cursos realizados, ya que en el reporte se señala que se realizaron para el año 2020, se realizaron 7 cursos primer semestre y 5 cursos en el segundo semestre, pero se presentan solo 3 programas del segundo semestre. Para el año 2021 el reporte señala en el primer semestre se realizaron 5 cursos y 5 cursos el segundo semestre del 2021, pero se presentan 5 programas para el primer semestre del 2001 y 3 para el segundo semestre del 2021, por lo que la información no está completa en relación con los programas. Además, si se tomaran en cuenta los datos entregados por el reporte Porcentaje anual de Cursos de Formación General que abordan asuntos sobre género y/o diversidades sexuales, para el año 2020 es de 16, 4% y 2021 de 13,30, lo que en el promedio para los dos años da: 14,85%, que lo alcanza la meta de 15%, por lo que no es posible validar el cumplimiento del indicador.

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
Evaluación docente	1.6 80% de Directores/as de Escuela cuentan con los resultados de la Encuesta de Evaluación Docente y orientaciones generales en materia de igualdad de género.	Porcentaje de Directores/as de Escuela que cuentan con los resultados de la Encuesta De Evaluación Docente en materia de igualdad de género.	VAA - DEPREG	No se presenta Reporte DEPREG con los resultados de la Encuesta De Evaluación Docente en materia de género, se presenta análisis de los resultados de la Encuesta de Evaluación de Desempeño Docente en dos facultades de la Universidad de Chile. Estudio realizado a partir de los resultados del primer semestre del 2019. Además, se entrega nómina de los mails de las Direcciones de Escuela. Departamento de Pregrado. Universidad de Chile, no se señala que sea Nómina de jefaturas que cuentan con los resultados de la Encuesta de Evaluación Docente en materia de igualdad de género. En conclusión, no se cuenta con los dos medios de validación comprometidos, lo que no se puede dar por verificado el cumplimiento de la meta del indicador.
Actividades extra y cocurriculares	1.7 Bases para el reconocimiento de actividades cocurriculares consideran perspectiva de género y son difundidas en el 100% de las unidades académicas.	Perspectiva de igualdad de género y no discriminación incorporada en las bases para el reconocimiento curricular de actividades cocurriculares. Porcentaje de Unidades académicas que conocen las bases para el reconocimiento curricular de actividades cocurriculares en materia de género.	VAA - DEPREG	Al analizar el documento: "CONVOCATORIA PARA ESTUDIANTES. Reconocimiento de aprendizajes asociados a la Formación General desarrollados mediante la participación en Actividades Comunitarias y Sociales. Programa de Formación General. Departamento de Pregrado Junio 2021", es posible señalar que no se verifica la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y no discriminación. Sólo se menciona en el punto 6. Actividades comunitarias o sociales vinculadas con: a) Mujeres (igualdad de género, acciones socioeducativas, prevención de la discriminación y la violencia de género, apoyo a víctimas, derechos y participación, etc.); e) Diversidades y disidencias sexuales y de género (acciones socioeducativas, prevención de la discriminación y la violencia, derechos y participación, etc.), lo que no se puede considerar, como que estas menciones impliquen que en las bases se haya considerado la perspectiva de género. Además, no está en sistema Informe DEPREG sobre distribución de bases para el reconocimiento curricular de actividades cocurriculares en materia de género enviado a Unidades Académicas. Con el link de difusión no es posible verificar el Porcentaje de Unidades académicas que conocen las bases para el reconocimiento curricular de actividades cocurriculares en materia de género.

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
Soporte estudiantil	1.11Los programas de becas y beneficios estudiantiles administrados centralmente financiados por el programa de apoyo económico consideran las necesidades específicas de hombres y mujeres, y disidencias sexuales.	Necesidades específicas de hombres, mujeres están consideradas en programas de becas y beneficios estudiantiles administrados centralmente y financiados por el programa de apoyo económico	VAEC – DIRBE	Se revisan los manuales de los programas de Becas Estudiantiles administrados centralmente y financiado por el programa de apoyo económico, a través del ingreso al código QR disponibilizado en la plataforma: Se constata que las siguientes becas: BAE, Andrés Bello Excelencia Deportiva; Emergencia, Apoyo Laboral y PER no consideran necesidades específicas de hombres, mujeres y disidencias sexuales. A diferencia de las becas: Universidad de Chile, Marta Brunet, Apoyo escolar, apoyo parental y de Mérito Irma Salas. Además, se revisan en la plataforma: Convenio para atención sicológica derivados de la oficina de igualdad de oportunidades de género, un convenio con clínica de atención sicológica, por derivación de la Dirección de Bienestar Estudiantil, siendo la Beca DBE, los manuales operativos de residencia universitaria, pero ninguno incorpora nada referido a considerar necesidades específicas de hombres, mujeres y disidencias sexuales. También se revisa el informe Área Diversidad sexual y de género – OEI (2021) Plan de Fortalecimiento 20993, el cual da cuenta del trabajo desarrollado. Teniendo todos estos antecedentes a la vista es posible señalar que no se cumple la meta estipulada, ya que los programas de becas y beneficios estudiantiles administrados centralmente financiados por el programa de apoyo económico no consideran las necesidades específicas de hombres y mujeres, y disidencias sexuales.

Fuente: Elaboración Propia. Enero 2022

Tabla 3 Hallazgos Servicios Generales Dimensión 2: Investigación, desarrollo, innovación y creación artística

Subdimensión	Meta	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
Política de Investigación	Propuesta para la incorporación de la perspectiva de género en la investigación, innovación y creación artística elaborada.	Documento con propuestas para la incorporación institucional de la perspectiva de género en investigación, innovación y creación artística	VID	No se presenta documento con propuestas para la incorporación institucional de la perspectiva de género en investigación, innovación y creación artística

Fuente: Elaboración Propia. Enero 2022

Tabla 4 Hallazgos Servicios Generales Dimensión 6: Acoso Sexual y Violencia de Género

Meta	Subdimensión	Indicador	Responsable	Causa de incumplimiento
La Política para Prevenir el Acoso Sexual cuenta con un nivel alto de institucionalización (5-6)	Institucionalización de la política	Las instancias responsables de implementar la política cuentan con una planificación anual de su trabajo.	DIGEN	A este indicador concurren el SEMDA, la Oficina de Atención de Acoso Sexual de la Dirección de Igualdad de Género y la DIRJU. Para el cumplimiento del indicador, la fórmula propuesta indicaba que las tres dependencias debían tener una planificación anual de su trabajo. La DIRJU no presenta planificación anual de los casos a atender. Luego de la entrevista presentan una justificación que es desestimada por las auditoras, atendiendo a que se disponía de insumos para elaborarla. El incumplimiento del indicador señalado no afecta el cumplimiento de la meta propuesta.
Plan anual de capacitación sobre Prevención de Acoso Sexual y Laboral ejecutado.	Capacitación, difusión y sensibilización	Ejecución del plan anual de capacitación sobre acoso sexual y laboral	DIGEN - VAEGI	El documento de la Dirección de Desarrollo de Personas que da cuenta del plan anual de capacitación presentado no da cuenta del "Curso e-learning" -de duración 40 horas que se organiza en 5 módulos. Y toca en forma parcial el "Taller online de herramientas para la Prevención del Acoso Sexual y Laboral, a través de plataforma SENCE" ya que lo que se presenta es el informe de satisfacción de los participantes. Luego de la entrevista este es complementado con un informe de la actividad señalada.
Promedio de 104 atenciones psicológicas especializadas mensuales realizadas.	Investigación, atención psicológica y socio-jurídica	Promedio mensual de atenciones psicológicas especializadas realizadas por el equipo de género de SEMDA.	VAEC Servicio Médico y Dental	Los medios de verificación presentados dan cuenta del cumplimiento de 98 atenciones mensuales considerando las atenciones individuales y grupales.
60% de las investigaciones por situaciones de acoso sexual, violencia y/o discriminación de género son realizadas en un plazo máximo de siete meses.	Investigación, atención psicológica y socio-jurídica	Porcentaje de las investigaciones por situaciones de acoso sexual, violencia y/o discriminación de género que son realizadas en un plazo máximo de siete meses.	Dirección Jurídica-Unidad de Investigaciones Especializadas	El cumplimiento del indicador informado por la DIRJU alcanza al 29%.

Fuente: Elaboración Propia. Enero 2022

Tabla 5 Hallazgos Facultad de Ciencias Sociales (FACSO)

Dimensión	Subdimensión	Meta	Indicador	Causa de incumplimiento
Acoso sexual y Violencia de Género	Institucionalización de la política	La función de Primera Acogida y Prevención cuenta con un alto nivel de institucionalización a nivel de Facultad (5 puntos en el índice de cumplimiento)	Realización de seguimiento a las actividades realizadas por las instancias responsables de la Primera Acogida y Prevención	Los medios de verificación presentados no dan cuenta de las actividades contempladas presentadas en el Plan de Trabajo propuesto.
Institucionalización de género	Institucionalización local	La Oficina de Género de la Facultad cuenta con un nivel medio de institucionalización (7 de 9 puntos en la escala de institucionalización local)	La Oficina de Género cuenta con un plan de actividades para operativizar sus funciones. La Oficina de Género tiene presupuesto asignado para cumplir sus funciones.	No se presentan los medios de verificación. No obstante, cabe señalar que el incumplimiento de ambos indicadores no incide en el cumplimiento de la meta, toda vez que se cumplen 7 de los 9 indicadores contemplados en el índice.

Fuente: Elaboración Propia. Enero 2022

5. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES A LA FORMULACIÓN DE LOS INDICADORES

OBSERVACIÓN	RECOMENDACIÓN
En algunos casos la formulación de los indicadores es muy general lo que dificulta la comprensión de lo que quiere medir. Por ejemplo: “La producción de información institucional sobre investigación, desarrollo y creación artística está desagrega por sexo e incorpora análisis de género”. Las metas e indicadores propuestos no presentaban un horizonte temporal, por lo que algunos de ellos, medían el trabajo realizado desde el año 2019 al 2021 y otros sólo uno de los años comprendidos en el período. Estas diferencias deben quedar claramente explicitadas en el indicador.	Se recomienda desarrollar una ficha de identificación de cada indicador, definiendo claramente, el nombre del indicador, su fórmula de cálculo, las variables presentes, su temporalidad, entre otras materias, de modo de facilitar la comprensión de las personas encargadas de seguimiento y auditoría. También en esta ficha, establecer claramente el período de medición de modo de aportar a la verificación del cumplimiento de las metas, a través de los medios de verificación correspondientes.

OBSERVACIÓN	RECOMENDACIÓN
Una dificultad recurrente encontrada fue que para aquellos indicadores en que la fórmula de cálculo correspondía a porcentaje, no se presentaba el medio de verificación del denominador.	
La reportabilidad de los indicadores de una dependencia de la Universidad de Chile a otra varía enormemente. Se pudo observar en algunos casos que el reporte presentado por una unidad el primer semestre era distinto al reportado por la misma para el segundo semestre, esto dificulta la medición del cumplimiento del indicador al cual está asociado. Los nombres de los verificadores no siempre corresponden a los nombres de los documentos que se encuentran en la plataforma lo que complica la verificación de cumplimiento. Por ejemplo, en la meta: La producción de información institucional so bre investigación, desarrollo y creación artística está desagrega por sexo e incorpora análisis de género. Los verificadores identificados son: Documento técnico “Estrategia de levantamiento y análisis de información” e “Informe con Análisis de género de información inicial” y los documentos presentados “Análisis de género de información inicial” y “Plan de levantamiento de información inicial”.	Se requiere mejorar la reportabilidad de las metas e indicadores comprometidos. Para ello se sugiere establecer un documento de síntesis del indicador en que se muestre el nombre del indicador, su fórmula, señalando el nivel de cumplimiento de cada variable que lo compone e identificar los nombres precisos de los medios de verificación que dan cuenta de su cumplimiento y/o un cuadro resumen de la información, contenida en los verificadores. Adicionalmente se deben acompañar los medios de verificación que demuestran el cumplimiento de cada una de las variables que pueden corresponder a bases de datos u otro tipo de documentos en los que se pueda encontrar el detalle de cumplimiento de cada variable.
En la revisión de los medios de verificación se detecta un déficit en la formulación de planes de trabajo (generalmente se presenta un cronograma) como también los informes de seguimiento de estos planes.	Se podrían utilizar, como modelo, los planes y el seguimiento desarrollado por FCFM. Pues es destacable el trabajo realizado por esta facultad, en lo que se relaciona al orden con que presentaron los medios de verificación. Se requiere fortalecer las capacidades en planificación y control de gestión de las personas a cargo de informar los indicadores.

OBSERVACIÓN	RECOMENDACIÓN
En pocos casos, pero estuvo presente, en que la fórmula del indicador no daba cuenta de todo lo que quería medir el indicador. Por ejemplo: “Elaboración y envío a Rectoría de propuesta de Decreto que crea el Área de Género de la VAEC” cuya fórmula es 1= Oficio al Rector y Propuesta de Decreto que crea Área de Género de la VAEC es elaborado 0= Propuesta de Decreto que crea Área de Género de la VAEC no es elaborado. En otro caso, el indicador no presenta fórmula: “8.8 Unidades académicas y administrativas que reciben los reportes”.	Se requiere fortalecer las capacidades en planificación y control de gestión de las personas a cargo de informar los indicadores.
En algunos casos una meta tenía más de un indicador asociado y no se definía su estándar de cumplimiento.	Cuando una meta tiene más de un indicador es importante señalar cual es el estándar de cumplimiento. Es necesario establecer si el criterio de cumplimiento es que todos los indicadores asociados a la meta se cumplan o alguno de ellos. Se sugiere que este criterio pueda ser que se logre el 50% o más de los indicadores, por ejemplo, si una meta tiene 3 indicadores, dos de ellos tendrían que cumplir alcanzando así el 66,6%, teniendo como consecuencia el cumplimiento de la meta.
En algunos casos un indicador tenía más de una unidad asociada.	Se sugiere que en este caso se elabore un indicador por unidad asociada a la meta, de modo de evitar que el incumplimiento de una unidad afecte el cumplimiento de la meta.

6. BUENAS PRÁCTICAS

6.1 En los ámbitos de la docencia

En uno de los ámbitos propios del quehacer de la Universidad, es decir docencia, se han desarrollado un conjunto de iniciativas específicas en la igualdad de género y no discriminación, que se destacarán a continuación como buenas prácticas.

Un aspecto central que se evidencia en el proceso de desarrollo del sello "Genera Igualdad" es la incorporación de la perspectiva de género en el Modelo Educativo, es así como concretamente en el documento «Modelo educativo, Universidad de Chile, Versión 2021», se expresa claramente la voluntad de transformar las relaciones de género en los distintos ámbitos de la vida institucional, con fundamento no solo en los procesos sociales y académicos que han llevado al cuestionamiento de las relaciones de género dentro y fuera del aula, sino también en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). De esta forma asumen el compromiso de superar el sexismo presente en la educación, en que la igualdad de género y no discriminación se incorpora como uno de los principios orientadores del Modelo Educativo. Lo central que esto implica transformaciones en, al menos, las siguientes tres dimensiones generales de los procesos formativos: ¿cómo ocurren?, ¿qué se enseña en ellos? y ¿para qué se forman personas y profesionales en la Institución?». Otro aspecto central, que permite categorizar que la incorporación de la perspectiva de género en el modelo educativo como buena práctica, es el establecimiento como una de las competencias sello de los/as estudiantes, su capacidad de actuar bajo estándares éticos, de derechos humanos y justicia social que reconozcan, respeten y promuevan la igualdad y diversidad de género y sexualidades.

Así este marco es central, pues toca el corazón de lo que es y hace la Universidad, ya que se compromete a desarrollar mecanismos que permiten superar las barreras administrativas, disciplinares y de género actualmente existentes, para ofrecer a cada estudiante una experiencia académica integral e interdisciplinar, que favorezca el desarrollo de aprendizajes relevantes en ámbitos disciplinares, técnicos, sociales y éticos.

En este ámbito también cabe destacar la implementación, en el "Programa Inducción a la Vida Universitaria", de un Módulo formativo sobre género y no discriminación y lo mismo en el "Programa de Formación de Tutores", lo que permite que se comience desde el ingreso de estudiantes a la Universidad con la incorporación de la perspectiva de género. Entregar formación en este ámbito a los y las estudiantes que ingresan a la universidad permite que ellos y ellas conozcan desde un inicio el compromiso que la universidad ha asumido con la igualdad de género y no discriminación, que es una de las competencias del sello de la Universidad.

En este ámbito de la docencia, si se revisa lo realizado por la FACSO, es posible destacar como buena práctica la elaboración de la Guía con lineamientos formativos sobre igualdad de género y no discriminaciones consistentes con el Modelo Educativo de la universidad, que permite el aterrizaje de lineamientos específicos para la enseñanza en dicha facultad. Como así también la amplia oferta de cursos de género para el pregrado de la FACSO, destacándose un curso transversal de género y dos asignaturas obligatorias presentes en las carreras de Sociología y Trabajo Social, más cinco electivos, uno en cada carrera de la Facultad. Además de la incorporación de curso de género obligatorio, en la carrera de Educación Parvularia. También en el Posgrado, se ha desarrollado una amplia oferta de cursos de género, destacándose la asignatura electiva «Epistemología Feminista».

Cabe destacar en el ámbito del posgrado la aprobación de la evaluación docente que incluye la dimensión de género para aplicación en los cursos de Postgrado, esto permite observar que, si es posible transversalizar la perspectiva de género en la evaluación, y que puede ser replicado por otras unidades académicas.

También en la FCFM, se desarrolló en el marco del Modelo Educativo, la nueva competencia genérica de la Facultad, la cual incorpora el principio de igualdad de género y no discriminación arbitraria de acuerdo con el nuevo modelo educativo de la universidad, lo que implica el poder especificar a la realidad de la facultad dicha competencia. También destaca como buena práctica la elaboración y difusión de orientaciones sobre docencia y prácticas educativas en STEM que incorporan perspectiva de igualdad de género y no discriminación arbitraria elaboradas y difundidas en las unidades académicas de pregrado. Sobre todo, reconociendo que el área de las STEM ha sido un área muy masculinizada, y que es necesario promover la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de estas. Además, anualmente, todos los nuevos/as académicos/as, así como la mayoría de los/as jefes/as docentes fueron capacitados/as o sensibilizados/as en perspectiva de género en la docencia y diversidades sexuales y de género, lo que es relevante debido a que se trata de una facultad predominante masculina y en la que se puede suponer que la cultura imperante guarda relación con esta condición. Lo anterior hace que se reconozca la importancia de la sensibilización y capacitación, como una buena práctica.

Otra buena práctica en dicha facultad es la elaboración de las bases de proyectos estudiantiles de pregrado que consideran una línea de financiamiento en torno a igualdad de género y diversidades sexuales y de género y, como criterio de evaluación: la transversalización de la perspectiva de género, diversidad e inclusión. Contar con una linea específica de financiamiento para proyectos en el ámbito de la igualdad de género y diversidades sexuales y de género, permite visibilizar la temática, además de incentivar el compromiso de los/las estudiantes con ello.

6.2 En los ámbitos de la investigación y creación

En el ámbito de la investigación es de destacar como buena práctica la incorporación de la perspectiva de género en la Red Transdisciplinaria de Riesgo de Desastres Socio Naturales, como también la incorporación de la línea de género en la iniciativa de Creación Artística, que corresponde a:»Dejarse afectar y estallar: Resistencias en torno a creación artística, género y archivo» (Foro de las Artes).

En este ámbito en la FACSO, destacamos con relación al financiamiento para investigaciones, la implementación del fondo para desarrollar y promover líneas de investigación con perspectiva de género.

6.3 En el ámbito de las comunicaciones, extensión y vinculación con el medio

En este ámbito se destaca como buena práctica que el documento de propuesta de Política de Comunicaciones incorpore la perspectiva de género en los objetivos específicos, de la siguiente manera: “Fortalecer e instalar un ejercicio informativo para la Universidad de Chile que sea inclusivo, plural, diverso y que incorpore perspectiva de género tanto en las temáticas que aborda, voces que son representadas y desafíos que asume…”. Además, dentro de los principios orientadores se incorpora la temática en pluralismo e igualdad y la perspectiva de género tranversaliza las distintas áreas de comunicación definidas en ella, tal como es el caso de las vocerías.

En la FCFM, se distinguen dos buenas prácticas, una referida a la aprobación del compromiso ético orientado a instituciones públicas, privadas o de la sociedad civil que

se vinculan con la FCFM que incorpora la perspectiva de género y no discriminación arbitraria, señalando que aquellas entidades que se relacionan con la facultad deben tener un compromiso ético con la perspectiva de género y no discriminación arbitraria. Esta buena práctica puede ser fácilmente replicable por otras unidades de la universidad.

La otra buena práctica destacable, se relaciona con la elaboración del Documento: "Orientaciones técnicas para el uso de lenguaje inclusivo y perspectiva de género en las actividades para comunicadores FCFM", que dadas sus características - exhaustivo, didáctico y pertinente a la realidad de la Facultad- puede servir de modelo a otras unidades de la universidad.

6.4 Con relación a la participación y representación en la academia

Una práctica para destacar en este ámbito es la Modificación al Reglamento de Concurso Académico que considera la contratación de personas del género subrepresentado. Pues se modificó el Reglamento General de Carrera Académica incorporados el siguiente artículo: «1° Modificase el D.U. N°3099, de 1992, que aprueba el reglamento sobre concursos para ingresar a la carrera académica, en el sentido que a continuación se señala: Agregase el siguiente nuevo inciso tercero y final al artículo 3°: "Con todo, cuando se trate de proveer cargos a contrata, podrá convocarse a concursos destinados de manera exclusiva a mujeres u hombres, siempre que se constate que las Jornadas Completas Equivalentes del cuerpo académico de una Facultad, Instituto o Departamento, correspondan a un porcentaje igual o inferior al cuarenta por ciento de hombres o mujeres, a quienes en consecuencia se dirigirá excepcionalmente el concurso, previa aprobación del Consejo de la Facultad o Instituto respectivo."

En la FCFM, la evaluación de impacto del "Programa de Equidad de Género en la Academia (PEGA) a 7 años de su implementación", que ha sido pionero en incentivar la incorporación de mujeres a la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Para lo cual se elabora el documento: "Documento análisis de género en el avance en la carrera académica para evaluar medidas de apoyo que contribuyan a un desarrollo igualitario entre hombres y mujeres, principalmente en etapas iniciales de la carrera».

6.5 Con relación al ámbito de trabajo

Los "Lineamientos técnicos para los procesos de reclutamiento y selección del personal de colaboración, libres de sesgos de género y discriminación arbitraria elaborados" desarrollados por la VAEGI, incorporan transversalmente el enfoque de género: en los principios orientadores, en los principios técnicos, en la gestión, roles y etapas del proceso de reclutamiento y selección. En este último ámbito considera, para cada una de las actividades que lo componen, un acápite especial en que se hacen recomendaciones para abordarlas de manera que su implementación esté libre de sesgos de género y discriminación arbitraria. Dada su exhaustividad puede servir de modelo para orientar el trabajo, en esta materia, de otras unidades de la universidad.

La "Propuesta de Política de Buenas Prácticas Laborales reconoce la igualdad de género y no discriminación como principio e incorpora líneas de acción para promoverla", desarrollada por la Mesa de Buenas Prácticas Laborales. Es destacable, por su forma de abordar el tema: descripción conceptual y del marco normativo que dan contexto a la implementación de la política; la realización de un diagnóstico de la situación y percepciones de las/os trabajadoras/os en torno a la temática y su complementación con información cuantitativa en relación con la situación de estas/os al interior de la universidad, que sirven de base para el diseño de la política; y, su concreción en la elaboración de la política que considera el enfoque de género en sus fundamentos,

principios, objetivos y líneas de acción. Así como también por el mecanismo utilizado para su elaboración en el que concurren una diversidad de actores presentes en la Universidad de Chile -Vicerrectorías, FENAFUCH, ACAUCH, Senado Universitario, por citar algunos organismos participantes-.

6.6 Con relación a corresponsabilidad social en el cuidado

En este ámbito como buena práctica se destaca en la FACSO el protocolo de corresponsabilidad social en el cuidado para estudiantes de la facultad de ciencias sociales, que busca asegurar a las y los estudiantes que ejercen labores de cuidado -madres y padres, futuras/os madres y padres, y/o quienes tienen a cargo del cuidado de familiares en situación de dependencia- condiciones de corresponsabilidad social que les permitan desarrollarse adecuadamente en la vida universitaria y cumplir con los requisitos establecidos en los respectivos programas de estudios, conciliando sus actividades académicas y sus responsabilidades familiares[5]. En el caso de la FCFM, la construcción de mudadores en baños de hombres y mujeres en los edificios 850 y 851 y sala de lactancia en edificio 851.

6.7 Con Relación a institucionalidad de género

El diseño y la implementación de la "Campaña de difusión del Sello Genera Igualdad" es un ejemplo de buena práctica en materia de posicionamiento del modelo al interior de la universidad y de sensibilización e involucramiento de la comunidad universitaria. Cabe destacar, la estrategia comunicacional en la que se apoya, en que se abordan por semana, las dimensiones del modelo relacionándolas con la autoridad involucrada en su logro y las experiencias destacables que se han llevado a cabo, lo que permite al público familiarizarse con el modelo y apreciar los avances alcanzados, cuyos resultados quedan reflejados en el informe de la campaña que da cuenta del aumento del público al que se llegó en comparación con meses previos a su puesta en marcha.

Por otra parte, la meta "Los instrumentos de producción información de VEXCOM permiten desagregación por sexo y/o análisis de género" llevada a cabo por esta vicerrectoría, es identificada como una buena práctica por cuanto considera de forma exhaustiva la transversalización del enfoque de género en sus mecanismos de producción de información - producción de datos y de gestión de información-. Un ejemplo destacable es la transversalización del enfoque de género en el diseño de la "Plataforma Siembra", en que se informa sobre las iniciativas de extensión y vinculación con el medio y comunicaciones desarrolladas por docentes, estudiantes y funcionarios de la Universidad de Chile.

También es necesario mencionar como buena práctica, el trabajo desarrollado por la VID, en relación con el levantamiento de brechas e inequidades de género en la producción académica de la Universidad de Chile, en torno a los siguientes ámbitos: Innovación tecnológica y patentamiento; proyectos de investigación concursables; publicaciones científicas indexadas; y el financiamiento de la actividad artística -adjudicación de fondos de cultura por la Universidad de Chile y adjudicación de fondos internos de la VID de la Universidad de Chile para la creación artística-. La relevancia de esta buena práctica está dada porque aborda desde la fase diagnóstica las dificul-

5 Está dirigido a: Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, sean de Pregrado o Postgrado, que sean madres o padres de un(a) hijo(a) en gestación o madres o padres de infantes hasta los 6 años de regla general, o 12 años, en el caso que posean enfermedades crónicas o permanentes

tades que las mujeres encuentran en su desarrollo profesional y que como punto de partida permite la realización de acciones que inciden en la corrección de estas.

6.8 Con relación al proceso de instalación del sello genera igualdad

La implementación del modelo implico un trabajo colaborativo, articulando a distintas unidades, lo que implicó construcción de redes y complicidades en el camino hacia la transversalización. Esta coordinación cambia la lógica de trabajo con que habitualmente operan las organizaciones, vinculando distintas áreas dentro de la universidad y produciendo un dialogo y una reflexión que permite el intercambio de experiencia y saberes que posibilita la entrega de respuestas más adecuadas y pertinentes a las realidades, cada vez más complejas, del contexto en que se inscribe.

La implantación del modelo en la universidad ha significado la revisión de los procesos de gestión, como es el caso del proceso de reclutamiento y selección en que, como se señaló en el punto 6.5. También se avanzó, en el registro y utilización de la información de la cual dispone la universidad, que tanto para el levantamiento de la línea base como para el seguimiento de los indicadores que contempla hizo necesario que esta estuviera desagregada y que se incorporara el análisis de género, instalando de esta manera nuevas prácticas en el quehacer habitual de la universidad. Como se pudo a preciar en el punto 6.7 la práctica de desagregación de información y el análisis de género de esta abordó adicionalmente, la producción de información que desarrolla la universidad para alimentar y enriquecer los procesos con que se vinculan con el medio.

7. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan se refieren a las áreas de mejora respecto al modelo de certificación y específicamente a los ámbitos de éste que deben ser profundizados.

7.1 En relación con aspectos a desarrollar para lograr la igualdad sustantiva de género

Al analizar las dimensiones del modelo del Sello Genera Igualdad implementado, se puede concluir que en el se han sentado las bases para avanzar hacia la igualdad sustantiva de género, no obstante, cabe señalar que, en términos generales en esta fase de implementación del modelo, se genera un conjunto de propuestas que en la fase siguiente deberían ser implementadas de modo de poder verificar su funcionamiento y los efectos que éstas tienen en las áreas que abordan. Sin embargo, la revisión de los estándares permite verificar que esta fase inicial, aún existen espacios de mejora en cada una de las dimensiones.

Dimensión 1: Formación, docencia y aprendizaje. Esta dimensión incorpora todas las subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Sin embargo, es necesario que respecto a las subdimensiones: Docencia y prácticas educativas; desarrollo curricular; formación académica; formación general de pregrado; evaluación docente, actividades extracurriculares y soporte estudiantil, se cumplan los compromisos establecidos en esta primera etapa, de modo de poder desarrollar en la fase siguiente el modelo educativo que permita la erradicación del sexismo y fomentar la igualdad de género en los procesos formativos de la Universidad.

Dimensión 2: Investigación, desarrollo, innovación y creación artística. Esta dimensión incorpora todas las subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Sin embargo, es necesario que respecto la subdimensión política de investigación, se cumpla con tener la propuesta para la incorporación institucional de la perspectiva de género en investigación, innovación y creación artística, pues esta es central para avanzar en la transversalización de la perspectiva de género en la creación y transmisión del conocimiento.

Dimensión 3: Comunicaciones, extensión y vinculación con el medio. Esta dimensión no incorpora todas las subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Se estima que un área de mejora posible de abordar es respecto a la visibilización de mujeres y disidencias sexuales como voceras/as de la Universidad. Aspecto que debería ser abordado a través de la generación de una subdimensión y el respectivo estándar vinculado a este tema.

Dimensión 4: Participación y representación en la academia. Esta dimensión incorpora todas las subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Sin embargo, para poder evaluar si se logra, se requiere conocer los resultados de la implementación de las diversas medidas propuestas, que apuntan a superar la subrepresentación de mujeres en distintas áreas y jerarquías del desarrollo académico.

Dimensión 5: Género y Trabajo. Esta dimensión no incorpora todos los subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Se estima que las áreas de mejora a abordar deben dar cuenta de todo el ciclo de vida laboral de los/as funcionarias/os, entre los cuales se puede señalar, evaluaciones de desempeño, promoción y desarrollo de carrera, participación en cargos de responsabilidad y compensaciones. Estas áreas deberían ser consideradas como subdimensiones, estableciendo estándares de cumplimiento y su respectiva medición, de modo de concretar la aplicación del enfoque de género en las distintas actividades que contempla cada una de las subdimensiones señaladas. Que aún cuando se puede verificar que algunas de ellas han sido consideradas en documentos normativos - como el reglamento General de Carrera Académica o el reglamento de remuneraciones – o en documentos diagnósticos - Informe Exploración de Medidas para Promover la Participación de Mujeres en Cargos Directivos en Universidades Estatales o la experiencia piloto de mentorías con perspectiva de género en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, aparecen aún como iniciativas disgregadas que no posibilitan erradicar las discriminaciones de género en las condiciones laborales, las remuneraciones, el desarrollo y la gestión de personas.

Dimensión 6: Acoso Sexual y violencia de género. Esta dimensión incorpora todos los subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Esta dimensión, se encuentra en una fase distinta de implementación que da cuenta que efectivamente se están concretando para erradicar el acoso sexual y disminuir la violencia de género y la discriminación arbitraria por motivos de género. No obstante, es preciso indicar que el área de mejora se vincula principalmente con el modo de informar los avances alcanzados en los estándares definidos como también en la elaboración de planes de trabajo e informes de seguimientos de estos.

Dimensión 7: Corresponsabilidad Social en el Cuidado. Esta dimensión no incorpora todos los subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. La dimensión está centrada en favorecer la corresponsabilidad social en el cuidado de niños y niñas para conciliar la vida laboral, estudiantil y familiar, que es un aspecto central de la conciliación y del cuidado. Pero es necesario ampliar el concepto y no solo centrarlo en niños y niñas, sino también a

personas con dependencia - adultas mayores, enfermas o con alguna situación de discapacidad-. Y también no solo enfocarse en los/las estudiantes, la corresponsabilidad social en el cuidado debe abarcar también a todos/as los funcionarios/as de la Universidad. Esta claramente es un área de mejora, ya que se debe ampliar el concepto y el alcance de la corresponsabilidad social en el cuidado, tanto en la definición de la política, en la difusión como en las acciones que se desarrollen.

Dimensión 8: Institucionalización de género. Esta dimensión incorpora todos los subdimensiones que se requieren para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género, de manera sustantiva. Las áreas de mejora en relación con este indicador son referidas a la formulación de algunos indicadores vinculados en los estándares (como se puede apreciar en la columna de Observaciones de la tabla del anexo 2) y a que en la dimensión de "Información institucional", específicamente en lo relativo a la caracterización estudiantil y a su participación en los servicios estudiantiles, es necesario profundizar, incorporando el enfoque interseccional, cuando se analiza por etnia, por estudiantes migrantes como también agregar otras dimensiones de exclusión como es el caso de estudiantes en situación de discapacidad, zona de residencia de los/las estudiantes, por mencionar algunas. De esta manera, se podría abordar con medidas de mayor pertinencia situaciones de doble o triple discriminación.

Respecto a las subdimensiones correspondientes a las dimensiones señaladas anteriormente, las facultades auditadas en algunos casos difieren entre sí, como así también con aquellas identificadas en los servicios centrales. Esto también se repite en la formulación de las metas e indicadores.

Se hace complejo proponer áreas de mejoras para las facultades, dado que no existe un patrón o una orientación clara respecto a lo que se quiere lograr como un horizonte deseado. Por ejemplo, si se analiza la dimensión de Género y Trabajo, en el caso de la FACSO las subdimensiones son: institucionalización y sensibilización y difusión y, en el caso de la FCFM son: Principio de Igualdad de Género y no discriminación arbitraria en instancias de RRHH, inducción y capacitación y buenas prácticas laborales. Se recomienda establecer estándares de cumplimiento mínimo por dimensión y subdimensión, que permitan un avance homogéneo entre las facultades.

7.2 En relación con la instalación del "Sello Genera Igualdad"

- Al realizar la auditoría se pudo constatar el desarrollo de diversas iniciativas que van en la dirección de la instalación inicial del "Sello Genera Igualdad", ya que varias de las metas señaladas se establecen como propuestas, tales como la 1.8 "Elaboración de propuesta de orientaciones que regulan el reconocimiento de actividades extracurriculares con perspectiva de género" o la 2.5 "Propuesta para la incorporación de la perspectiva de género en la investigación, innovación y creación artística elaborada". Para una primera etapa el desarrollo de propuestas es lo que se espera, pero entendiendo la instalación del Sello, como un proceso incremental, en la fase siguiente es necesario implementar dichas propuestas y con ello proponer estándares que permitan medir los avances de la implementación de éstas y los resultados vinculados a su puesta en marcha, y con ello los avances efectivos respecto a la igualdad de género y no discriminación. Por ejemplo, en esta fase se elaboró un documento respecto a los "Lineamientos técnicos para procesos de reclutamiento y selección del personal sin sesgos de género ni discriminaciones arbitrarias", para la próxima fase lo que se esperaría es la aplicación de estos lineamientos en todos los procesos de selección y reclutamiento que desarrolle la Universidad de Chile, además de la medición tanto de la implementación del proceso como de los resultados obtenidos.

- Un aspecto que es necesario medir, en todo proceso de instalación de la transversalización de la perspectiva de género en una organización como lo desarrollado con el "Sello Genera Igualdad" en la Universidad de Chile, es el cambio cultural que se produce. Y tal como se señala en el documento de sistematización, "lo que se buscaba problematizar, es la construcción cultural e institucional de la universidad". Por lo que es relevante que se pudiese realizar una encuesta, con mediciones periódicas, sobre la cultura organizacional con perspectiva de género a todos los estamentos de la Universidad: los y las docentes, los y las estudiantes y los/as administrativos/as. De esta manera se podría construir una linea base con relación a la cultura organizacional con perspectiva de género y se podría evaluar como esta va o no experimentando cambios a medida que se va avanzando en la implementación del sello.
- En el informe de sistematización se señala que "se fijaron metas en atención a los avances ya logrados por cada unidad, lo que se tradujo en que aquellas con menos grado de desarrollo en temáticas de género comprometieron asuntos iniciales, mientras que otras unidades avanzaron mucho más, por ejemplo, hacia la mejora de procesos o el logro de resultado demostrables". En virtud de esto, se sugiere que aquellas unidades que tienen mayor desarrollo puedan compartir sus buenas prácticas con aquellas cuyo progreso es menor, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la operativización de la transversalización del enfoque de género, en los mecanismos de gobernanza utilizados, en las dificultades y facilitadores que tuvieron para su instalación. Esta recomendación cobra mayor fuerza en el proceso de incorporación de nuevas facultades a la certificación a través del Sello Genera Igualdad, de modo de evitar duplicación de esfuerzos, puesto que las unidades participantes en esta etapa han desarrollado un conjunto de saberes - lineamientos, propuestas e información - y experiencias, que se pueden constituir en insumos para la implementación del Sello en otras unidades.
- Se requieren implementar acciones comunicacionales de manera periódica, de modo de ampliar la difusión de los logros alcanzados y de las acciones emprendidas de manera de llegar a toda la comunidad universitaria e involucrar a otras instancias en la implementación del modelo. Su divulgación puede realizarse a través de los distintos canales de información con que cuenta la universidad, a través de reportajes, entrevistas u otros medios -de modo de llegar al mayor público posible- que resalten de forma cercana -por ejemplo, a través de testimonios - la experiencia desarrollada, los aprendizajes y los cambios en la cultura organizacional.

7.3 Con relación al proceso de auditoría

- Se sugiere realizar un proceso de auditoría interna que prepare el proceso de auditoría externa. Esto permitiría que se pudiera verificar antes del proceso de certificación el cumplimento de las metas e indicadores y corregir aquellos en que haya brechas de cumplimiento. Así como también revisar los medios de verificación comprometidos.
- Se recomienda incorporar a la plataforma Airtable un campo de observaciones respecto de cada indicador, de modo que se pueda consignar información relativa a los avances de los indicadores.
- Aun cuando en el documento de sistematización del modelo, se señala que se realiza un seguimiento permanente de los avances de las metas e indicadores,

en el taller realizado con el comité ejecutivo se sugirió mejorar las instancias de seguimiento, utilizando la plataforma Airtable.

- Se recomienda que en el Comité del Sello desarrolle un proceso de revisión de los informes de seguimiento de los indicadores de las distintas unidades de modo de poder tomar decisiones que apoyen el avance hacia la igualdad de género en la Universidad de Chile.

7.4 Recomendaciones que surgen a partir del Taller realizado con el Comité Ejecutivo[6]

- Profundizar la articulación y las relaciones que se crean a través de este sello entre distintas unidades.
- Buscar un modelo de gestión en la universidad que permita dar sostenibilidad a los progresos obtenidos hasta la fecha por el proceso de certificación, con una planificación de mediano plazo. Manteniendo instancias de análisis y planificación de las mejoras.
- La difusión de lo que se está haciendo es un desafío importante, se debe llegar a toda la comunidad universitaria, pues que hay cambios reales y no solo metas declarativas. Es momento de comunicar y articular.
- Generar estrategias para lograr este proceso en las facultades. La bajada no es simple, puesto que la diversidad de espacios en las facultades requiere un trabajo particular y más meticuloso. Se requiere establecer alianzas con actores estratégicos que permitan bajar estos compromisos a los espacios locales. Más allá de la voluntad política, se necesita fortalecer espacios y unidades que permitan institucionalizar la igualdad de género.
- Buscar alianzas con las unidades que ya tienen trabajo avanzado o metodologías que han tenido buenos resultados. Los procesos son agotadores y complejos, por lo tanto, no hay que saturar a los equipos porque puede significar una frustración, por ello es importante identificar nudos y resistencias en aquellas unidades que ya implementaron para lograr que otras unidades tengan el camino más amigable y efectivo. Levantar procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Dirección de Igualdad de Género (2021): Informe de sistematización Sello genera igualdad Universidad de Chile.

6 En este punto se recogen aquellos aspectos que se consideran relevantes por las consultoras y que fueron señalados por los/as participantes en la pregunta relativa a las proyecciones del trabajo del Sello, en el Taller con el Comité Ejecutivo, los cuales se presentan en forma completa en el Anexo 2.

ANEXOS

ANEXO 1

1. ¿Qué ha significado para la Universidad de Chile y sus unidades el proceso de implementación del Sello?

- Lo pionero que significa el proyecto, nos están observando desde otras universidades. Hoy la temática de género forma parte relevante de los procesos de acreditación, la universidad se está adelantando en ese proceso.
- En la definición de calidad para la UChile, tiene un componente importante la inclusión, la igualdad de género. El desafío es cómo se aplica en las facultades en concreto.
- Sensibilización y hacer consciente todo lo que implica en la universidad un proceso de transformación cultural como éste.
- Se formaliza la necesidad del cambio cultural dentro de la U, esto ya que se observa machismo institucional, sedimentado en las estructuras universitarias. El inicio de este proceso de transformación permite develar este conservadurismo.
- Establecer estrategias en el mundo público: esta implementación permite aportar, crear sinergia positiva para las transformaciones necesarias.
- Darse cuenta de que el trabajo es enorme, que se puede reflejar en el airtable, sin embargo, queda mucho camino por recorrer y que queda mucho más por delante para consolidar las metas trazadas.
- Un trabajo colaborativo, articulando el trabajo entre distintas unidades, lo que implicó construcción de redes y complicidades en el camino hacia la transversalización.
- Permite conocer qué hacen otras unidades, fortaleciendo el aprendizaje conjunto, el proceso y las experiencias.
- Se observó un impacto en la comunidad al tener que efectuar diagnósticos y levantar datos en la propia facultad, fue una sensibilización en sí misma.
- Dar valor a los compromisos que dan cuenta de la dificultad de implementar más allá de las unidades de género, lo que también evidencia dificultades y resistencias.
- Implicó un traslado de la responsabilidad y compromiso a las distintas unidades que son parte del diagnóstico, lo que es relevante para dar continuidad del proceso, a través de una estructura. Se necesita apoyo para áreas específicas, para algunos equipos significó sobrecarga. Más allá del compromiso y convicción de lo que se está logrando, es necesario considerar apoyos. Se observa precariedad de las unidades de género: sin financiamiento, poca orientación sobre procesos generales
- Ha significado una revisión de los procesos de gestión, tal como el registro de información para seguimiento indicadores, importancia de trazar objetivos y metas claras
- Falta más difusión, entendiendo que estamos en una etapa inicial (diseño) y requiere mayor tiempo para ejecutar y evaluar el impacto.

- Institucionalización: aterrizar desde el movimiento a entrar a la estructura. Buscar formas de profundizar, más allá del «curso» sino que lograr intervenir el modelo educativo.
- Hay diferencia en la profundidad de los avances, sin embargo, son igualmente valorables.
- Exponer diversidad de problemáticas de género, crean diversos organismos con diversos objetivos, permite abordar el problema de manera integral, holística. Diversos desarrollos del tema de género según unidades, según que tanto tenían incorporado/transversalizado el tema.
- Los estándares fueron reflexionados y construidos colectivamente, lo que es una lógica distinta en la universidad que puede permear otros procesos, mecanismos y organismos.

2. ¿Cuáles son las proyecciones del trabajo realizado en el proceso de instalación del sello en la Universidad?

- Que la transformación cultural de paso a la institucionalización, a través de la implementación de mecanismos, aplicación concreta. Que se convierta en parte de la experiencia del día a día. Es necesario revisar los procesos para la transformación cultural no sólo en el corto plazo.
- Profundizar la articulación y las relaciones que se crean a través de este sello, por ejemplo, en los programas de cada facultad.
- Bajar el relato en los distintos organismos, socializar y mostrar a la comunidad universitaria en su conjunto con dinámicas efectivas (es un desafío en los/las estudiantes porque hay una movilidad).
- Mantener instancias de análisis y planificación de las mejoras. Mantener esfuerzos e ir perfeccionando ciertos instrumentos
- Tratar de buscar un modelo de gestión en la universidad que permita dar sostenibilidad a los progresos de este año, con una planificación.
- Que exista coherencia entre lo que está pasando en la universidad y lo que está pasando en el sello, siendo capaces de leer y escuchar al entorno.
- Que el sello se institucionalice, que sea sostenido a lo largo del tiempo “dos años de trabajo no dan solución a todas las problemáticas”.
- La difusión de lo que se está haciendo es un desafío importante. Debemos llegar a la Universidad. Hay cambios reales y no solo metas declarativas. Instalación del sello en lo comunicacional, hacer sentido a las personas que lo reciban. Es momento de comunicar y articular. Lo aprendido servirá de experiencia para mejorar.
- Generar estrategias para lograr este proceso en las facultades. La bajada no es simple, puesto que la diversidad de espacios en las facultades requiere un trabajo particular y más meticuloso. Cómo se instalan las acciones del sello a nivel local.
- Buscar alianzas y actores estratégicos, que permitan bajar estos compromisos a los espacios locales. Más allá de la voluntad política, se necesita fortalecer espacios y unidades que permitan institucionalizar la igualdad de género atendiendo a la diversidad de espacios.

- Incidir para la transferencia, elaborando un modelo que permita a otras universidades implementar este sello y también considerar este trabajo en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, son discusiones que están en proceso y que requieren discusiones más profundas y alianzas específicas.
- Cómo se instalan los procesos creados, como se aterrizan a nivel local considerando las particularidades de cada unidad. El ejercicio es resignificar y pensar desde lo local. Es un trabajo de «hormiga», pero debemos lograr prácticas concretas. Se visualiza interesante y como desafío, son metas que nos permiten seguir pensando y transformando. No se terminan. Más allá de la difusión y comunicación, es pedagogía, es cambiar estructuras de pensamiento. Mirar constantemente entre líneas. No se puede reflejar simplemente en un indicador.
- Buscar alianzas con las unidades que ya tienen trabajo avanzado o metodologías que han tenido buenos resultados. Los procesos son agotadores y complejos, por lo tanto, no hay que saturar a los equipos porque puede significar una frustración, por ello es importante identificar nudos y resistencias en aquellas unidades que ya implementaron para lograr que otras unidades tengan el camino más amigable y efectivo. Levantar procesos.
- Mejorar la articulación: se hizo lo mismo en varias unidades -acompañar el trabajo. Ya se hizo la red, bueno ahora como trabajamos en conjunto, como fortalecemos este trabajo. Mejorar las instancias de seguimiento.
- Gobernanza compartida: ampliar los equipos, ser interdisciplinarios, compromiso de las autoridades, instalar y relevar las buenas prácticas. Repensar los mecanismos de participación.
- Aprendizaje: ¿hasta dónde podemos llegar? Lógicas estructurales de desigualdad: podemos contribuir, pero no cambiarlo
- “Queda mucho por hacer” / “Se podría hacer más”: es complicado responsabilizar a las unidades de género por la transformación, o la no-transformación / nueva etapa debe considerar a la institución completa / como instalar la perspectiva de género en la rutina del trabajo que hacemos todos más allá de lo escrito en el papel, que no signifique “más pega” para el resto, sino que sea un componente integral de los diversos procesos. En ese sentido, los productos del sello permiten instalar buenas prácticas y experiencias compartidas que deben ampliarse
- Género no binario ni hetero centrado.

ANEXO 2

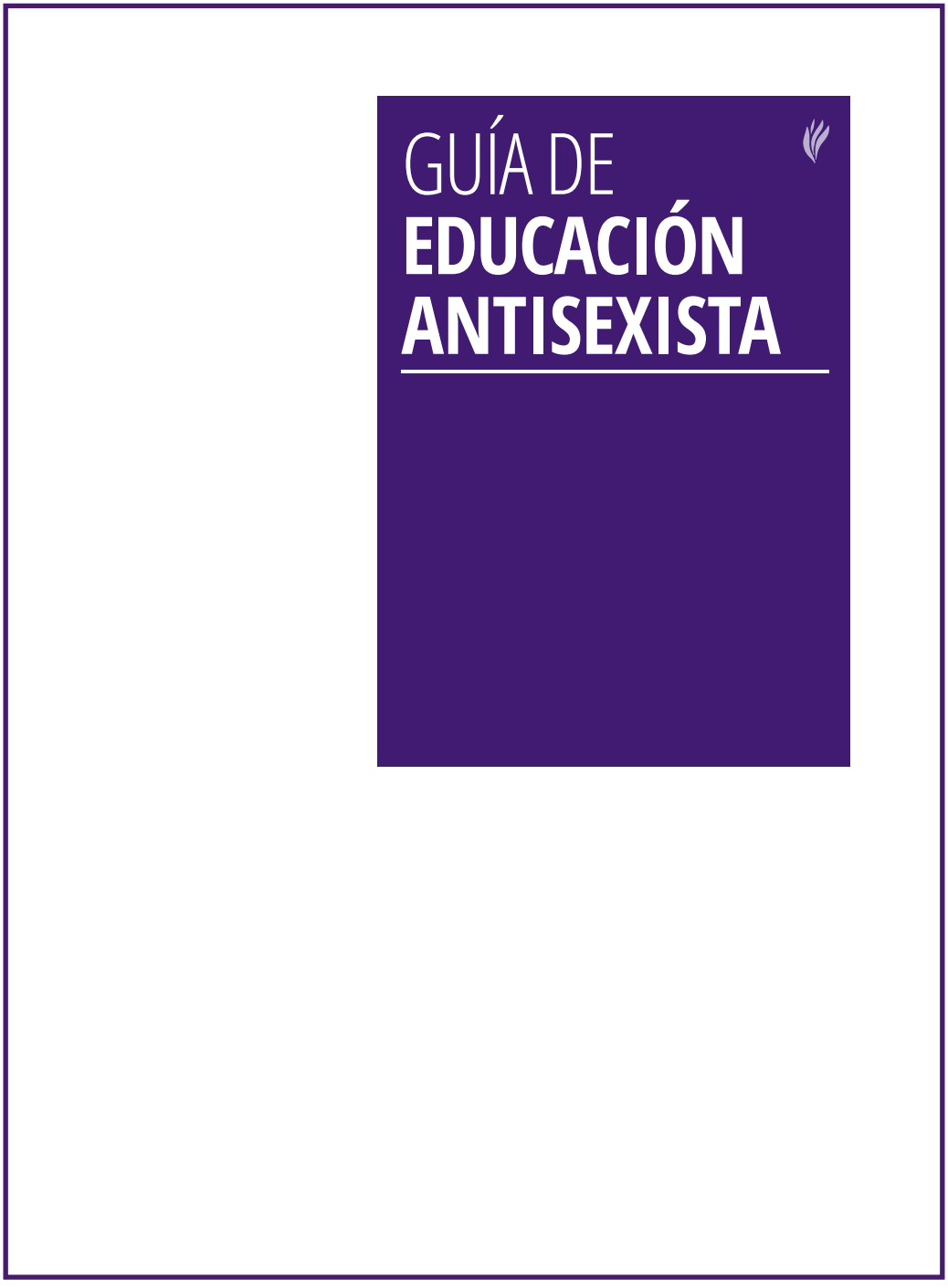
CAJA DE HERRAMIENTAS.

A continuación, se presenta un set de herramientas o instrumentos técnicos, tales como manuales, guías, instructivos, programas de formación, que fueron elaborados por los equipos de las Vicerrectorías y de las Facultades participantes en el proceso de reconocimiento de estándares de igualdad de género llevado a cabo por la Universidad de Chile.

Está dirigido a unidades de género y equipos académicos y profesionales de instituciones de educación superior que opten por desarrollar procesos similares esperando contribuir a este trabajo colectivo a favor de la igualdad de género y la no discriminación.

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

a Guía de Educación Antisexista.
Facultad de Ciencias Sociales



Guía de Educación Antisexista, 2022
Santiago, Chile.

Autoras: Carolina Franch, Lelya Troncoso, Paula Hernández, Carolina Castro, y Javiera Undurraga.

Colaboradoras/es: Carolina Aranda, Catalina Astudillo, Viviana Soto, Lorena Castañeda, Claudio Duarte, Melissa Fuentes, Rocío Gallardo, Karina Pinto, Karina Parada, Valentina Stutzin y Valentina Toro.

Editoras: Paulina Pavez y Andrea Baeza
Diseño: Pablo Rivas

Esta Guía fue elaborada con el patrocinio de la Oficina de Género, actual Dirección de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

AGRADECIMIENTOS

Les autores y autoras agradecen de manera especial a todes las y les estudiantes que participaron en las movilizaciones de 2018. Sin su ímpetu y rebeldía esta guía no habría sido posible.

Índice

PRÓLOGO 7

Introducción 13

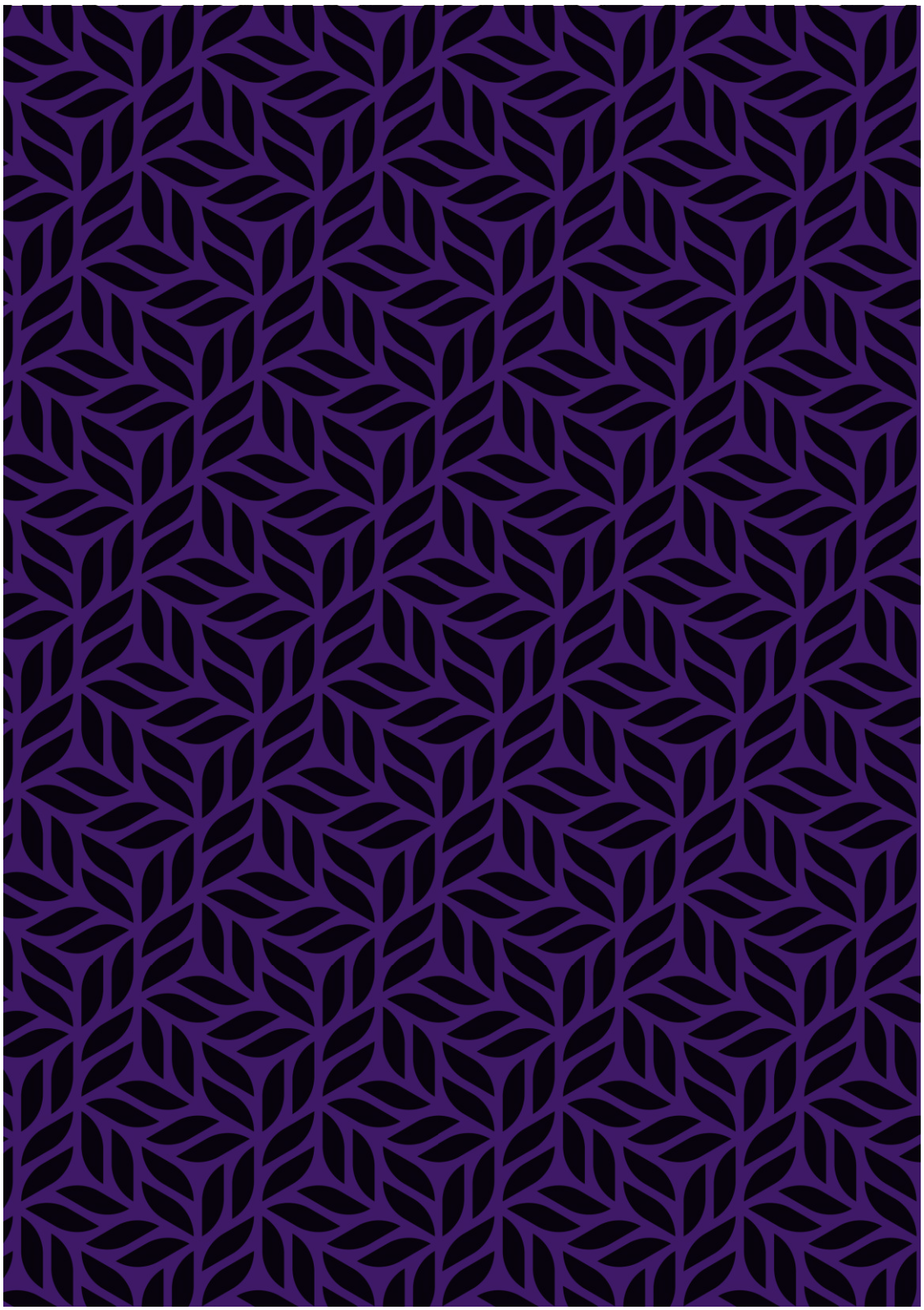
PARTE I Abordajes conceptuales y diagnóstico de la Facultad 23
1. Apuestas teóricas para comprender el sexismo en la educación 23

PARTE II Hacia una educación anti-sexista: horizonte y propuestas 51
2.1 Pensar en otras coordenadas.
¿Qué es y cómo queremos una Educación Anti- Sexista? 51
2.2 Epistemologías y saberes subalternizados: justicia epistémica. 57
2.3 Nuevos principios pedagógicos para un Modelo Educativo incluyente 60

PARTE III Estrategias de aplicación desde una perspectiva crítica y anti-sexista 65
3.1 El Proceso formativo consideraciones desde una
perspectiva crítica y anti-sexista 65
3.2. Reconocer y valorar la diversidad en el aula y la sociedad 66
3.3 La revisión del currículum: ¿qué enseñamos? 68
3.4. Problematizar y transformar nuestras prácticas docentes y dinámicas
educativas en el aula: ¿cómo enseñamos? 71

IV. Herramientas para la acción 81
4.1 La docencia universitaria desde una perspectiva crítica y antisexista:
orientaciones para el diseño de asignaturas 81
Etapa 1: reflexión inicial 83
Etapa 2: análisis de mi asignatura desde un
enfoque de educación antisexista 84
Etapa 3: reflexión final 114

Bibliografía 116



PRÓLOGO

El comienzo, si es que existe

> *Multitud de personas se concentran inesperadamente en un lugar público, y tales congregaciones masivas dan a veces pábulo a la esperanza, pero también al miedo, pues si bien es verdad que tenemos buenos motivos para temer los riesgos inherentes a la multitud en acción, no es menos cierto que tenemos buenas razones para valorar el potencial político de estas impredecibles reuniones.*
>
> **Butler, Judith. 2017.** *Cuerpos aliados y lucha política*.

Desde el año 2006 con la llamada "revolución pingüina" y luego con las movilizaciones estudiantiles del 2011, se instala a la educación como tema prioritario que activa las revueltas multitudinarias, sacando nuevamente los/as/es cuerpos a la calle, esas calles que tras el retorno democrático habían estado generalmente descongestionadas y hasta vacías.

Entre el 2006 y 2016, conocido como el ciclo de las movilizaciones estudiantiles, los/as/es estudiantes se reposicionan en una coyuntura crítica al sistema neoliberal imperante, haciendo que sus demandas *"no queden restringidas únicamente al ámbito educativo. La crítica a la privatización de la educación deviene así en una crítica a la democracia consensual"* (Aguirre y García 2015, 160). Durante la década, se generan creativos repertorios de protestas, se instalan nuevas formas de comunicación, se aprenden lecciones y se van reubicando memorias y experiencias, asistiendo a ejercicios de resistencias y transformaciones importantes para nuestro país.

La revolución pingüina del 2006 posee como hito emblemático un mes de Mayo, donde estudiantes secundarios ocuparon las portadas de los medios locales, evidenciando que más de 400 liceos y colegios en el país se encuentran paralizados. En el 2011 vuelve Mayo a establecerse como periodo emblemático para la instalación de gramáticas de malestar y descontento, esta vez localizadas en las universidades con la consigna de "Educación gratuita y de calidad". En ambas jornadas de paralización,

la comunidad estudiantil se constituye como agencia protagónica que efectúa interesantes actos comunicacionales y performáticos, para posicionar argumentos nuevos en la esfera educativa y para cuestionar el imperante modelo económico y de vida.

Así, los/as/es estudiantes adquieren visibilidad en el espacio público y político. Su actoría desencadena una identidad y causa común que irá profundizándose, interpelando a las autoridades de entonces que con reticencia debieron sentarse a la mesa con estudiantes secundarios/as/es y con universitarios/as/es.

No obstante, en estos dos momentos (2006 -2011), la problemática del sexismo y la perspectiva de género en la educación queda soslayado del debate y las demandas. Los discursos y repertorios no se construyen para propiciar cambios en modelos educativos que busquen desmantelar el orden jerárquico del sistema sexo-genérico. Y aunque emergen mujeres como figuras relevantes del movimiento, la tónica de las revueltas estudiantiles, no estuvieron teñidas y/o empapadas de una crítica hacia la desigualdad sexo/géneros.

Hubo que esperar otro mes de Mayo, 7 años más tarde, para que el 2018 las movilizaciones estudiantiles tuvieran como demanda política y urgente, las enormes desigualdades de género y la exclusión de las disidencias en la reflexión sobre la calidad de la educación. Es así como se configura una apelación directa y concreta a los espacios educativos como lugares donde la discriminación, agresión y violencia hacia las mujeres y las disidencias sexuales", opera de manera sistemática y normalizada.

En el año 2018, la "tomas universitarias[1]" se convierten en el enclave emblemático para interpelar a las instituciones educativas de todo Chile, ya que la educación que se imparte y legitima, se sostiene en pilares de discriminación, de enseñanza vertical, restrictiva e injusta, que imposibilita una formación académica plural e inclusiva para todos/as/es.

1 La Toma es un recurso político que tiene como característica que les estudiantes hacen ingreso y uso de los espacios universitarios, y a su vez restringen su ingreso y uso al resto de los estamentos, como funcionaries, académiques, profesores visitantes, etc. Así el normal funcionamiento de la Universidad se ve suspendido, pues se crea un paréntesis en la gestión, administración y docencia.

En espacios separatistas[2] mujeres y disidencias se aglutinaron como cuerpos-sujetos que expresaron su indignación, para plantear demandas de reconocimiento, forzando a que todos viesen su aparición por una negación antes jamás pensada, la de los varones. El separatismo como estrategia política fue un acto subversivo que hizo trastabillar las normas de género en las que se ha sostenido el sistema educacional; revertir la exclusión, provocó asombro, en algunos casos hasta rechazo, pero abrió posibilidades culturales que disputaron la hegemonía masculina de aquel régimen institucional.

En julio se retorna a las aulas, con exigencias de parte del estudiantado, la firma del petitorio (Petitorio Toma Feminista FACSO 2018) debe ir concretándose durante el año en curso y los siguientes. Para esto se compone la Mesa Triestamental de Género, que será la orgánica central desde la cual elaborar los objetivos del petitorio. La dinámica de la Mesa se estructuró, para mayor eficiencia y factibilidad en 4 comisiones: 1) La comisión de educación no sexista; 2) La comisión de violencia sexual, de género y convivencia, 3) La comisión de equidad e inclusión y 4) La comisión de condiciones laborales.

La Comisión de Educación No sexista tiene por tarea favorecer la implementación de una política no sexista en la formación docente, a través de la promoción de innovaciones curriculares que garanticen la incorporación de una perspectiva de género en las prácticas docentes, así como la capacitación de funcionarias/os académicas/os y no académicas/os en igualdad de trato y promotores de una convivencia respetuosa de las diferencias de género. Para apoyar estas tareas, la comisión toma contacto con las Escuelas de Pregrado y de Postgrado así como con las comisiones de innovación de la carreras. Promueve la revisión de los programas de todos los departamentos de la Facultad (Antropología, Pedagogía en Educación Parvularia, Psicología, Sociología y Trabajo Social), tanto para las carreras innovadas como de aquellas que aún no enfrentan dicho proceso para su acreditación, para que incorporen dentro de las perspectivas teóricas los estudios de la mujer, de género, *queer,* decoloniales, entre otras, ausentes a la fecha. Asimismo, se

2 Véase el comunicado de la Mesa Triestamental de Género emitida en junio de 2018.

hace hincapié en otorgar criterios de paridad a las bibliografías de las asignaturas considerando autorías que fuesen de mujeres, disidencias y grupos subalternos.

Otro de los productos comprometidos y que surgió del trabajo de la Comisión fue la confección de una "Guía de educación antisexista" que permitiera entregar a la comunidad de la Facultad, una aproximación inicial a los marcos conceptuales y pedagógicos sobre estudios de género, feminismos, teoría *queer,* disidencias, entre otras, como alternativas a los paradigmas teóricos, epistemológicos y pedagógicos imperantes.

Más que indicar normas rígidas, estas propuestas pretenden ser una herramienta de trabajo para contribuir al proceso de sensibilización respecto de otros saberes y dimensiones que es imperante incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transmisión en la que se sitúa principalmente la docencia universitaria.

Asimismo, esta Guía propone una mirada que desnuda prácticas diversas que se suceden en la cotidianidad de FACSO, al interior de las aulas y en sus pasillos, y que organizan un sistema sexista de la vivencia educativa para quienes son formados/as/es allí. Quisimos visibilizar y exponer tales manifestaciones, para nombrarla, darles el estatuto que poseen y dar cuenta de que el sexismo en la educación suele quedar oculto tras bambalinas, es normalizado y reproducido sin posibilidad de crítica.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de FACSO que rige para el período 2019-2024[3], por otra parte, explicita como objetivo estratégico la implementación de una formación académica en la cual la igualdad de género, la diversidad y el compromiso social sean pilares fundamentales de los procesos formativos, -aportando tanto a la generación de conocimientos, como a la formación de profesionales íntegros/as/es- y a la construcción de una comunidad inclusiva y respetuosa.

Este documento es una invitación a colectivizar el proceso

3 Véase también: Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. 2021. *Modelo Educativo de la Universidad de Chile 2021*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile. https://drive.google.com/file/d/1oggp-0u_3KNdgiK1V0OESMh5btXbGvVB/view.

transformador y la lucha antisexista local, el que fue inicialmente motivada por las movilizaciones feministas y de disidencia sexual de los últimos años.

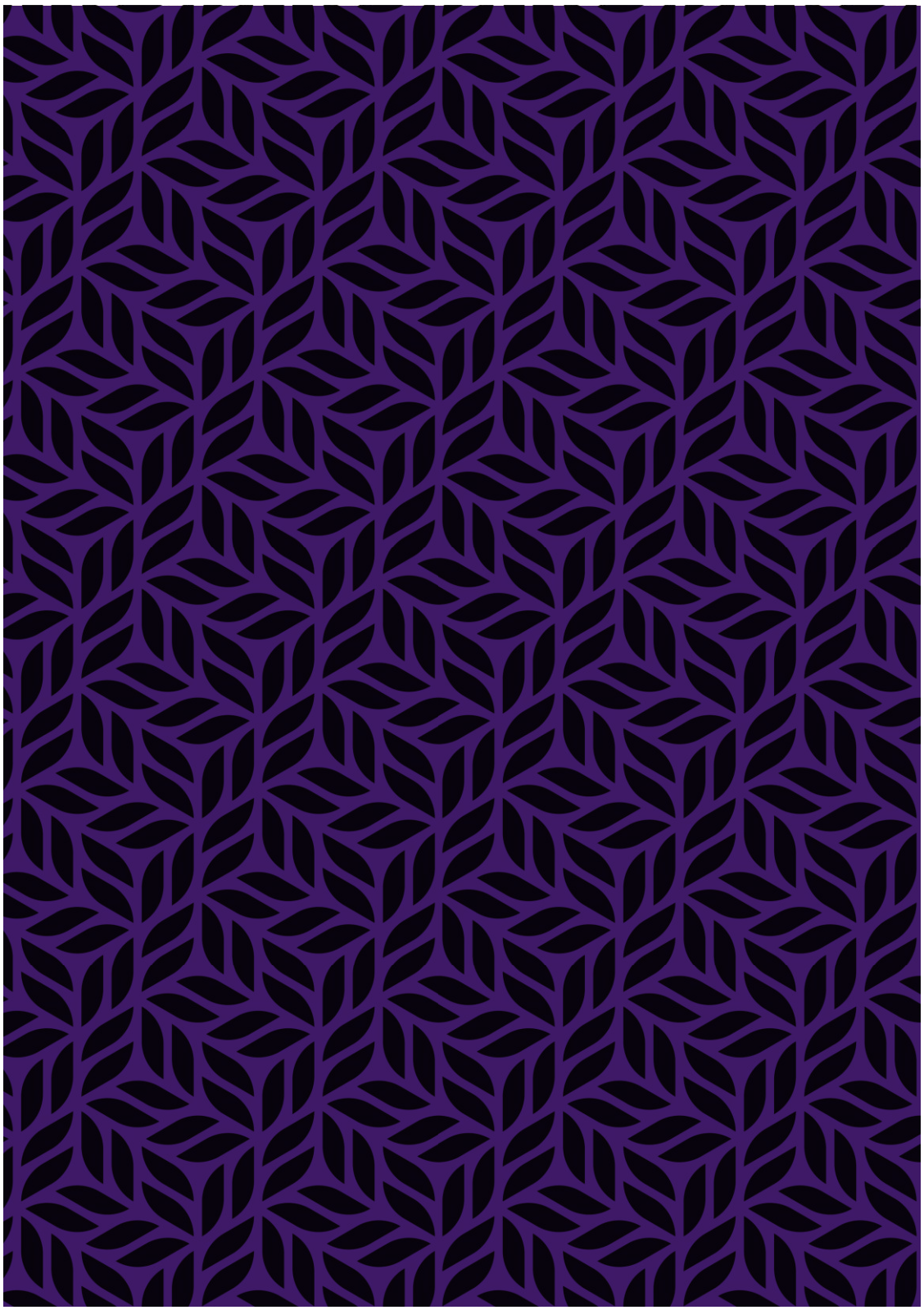
Porque creemos que el "Feminismo es para todo el mundo" como bien dijo bell hooks (2017) o "Todos deberíamos ser feministas" (2013) de Chimamanda Ngozi Adichie[4]. Este es un proceso que debiera ser colectivo, puesto que la educación anti-sexista jamás podrá ser concretada si se concibe como tarea de unas pocas personas, menos de algunas iluminadas, sino la responsabilidad de toda la comunidad comprometida que asume, la gran tarea de conseguir una sociedad más justa y menos violenta.

Esperamos que esta guía no sea sólo leída, sino que también sirva como insumo para discusiones, capacitaciones, talleres y propuestas que apunten a promover procesos educacionales liberadores, visibilizando, problematizando, previniendo y erradicando el sexismo en nuestra comunidad educativa, que tenga como posibilidad de producir y alimentar un espacio de conocimiento decente para la construcción de un mundo mejor.

La invitación es a pensarnos como comunidad universitaria, partícipes de las transformaciones y en la responsabilidad de evitar complicidades de prácticas dañinas que sostienen la perpetuación de las desigualdades.

Les Autores y Autoras
Santiago, octubre de 2022

4 Título original We should all be feminist, ensayo adaptado a partir de la aclamada charla TED en 2013.



Introducción

Nuestros Tiempos, lo difuso del decir bajo los cambios radicales

Este trabajo estuvo marcado por diversos momentos políticos y contingencias históricas de gran relevancia en nuestro territorio: Si bien la elaboración de este instrumento comenzó durante la marea feminista de mayo 2018, se continuó desarrollando en medio de la Revuelta Social de octubre de 2019. Una de las acciones más emblemáticas durante la Revuelta, y que adquirió notoriedad mundial fueron las insistencias de los movimientos feministas de vincular las demandas por dignidad y justicia con las denuncias de violencia heteropatriarcal ejercida por el Estado, resultando especialmente significativa la difusión que alcanzó la performance del colectivo LASTESIS[5]. Ese mismo año, se acuerda llevar a cabo un plebiscito, el que se realiza el 2020 y se consagra con la aprobación de la mayoría -el 76% de la población votante- la redacción de una Nueva Constitución en la modalidad de Convención Constituyente la que -nuevamente en Mayo como Mes astral- determina a quienes ocuparían los 155 escaños, con prerrogativa de paridad y cupos indígenas, en una composición única a nivel mundial y marcando un hito histórico en las demandas de género en los procesos políticos.

El proceso de redacción y edición continuó en medio de una pandemia global (Covid-19) sin precedentes, donde la contingencia sanitaria deja en evidencia la crisis de la organización social de los cuidados y el recrudecimiento de las desigualdades sociales en su dimensión generizada.

De maneras diferentes, pero interrelacionadas, los feminismos irrumpieron en cada uno de estos escenarios, reinstalando, complejizando y diversificando demandas sociales en el territorio nacional. En estos

5 Colectiva Interdisciplinario de Mujeres, (Dafne Valdés, Paula Cometa, Sibila Sotomayor y Lea Cáceres), creadoras de la intervención llamada "Un violador en tu camino" que se ha difundido por todo el mundo. Su idea inicial es tomar tesis de autoras feministas y traducirlas a un formato de receptividad amplio, para llegar a múltiples audiencias.

complejos contextos, hemos podido pensar los feminismos más allá de reivindicaciones específicas y hoy podemos observar un sinnúmero de demandas que parecían desconectadas, pero que, releyéndolas a partir de sus elementos comunes, problematizan las estructuras de poder que reproducen y refuerzan desigualdades sociales y la violencia de género.

Horizontes y Perspectivas

Los feminismos se posicionan como marco político que nos permite articular críticas sociales al capitalismo neoliberal, al heteropatriarcado y al colonialismo racista. La decisión de usar el concepto de heteropatriarcado en vez de patriarcado, es para reconocer el aporte que los feminismos lésbicos (Rich 1980; Wittig 2006) y las teorías *queer* (Berlant y Warner 2002; Britzman 1995; Butler 2007) han realizado al enfatizar la necesidad de problematizar la heteronormatividad y los binarismos presente en las teorizaciones hegemónicas de género. La heterosexualidad entendida como régimen político ha permitido articular una crítica más robusta a las desigualdades de género. Es así que, junto a la noción de patriarcado, la idea de heteronormatividad ha permitido dar cuenta de los modos simbólicos y materiales en los cuales el patriarcado se articula con una heterosexualidad comprendida como natural y compulsiva (Morán 2018; Rich 1980). El heteropatriarcado refiere a un sistema de naturalización de privilegios masculinos y heterosexuales que construyen una jerarquía sexual (Rubin 1989) que valora y legitima cuerpos, expresiones y deseos en base al género y la sexualidad (Morán 2018).

Hacia la construcción de una Educación No sexista

El sexismo en la educación no es una problemática reciente. Tanto los estudios de género y movimientos feministas, como las políticas públicas en educación[6] y diversa normativa internacional[7] han denunciado

6 En Chile el MINEDUC creó la Unidad de Equidad de Género el año 2014, pero el primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres es de 1994, en el cual se destaca la necesidad de eliminar la desigualdad en la educación y formación de mujeres.

7 Véase CEDAW, 1979; Convención Belem Do Pará, 1995; Convención y Plataforma de Beijing 1995; ODS 2015; Agenda 2030; Estrategia de Montevideo 2016.

PATRIARCADO

Cuando hablamos de patriarcado nos referimos a un sistema político de dominación masculina que se manifiesta e institucionaliza sobre mujeres y niñes, tanto en la familia, como en la sociedad en general (Lerner 1987) justificándose en una supuesta inferioridad biológica de las mujeres (Facio y Fries 2005). Ha sido abordado a su vez como un pacto interclasista entre hombres en el cual existe una apropiación del cuerpo de las mujeres como propiedad privada (Korol 2007). A pesar de esta subordinación de las mujeres en tanto categoría, es posible que algunas mujeres ejerzan poder y tengan acceso a ciertos derechos.

El patriarcado se articula con dos conceptos e instituciones claves: la heterosexualidad obligatoria y el contrato sexual. *"Dos conceptos estrechamente vinculados entre sí, dos instituciones necesarias para la continuidad misma del orden socio-simbólico patriarcal"* (Korol 2007; 125-126). Es así que, junto a la noción de patriarcado, la idea de heteronormatividad ha permitido dar cuenta de los modos simbólicos y materiales en los cuales el patriarcado se articula con una heterosexualidad comprendida como natural y compulsiva (Moran 2018; Rich 1980). El heteropatriarcado refiere a un sistema de naturalización de privilegios masculinos y heterosexuales que construyen una jerarquía sexual (Rubin 1989) que valora y legitima cuerpos, expresiones y deseos en base al género y la sexualidad (Moran 2018).

por décadas que la educación es un ámbito crítico en la producción y reproducción de imaginarios sexistas[8]. Sin embargo, las movilizaciones feministas del 2018 -lideradas por estudiantes mujeres, lesbianas, personas trans y no binaries-, reinstalaron muchas de estas discusiones, posicionando la urgencia de problematizar el sexismo en la educación y en nuestra Facultad, desde construcciones y nociones más amplias.

> **"La educación chilena en todos sus niveles reproduce el sistema patriarcal imperante, establece una división entre lo que se espera de hombres y mujeres en base a estereotipos y roles de género, imponiendo la heterosexualidad obligatoria y un modelo de familia tradicional. El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así (como) también en las prácticas dentro y fuera del aula. Nuestra Facultad no está exenta de dichas prácticas, y es por eso que exigimos un compromiso por parte de las autoridades con una Educación No Sexista en la Facultad de Ciencias Sociales" (Toma de Mujeres 2018, s/n)**

En comunión las académicas y les estudiantes de la FACSO creamos un equipo de trabajo que relevó la necesidad de cuestionar las lógicas

8 En la Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (CEPAL 2017) se denuncia la persistencia y resurgimiento de "patrones culturales patriarcales, discriminatorios y violentos basados en la cultura del privilegio, que limitan el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y el reconocimiento de las distintas formas de familia, la diversidad sexual y la identidad de género" (CEPAL 2017; p. 17-18). El documento plantea la necesidad de ir más allá de la perspectiva de igualdad de oportunidades, apostando más bien a una igualdad sustantiva, y la modificación de los patrones culturales que permiten, legitiman y perpetúan la discriminación, la violencia y las desigualdades de género en todos los ámbitos. Prestar particular atención al rol que cumple la educación en dinámicas sexistas pasa a ser clave, de modo que se apuesta a la necesidad de reformular programas, currículos y transformar prácticas docentes a todo nivel, junto a la importancia de replantear procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas a partir de la perspectiva de género.

dominantes de la producción de conocimientos, y valorar los aportes de las epistemologías y pedagogías feministas. En esta línea, la revisión con perspectiva de género tanto de las propuestas curriculares explícitas como del currículo oculto en la Facultad se enunció como una acción necesaria para evidenciar las expresiones del sexismo en diversas dimensiones:

> **"El sexismo, la heteronormatividad y el androcentrismo se reproducen de manera cotidiana en los currículos ocultos, los chistes y comentarios sexistas en clases y en reuniones de trabajo, en la desvalorización de investigaciones de académicas y la subordinación de saberes con enfoques de género y feministas, entre otros" (Toma de Mujeres 2018, s/n)**

Frente a este diagnóstico, la erradicación del sexismo en la educación supone grandes complejidades y desafíos, y si bien, en esta Guía seguimos refiriéndonos a una "educación no sexista", consideramos que éste "no sexismo" constituye más bien un piso mínimo, que puede contener un problemático supuesto de neutralidad. La apuesta que nos convoca es construir colectivamente una educación en pos de una mayor justicia social comprometidamente "anti-sexista" (Manicom 1992), cuyo acento es ir más allá de una igualdad de oportunidades y un foco individualizante en un sentido liberal.

El posicionamiento anti-sexista, estructural y radical (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019) asume que el clasismo, el racismo, y la heteronormatividad se interrelacionan de múltiples maneras con el sexismo, y que una política que apunte por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación, no logrará avances importantes si las estructuras sociales desiguales (presentes en la familia, en el trabajo, los sistemas legales, y de bienestar social) no son desafiadas (Briskin 1990).

Más allá de la lógica punitivista

Pensar en la construcción de una educación libre de sexismo, es poner énfasis en las responsabilidades sociales, colectivas e institucionales. Lo

cual, no quiere decir que des-responsabilizamos a individuos de sus actos violentos de abuso, acoso, o discriminación. Más bien, la propuesta es incorporar una mirada crítica a lógicas punitivistas que solo establecen respuestas en cláusulas de castigo y sanción personales, sin vehiculizar otras formas de reparación o prevención del daño, y por sobre todo de transformación social y cultural.

Salir de la lógica punitiva no debe confundirse con impunidad, sino que supone apostar a la construcción de otro tipo de comunidad y vínculos sociales, tomando seriamente los aportes de las apuestas feministas para abordar el desafío de erradicar la violencia de los espacios que habitamos. Se trata de una disposición a mirarnos al espejo de manera honesta y visibilizar las formas en las cuales se institucionaliza el heteropatriarcado en nuestra comunidad educativa, como también los modos concretos de materialización de experiencias de dominación, privilegio, exclusión e inclusión.

Nuestro lenguaje, como decimos y escribimos

En este documento optamos por hacer uso de un lenguaje inclusivo que contiene tanto la utilización de la "x" como de la "e" como incluso de la enumeración o, a y e dividida por slash (/). Se trata de una elección política coherente con los léxicos propuestos hace décadas por los feminismos y disidencias sexuales, rechazando el uso de la letra "o" como representativa de lo universal. Ocupamos una escritura que desafía la norma clásica, porque reconocemos que el sexismo está fuertemente arraigado en la lengua castellana, y las maneras en que se nombra y escribe deben comenzar a revisarse desde una conciencia crítica de las operaciones de poder en el lenguaje (Muntané 2018).

Para algunos/as/es este tipo de género gramatical, podría entenderse como una solución ecléctica, confusa y hasta desordenada para un documento producido por y en la academia. Pero preferimos correr esos riesgos, y no invisibilizar y anular esos destinos, cuerpos y subjetividades que continuamente han quedado a oscuras y procurar seguir una opción fanoniana que evite el "desaparecer de algunxs"; y que así la Universidad gramaticalmente deje de ser aquel escenario de desprecio y anuncio de inferioridades al asumir lo supuestamente neutral de lo masculino y con

ello, habilitando superioridades y reconocimientos correlativos a dicha condición.

Metodología y Estructuración de la Guía

Esta guía fue pensada para ser leída por personas y grupos con diversos intereses, con diferentes niveles de conocimiento del campo de las teorías feministas y estudios de género, sexualidad y educación, para responder a numerosas inquietudes que van desde la apertura al campo de los estudios feministas y su complejidad, hasta recomendaciones prácticas y concretas para mejorar la docencia en el aula.

Para la construcción de este documento utilizamos una metodología colectiva que implicó un proceso reflexivo realizado de manera gradual y cíclico entre los años 2018 y 2021. Al ser un trabajo polifónico, en el que muchas voces y cuerpos se reunieron en la escritura, cobra especial relevancia la narración en primera persona plural. Y a pesar de que el tiempo invertido en ello puede parecer extenso y desventajoso, asumimos este costo como la vía para articular múltiples pensamientos provenientes de los diferentes estamentos de la Facultad. Nuestro propósito fue estar implicados/as/es en ese proceso, el ritmo, las tonalidades y las lógicas que se siguieron, en suma: avanzamos más lento, pero nos aventuramos a estar todes.

Al calor de los primeros debates buscamos responder algunas preguntas básicas:

¿Qué es una educación sexista?

¿Cómo se manifiesta en nuestra Facultad?

¿Qué entendemos por una educación no sexista o antisexista?

¿Cómo la promovemos y ponemos en práctica en el ámbito educativo?

Luego, recurrimos a diversas formas de obtención y recolección de información, mediante un proceso participativo de diagnóstico que contempló tres etapas:

Primero, desde la constitución de la Comisión Triestamental en FACSO, organizamos talleres de diálogo donde discutimos cómo queremos y pensamos una educación no sexista, los cuales fueron sistematizados durante los meses de julio a diciembre del 2018.

Segundo, y de forma paralela sostuvimos reuniones con expertos/as/es de nuestra Facultad en temas de educación, perspectiva de género y teorías feministas; y consultamos con docentes y estudiantes cómo se imaginaban este documento, qué requisitos consideraban que debía cumplir y cómo esperaban que se estructurara.

Y en tercer lugar, realizamos durante el primer semestre del año 2019 una encuesta en línea, que fue respondida voluntariamente por les estudiantes y egresades de pre y postgrado de FACSO, en la que se consultó sobre experiencias de sexismo en la Universidad.

Las respuestas fueron sistematizadas y se incorporan en esta Guía, para ilustrar cómo el sexismo se expresa en discursos y prácticas concretas y cotidianas en nuestra institución.

Desde aquí, la noción de sexismo trabajada en esta guía no sólo se presenta como una reflexión aislada, sino que se localiza como una realidad situada y cristalizada en nuestra Facultad, que nos exige tomar una postura anti-sexista y llevar a cabo acciones de transformación.

¿Qué encontraremos en esta Guía?

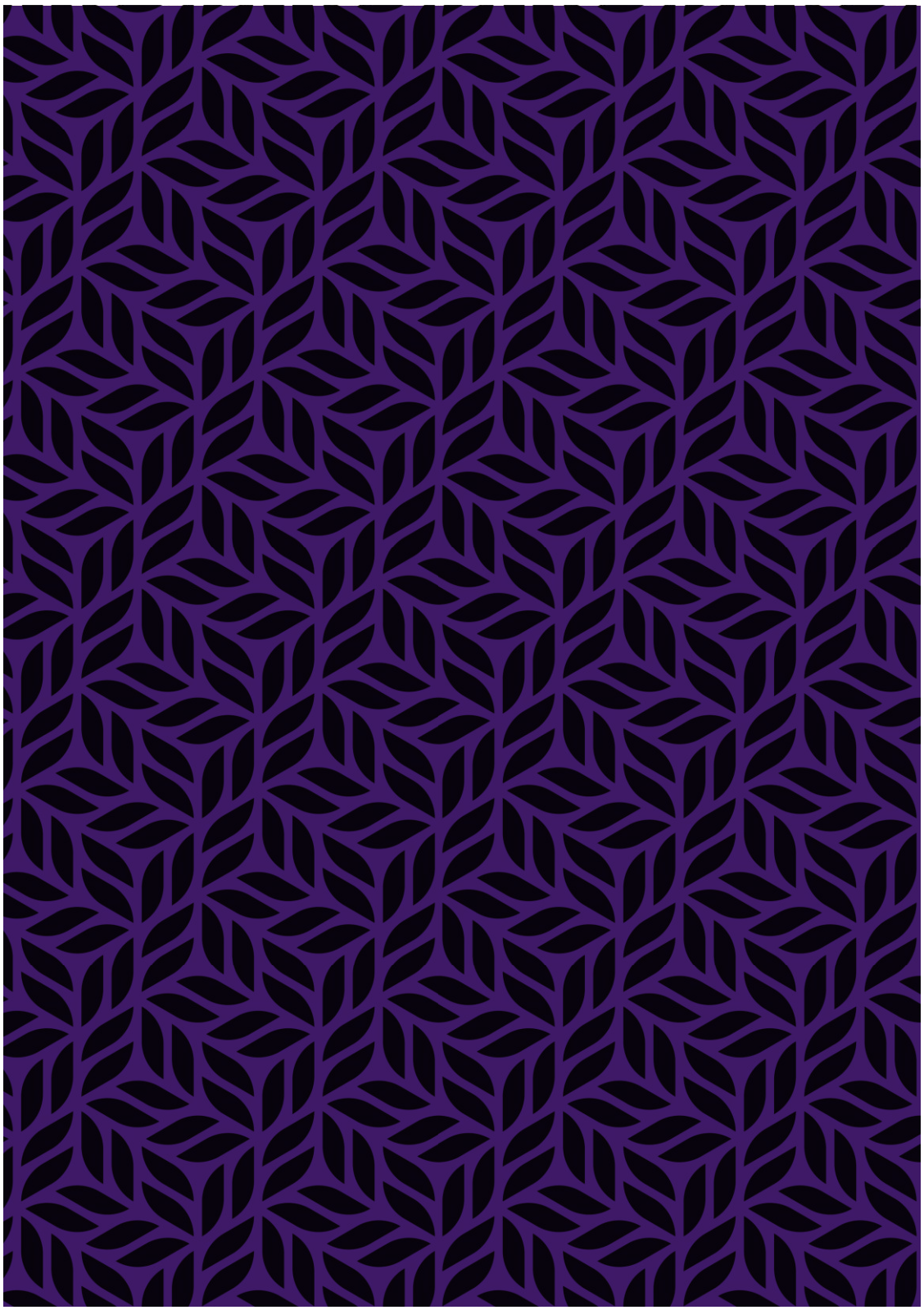
En una primera parte se presenta una revisión sobre cómo se expresa el sexismo en el ámbito educacional desde la perspectiva de género. Para que toda la comunidad universitaria pueda profundizar en la conciencia y capacidad de reconocer el sexismo en el ámbito universitario. Para ello se abre el diálogo con el campo de los estudios de género y las epistemologías, teorías y pedagogías feministas. Se entrega a la comunidad referencias básicas y sugerencias teóricas que permitan profundizar en las temáticas de mayor interés.

Sumado a esto, se incluye la revisión de ámbitos considerados particularmente problemáticos para nuestra comunidad educativa,

entregando un diagnóstico inicial en torno a experiencias de sexismo relatadas por estudiantes de nuestra Facultad.

En la segunda parte, nos enfocamos en imaginar y proponer directrices para la Educación no sexista, o antisexista, entregando herramientas y generando interrogantes que sean útiles para la puesta en práctica.

Finalmente, reiteramos la invitación a revisar este material como un instrumento para la reflexión y el debate, además de un documento de consulta para la incorporación de una educación anti-sexista en la práctica pedagógica universitaria.



PARTE I
Abordajes conceptuales y diagnóstico de la Facultad

1. Apuestas teóricas para comprender el sexismo en la educación

¿Qué entendemos por sexismo en la educación?

> *"La lucha feminista tiene lugar en cualquier momento o lugar en el que una mujer o un varón se resiste contra el sexismo, la explotación sexista y la opresión" (hooks 2022, 16)*

La cita de bell hooks[9] nos invita a abordar el sexismo en la educación como una lucha que compete a toda la comunidad universitaria, ya que como hemos señalado, se trata de un proceso que sólo podrá ser fructífero si se asume como una responsabilidad colectiva, transversal y constante. Desde una perspectiva feminista, nos interesa comenzar problematizando cómo se han construido y naturalizado modos de relación social, imaginarios y discursos que sostienen un orden social binario y jerárquico de dominación heteropatriarcal.

El sexismo refiere a un mandato que sistemáticamente discrimina, margina, e inferioriza lo femenino, lo feminizado, y aquello que escapa a la norma cis y heterosexual. El sexismo se ha estructurado a su vez a partir de un discurso racionalista que naturaliza y legitima la condición de sujeción y subordinación de las mujeres constituidas en "sexo débil, actualizando al mismo tiempo la creencia en una supremacía masculina" (Mingo y Moreno 2017). El sexismo se manifiesta de diversas y complejas maneras en las interacciones sociales, las prácticas sexistas

9 Escritora, feminista, activista social y crítica cultural afro estadounidense, que ha escrito numerosos libros sobre la intersección de sexismo, racismo y clasismo. Ella ha sido enfática en señalar y escribir su nombre y apellido con minúsculas.

HETERONORMATIVIDAD

"Por heteronormatividad entendemos aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada como sexualidad—sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral.

No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección que se crea con manifestaciones contradictorias —a menudo inconscientes, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones.

Los contextos que tienen una relación poco visible con la práctica del sexo, como narrar una biografía o las identidades generacionales, pueden ser heteronormativos en este sentido, mientras que en otros contextos las modalidades de sexo entre hombres y mujeres podrían no ser heteronormativas (Berlant y Warner 2002).

son cotidianas y normalizadas, pero que, al mismo tiempo, son cada vez menos invisibilizadas y toleradas en los espacios educacionales actuales.

En esta guía apostamos a un tratamiento del sexismo como una problemática social siempre contextualizada, que además es imposible de abordar desvinculada de otras relaciones de poder (Troncoso, Follegati y Stutzin 2019). Particularmente, nos interesa comprender el sexismo en nuestra facultad en su articulación con el heteropatriarcado y el cisexismo. El sexismo se expresa de este modo en un marco de relaciones de poder desiguales y en la construcción social de diferencias de género marcadas por el binarismo, el machismo, la discriminación de personas y colectivos LGBTI+, enmarañados con racismo, colonialismo, clasismo,

capacitismo[10] y otras formas de opresión (Luxán Serrano y Biglia 2018).

El reconocimiento de la complejidad de estas interrelaciones dialoga con recomendaciones para un abordaje integrado en la enseñanza/aprendizaje sobre el sexismo, heterosexismo y cisexismo, en la cual estas tres manifestaciones de opresión se examinan de manera simultánea (Chase, Catalano, y Griffin 2016).

Chase, Catalano, y Griffin (2016) señalan que el heterosexismo, el sexismo y cisexismo son sistemas de privilegio que experimentan las personas heterosexuales (heterosexismo), los hombres cisgénero (sexismo) y aquellas personas cuya identidad o expresión de género se condice a las expectativas socioculturales para mujeres/niñas y hombres/niños (cisexismo). Los grupos desaventajados por estos sistemas de opresión son las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, de la disidencia sexual, mujeres, personas trans y personas intersex y todas aquellas personas que no se ajustan a las normas y expectativas culturales binarias (ibíd.).

La discriminación implica –según su etimología- cometer un crimen que, asumido en su condición simbólica de metáfora de lo social, podemos leer como "dar muerte en vida" a quienes se considera como inferiores por su condición. Para que la discriminación así entendida opere como mecanismo societal y cultural, requiere de la existencia de un conjunto de prejuicios que imponen características negativas a quienes padecen las diversas formas de discriminación. Tanto prejuicios como estereotipos se asientan en las distintas características que se le atribuyen a personas, grupos o procesos sociales para construir las imágenes que les marcan y califican negativamente (como peligro, debilidad, indignidad, desviación, entre otras).

10 El capacitismo denota un discurso social y cultural dominado por una actitud que devalúa la discapacidad, frente a la valoración de la integridad corporal, que es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad. Puede definirse como un conjunto de creencias, procesos, representaciones y prácticas basado en el favoritismo y el privilegio de ciertas capacidades, que produce una interpretación particular de uno mismo, del propio cuerpo, de la relación con los demás y con el medio ambiente (Wolbring 2008).

CISEXISMO

Lo "cis" se entiende como la contraparte a lo "trans", como prefijo latino significa "de este lado". En ese sentido, si las personas trans son aquellas que viven y se identifican con una identidad de género distinta a la que les fue socialmente asignada al nacer, las personas cis son aquellas que no son trans. A su vez, el cisexismo es el privilegio sistemático y estructural de las personas cis, que puede ser definido como la creencia de que los géneros de las personas trans son menos auténticos e inferiores que los de las personas cis (Serrano 2007) y como "el sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrado por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes, más auténticas que las personas trans" (Radi 2020, 25). A su vez, Bauer et al. (2009) propusieron "cisnormatividad" como "la expectativa de que todas las personas son cis, que las personas asignadas al nacer como hombres siempre se convierten en hombres y las personas asignadas al nacer como mujeres siempre se convierten en mujeres"(Ibíd.: 356). Como nos recuerda Blas Radi remarcar lo cis de las personas no-trans desnaturaliza su lugar, y como clave de lectura crítica, "pone de manifiesto las limitaciones de una perspectiva de género comprendida en términos de una diferencia sexual binaria y cis, ampliando también el mapa de sujetos que oprimen y sufren opresiones y violencias por motivos de género (ya no solamente varones cis que oprimen a mujeres cis" (Radi 2020, 26).

Como consecuencia de la operatividad de estos sistemas, se genera una esfera de prestigio y poder donde aquello concebido como "masculino" se considera superior, y lo "femenino" inferior, sosteniendo la polaridad de una noción de mundo binario y asimétrico. Se establecen así un conjunto de jerarquías en diversos ámbitos que consolidan lo que denominamos

una sociedad y cultura sexista, la cual se manifiesta y reproduce en las interacciones sociales y en lo cotidiano.

Desde esta perspectiva, lo que se problematiza es el sexismo y el cisexismo no "los hombres", ya que estos *sistemas* pueden ser perpetuados tanto por hombres como por mujeres, de diferentes edades y clases sociales (hooks 2017) por lo tanto, los hombres pueden ser potenciales aliados, tanto como las mujeres pueden ser amenazas para la lucha feminista (Curiel 2017). Sin embargo, esta mirada no implica desconocer que han sido los hombres cis quienes se han privilegiado de este régimen de dominación, cumpliendo en diversas ocasiones, un rol activo en su reproducción y estando menos dispuestos a cuestionarlo.

El sexismo en la experiencia educativa es ejercido y vivenciado por todas las personas, pero no de la misma manera, con el mismo impacto ni intensidad. Los estereotipos, dinámicas y relaciones heterosexistas impactan negativamente a todas las personas, pero esto no desresponzabiliza de sus actos a quienes ejercen prácticas sexistas. En este sentido, experimentamos unas "reglas del juego" en que el autoritarismo, el machismo, la homo/lesbo/transfobia, el cisexismo y otras formas de agresión se promueven para la adquisición de posiciones jerárquicas dentro del ordenamiento educativo, por tanto, quienes ejercen este tipo de violencias a menudo son renuentes a reconocer y modificar sus posiciones de privilegio.

Sumado a esto, en sociedades de pluridominio, en que varios sistemas de opresión funcionan y se reproducen simultáneamente con intensidades y ritmos variables, los prejuicios (cis)sexistas y homonormativos -como parte del sistema heterocispatriarcal- se pueden observar entrelazados y reforzados con discriminaciones de otro tipo, por ejemplo, en la lucha entre clases sociales; en las asimetrías generacionales; en la diversidad corporal; en la racialización; en la patologización de la diversidad sexual; o en la segregación territorial. Por ello necesitamos construir lentes analíticos que nos permitan una observación compleja de esta constelación de sistemas y estructuras de dominación que se articulan, materializándose en experiencias concretas de privilegio y opresión (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Gandarias 2017; Hill Collins y Bilge 2016). Por ejemplo, en la educación sexista y

heterocispatriarcal se expresan claramente algunas dimensiones de la educación adultocéntrica: autoritarismo, infantilización, cosificación y disciplinamiento de los cuerpos, mercantilización de las aspiraciones, asistencialismo hacia las mujeres por su supuesta debilidad, reducción de sus posibilidades y capacidades al ejercicio de lo maternal, entre otras.

ADULTOCENTRISMO

El adultocentrismo refiere a un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud, niñez y adultez mayor. Dicha noción de adultez está fundada desde una cierta idea de lo que la mayoridad –mayor edad- implica en estas relaciones sociales, que se sostienen sobre la construcción de minoridades –menor edad-. Es decir, el adultocentrismo condensa relaciones de poder de quienes portan la mayoridad sobre otros/as sin poder. Se expresa en imaginarios sociales, una organización material de procesos económicos e institucionales y en la gestión de cuerpos y sexualidades de carácter heteronormada (Duarte 2012).

Teniendo en cuenta estos elementos, reconocer cómo y de qué manera las relaciones de poder sexistas se han naturalizado y normalizado en los diferentes ámbitos académicos en los cuales nos desenvolvemos resulta clave.

1.1 El sexismo y el heterosexismo en la academia

Las universidades desde sus orígenes europeos y medievales se establecieron como instituciones sexualmente segregadas, excluyendo a las mujeres de los espacios del saber hegemónico en la mayoría de los países hasta entrado el siglo XIX. En Chile, el Decreto Amunátegui que autorizó a mujeres a cursar estudios universitarios fue dictado en 1877, graduándose la primera dentista, Paulina Starr, en 1884. Sin embargo, no fue hasta 1922 que Amanda Labarca pudo ingresar como primera mujer académica en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y recién a mediados del siglo XX se eliminó el tope de 10% de vacantes para el ingreso de mujeres a la carrera de medicina y otras, en nuestra casa de estudios. Esta exclusión no sólo aplicó hacia las mujeres, la negación explícita del ingreso a personas por orientación sexual, por ejemplo, en la carrera de psicología, fue legítima hasta la década de 1990 (a pesar de la despatologización de la homosexualidad en 1973 por parte de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría APA), y la falta de herramientas jurídico-institucionales y marcos socioculturales, que persisten en la actualidad, para acoger adecuadamente a personas trans y no binarias.

MISOGINIA

"Etimológicamente es odio a las mujeres. En la teoría feminista, la misoginia es reconocida como una ideología política similar al racismo o al antisemitismo, para justificar la subordinación de las mujeres por los hombres. Forma parte de los patrones culturales de muchas sociedades, establece rígidas reglas de conducta para las mujeres y ante la duda sobre su cumplimiento, culpa a la mujer: "Algo habrá hecho"; "mina tenía que ser"; "no hay nada que les venga bien"" (Korol 2007; 125).

A pesar de un importante legado tanto de misoginia explícita (que defendía con supuestos argumentos científicos la inferioridad mental de las mujeres), como de androcentrismo y sexismo en las ciencias (Haraway 1995; Harding 1997), hoy en día no parece aceptable, el cuestionamiento de las capacidades de las mujeres para el estudio de las más diversas disciplinas, es decir, para desempeñarse como técnicas y profesionales, o para ejercer cargos de docencia y dirección. Como tampoco es posible visualizar de manera flagrante una impunidad o indolente discriminación hacia personas por su sexualidad o su identidad de género. No obstante, las movilizaciones de mayo de 2018 nos obligaron a volver a mirar hacia el interior de las instituciones educativas, para hacernos cargo de la persistencia de ese sexismo (más soterrado, menos explícito, pero no por ello menos presente) con su impacto negativo en el ámbito de la educación.

El sexismo en la academia se expresa en múltiples dimensiones, permeando todos los ámbitos y espacios, sean educativos, de investigación, de extensión o laborales, frente a los cuales los estudios de género y feministas han aportado marcos teóricos contundentes para nutrir un trabajo de prevención que interrumpa efectivamente discursos y prácticas heteronormados sobre el género y la sexualidad (Maxwell 2014). Lamentablemente, este cuerpo de saberes, junto a la riqueza de sus tensiones y debates internos, ha sido sistemáticamente marginado y desvalorizado en la academia (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Ríos, Mandiola, y Varas 2017; Cerva 2017) y tanto la Universidad de Chile como la FACSO no son una excepción. Los estudios feministas como los estudios de la masculinidad no son 'aceptados' por la academia tradicional, por lo que se identifican conflictos en el campo de las ciencias sociales y resistencias para conocer sus aportes (Rivera Gómez y Rivera García 2016).

MASCULINIDADES

"La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura"(Connel 1997, 7). Tal como señala Radi (2020), es importante considerar la norma cis en los estudios feministas sobre masculinidades, donde siempre se asume que éstas son cis (a menos que se aclare lo contrario) y/o se igualan las masculinidades cis y trans es su posición de poder, negando así la condición subalterna de las masculinidades trans, o simplemente se invisibiliza totalmente la existencia de masculinidades trans. "Cuando las definiciones de masculinidad y de privilegio se organizan de manera exclusiva en torno a las experiencias de los varones cis, sus apuestas prácticas apuntan a reconocer los privilegios masculinos y a renunciar a ellos. En este escenario, los varones trans se encuentran nuevamente frente a una trampa lógica, deben renunciar a aquellos privilegios que probablemente no tengan ni hayan tenido, o al reconocimiento de su identidad como varones" (Radi 2020, 29).

Muchas veces los cuestionamientos a las condiciones sexistas son objeto de burla y entendidos como asuntos no científicos, de poca importancia en la vida universitaria. Esto lo relacionamos, en parte, con la desvalorización de las teorías feministas en tanto saberes relevantes para las ciencias sociales, existiendo un desinterés y desconocimiento de los aportes críticos que podrían entregar a los debates epistemológicos y pedagógicos, por ejemplo. Este desconocimiento y desinterés quedó patente en diversos encuentros y discusiones que tuvieron lugar en el contexto de la toma feminista de la Facultad, en los cuales, por un lado, estudiantes, funcionarias y académicas compartieron experiencias

de sexismo, y en los cuales, por otro lado, se expresaron desacuerdos y distanciamientos con las demandas feministas, desvalorización y desconocimiento de los aportes de teorías feministas y disidencias sexuales, al igual que desconcierto al no entender de qué se estaba hablando cuando se denunciaba sexismo en la educación.

EXPERIENCIAS DE SEXISMO EN FACSO

Supuestos de inferioridad y desacreditación de las mujeres

Estudiantes de FACSO relatan una serie de experiencias que dan cuenta de prácticas sexistas donde se reproducen supuestos de inferioridad femenina, cuestionando la capacidad intelectual de las mujeres a partir de determinismos biológicos. A su vez, se promueve la idea de que los logros femeninos no se deben a sus méritos intelectuales, sino a intereses sexuales, promoviendo la objetivación de las mujeres:

Un docente del magíster trató a una compañera como que por ser mujer era menos capaz por sus hormonas u otras cosas, dando a entender que las mujeres somos menos capaces que los hombres en una instancia de supervisión clínica (Estudiante de Postgrado)

Cuando obtuve la ayudantía de un ramo, cierto compañero que también estaba interesado en ser ayudante comentó que no era por mi capacidad intelectual, sino porque el profesor me tenía favoritismo por alguna razón de connotación sexual. (Estudiante de Pregrado).

A lo anterior, se suman experiencias que darían cuenta de la desacreditación, invisibilización y ridiculización de los aportes de mujeres, junto a formas de subestimación en espacios como ayudantías o asambleas:

En concreto, el profesor se refiere a una autora sólo en función de sus "cahuines" sexuales, siendo que tenía bastante más que decir respecto a su aporte en el contexto de la materia. (Estudiante de Pregrado).

El androcentrismo en las Universidades es particularmente evidente en el ámbito de la investigación, una de las actividades de mayor prestigio intelectual (Rebolledo y Espinoza 2016). Se trata de una actividad asociada a la capacidad de raciocinio, en la cual se manifiesta la visión dicotómica

generizadas entre lo racional y lo emocional, lo teórico y lo empírico, el conocimiento bibliográfico y el conocimiento experiencial. Las dicotomías razón/emoción y mente/cuerpo han sido objeto de teorizaciones feministas que buscan dar cuenta de los modos en los cuales éstas operan normalizando y naturalizando diferencias sexistas (Pedwell y Whitehead 2012). La cultura académica valora más aquellas emociones asociadas al ámbito simbólico de lo masculino -como la distancia o la frialdad-, que operan como muestras de cultivación (Winans 2012). Estas lógicas fueron a su vez identificadas por estudiantes de FACSO, que afirman que es común que en las diferentes cátedras se valore más el discurso vinculado a lo racional, que se sustenta en las citas de autores/as y el dominio de teorías de autoría varonil, dejando relegados a un segundo plano aquellos discursos que se relacionan más con lo experiencial y subjetivo.

AYUDANTÍAS, PRÁCTICAS Y TERRENOS CON IMPRONTA SEXISTA

La sala de clases no es el único espacio en el cual se denuncian prácticas sexistas en FACSO. Las ayudantías, por ejemplo, son otro ámbito relevado en la encuesta, donde se identifican ciertas áreas en las cuales existe una marcada presencia de hombres ayudantes, mientras que en otros planos se reproduciría una sobre-representación de parte de las mujeres, replicando la ya mencionada segregación horizontal entre y dentro de las disciplinas.
Sin embargo, el problema no parece ser simplemente la segregación, sino también el desprestigio de ciertos espacios del conocimiento donde suelen concentrarse las mujeres, como ocurre por ejemplo en los cursos teóricos y los metodológicos.

> *En selección de ayudantes: existen profesores que son reconocidos por elegir ayudantes solo mujeres o bien solo hombres. (Estudiante de Pregrado)*

> *Marcada diferencia en sociología respecto a que la teoría se comanda por hombres y la metodología por mujeres. (Estudiante de Pregrado)*

En relación con ello, otra práctica sexista en el espacio de las ayudantías tiene que ver con la reproducción de las divisiones sexuales del trabajo. Esto, dado que existen ayudantías en donde son las mujeres

quienes realizan el trabajo de gestión -como enviar correos o encargarse de la plataforma de conexión entre lxs estudiantes y el profesorado (u-cursos), mientras que los hombres se encargan del trabajo intelectual -dictando las ayudantías presenciales.

> *En la distribución de tareas de ayudantía, es muy común que las mujeres queden a cargo de mandar los mails y organizar/coordinar los horarios de las ayudantías y los hombres ser los que hagan las ayudantías o tengan más tiempo en el desarrollo de éstas o sean los coordinadores o apoyos docentes sin siquiera participar de la logística de la ayudantía. (Estudiante de Pregrado).*

Estos fenómenos se observan en espacios externos a la Facultad, como las prácticas profesionales y los terrenos. Por ejemplo, según las narraciones de estudiantes, en las prácticas profesionales de la carrera de Educación Parvularia algunas educadoras siguen reproduciendo los estereotipos de género al dividir sexualmente las ocupaciones -hombres a los autos, mujeres a la cocina, observándose un sexismo en las normativas de lo que les niñes pueden usar o incluso hacer.

> *Lo he visto en salidas a terreno, que son espacios fuera de la Universidad, donde me ha tocado convivir con profesores de colegios, alumnos, profesionales de otras áreas, etc. que te presentan los casos desde una perspectiva sexista. Entienden que una niña que habla más tiene una conducta disruptiva, cuando el niño que hace lo mismo es reconocido por su inteligencia y elocuencia, piensan que las mujeres que tienen -según ellos- actitudes "como de hombre" tienen problemas de conducta, alteración emocional u otros. Esto me preocupa porque finalmente estás pre-diagnosticando y guiando la posible sintomatología sin considerar otros factores, afectando así el trato que tendrán niños y niñas (Estudiante de Pregrado).*

Asimismo, estudiantes reportan que en los trabajos en terreno del área de Arqueología comúnmente se dividen las tareas por sexo, destinando trabajos de excavación a hombres y encargando tomar nota a las mujeres, a la vez que se menosprecia a quienes tienen menos capacidad de levantar grandes cargas. En este sentido, en algunos de estos espacios se continúa reforzando la división del trabajo a partir de roles de género estereotipados. Esto no solo supone la desvalorización de ciertas tareas asociadas a lo femenino, sino que puede dificultar seriamente el desarrollo integral de todes les estudiantes por igual, al limitarse sus posibilidades de acción en espacios tan relevantes para la formación como lo son las ayudantías y las prácticas profesionales.

Se constituye así, una jerarquización entre áreas y habilidades a las que se les asigna mayor o menor relevancia que se extiende a la valoración desigual de carreras y profesiones, lo que a su vez se refleja en el estatus social que otorgan, en las remuneraciones promedio a las que se accede, en la validación a la hora de dar opiniones, etc. Numerosos estudios (Cerva 2017; Ríos, Mandiola, y Varas 2017; Buquet Corleto et al. 2013; Rodigou et al. 2011; Martínez Moscoso 2012) afirman que la Universidad sigue siendo un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal, en la cual diversos discursos y prácticas siguen manteniendo una estructura de privilegios y complicidades masculinas, de modo que las mujeres, a pesar de haber ocupado más espacios en la Universidad, no parecen aún habitarla (Ballarín 2015).

Al respecto, desde los estudios feministas se han diferenciado dos tipos de segregación: horizontal y vertical (Rodigou et al. 2011). La denominada segregación horizontal implica que aquellas áreas del saber que se encuentran feminizadas, como las pedagogías y el trabajo social, sean menospreciadas en relación con las carreras masculinizadas como las ingenierías, por ejemplo.[11] Estas carreras menos valoradas socialmente cuentan a su vez con menor remuneración.

Por otra parte, la segregación vertical implica que, independiente de la disciplina, las mujeres ocupan menos cargos de poder. En el contexto universitario esto no se refiere únicamente a la autoridad de docentes respecto de estudiantes o funcionarios/as, sino que se expresa también al interior de cada estamento. Es decir, siguen existiendo brechas salariales por género tanto entre personas funcionarias como académicas, y también suele haber más hombres académicos, con jornadas completas y en calidad de titulares que mujeres (Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género 2014). Esto no se justificaría simplemente por la diferencia de intereses o motivación, sino porque en sus trayectorias académicas y laborales las mujeres encuentran más dificultades que los varones, brecha que aumenta con la maternidad,

11 Según el Informe Igualdad de Género en la Alianza del Pacífico (2016) elaborado por OCDE, en Chile sólo el 23% de quienes se gradúan en áreas de Ciencias, Matemática e Informática son mujeres, versus el 39% en relación al promedio OCDE.

y que no parece afectar del mismo modo a los académicos con hijes (Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género 2014).

MASCULINIZACIÓN DE LOS ESPACIOS INTELECTUALES DE FACSO

En las instituciones de educación superior se reproduce el sexismo a través de la división sexual del trabajo, existiendo una escasa incorporación de mujeres en las tareas académicas de docencia e investigación:

Los docentes fueron hombres casi en su totalidad, salvo 1 ramo y la profesora guía de tesis. No digo que los profesores no estuviesen calificados para el ejercicio de su rol, pero sí es llamativo que de todo el cuerpo académico (12 profesores aproximadamente, no recuerdo la cifra exacta), solo 2 sean mujeres. (Estudiante de Postgrado)

En mi carrera habemos aprox. un 75% de mujeres estudiando, pero los profesores son en su mayoría hombres ¿por qué no aceptan más colegas mujeres para hacer el trabajo? (Estudiante de Pregrado)

En FACSO la proporción numérica que existe entre académicos y académicas que se desempeñan en jornadas completas, se distribuye entre un 55% y un 45% respectivamente, con una tendencia sostenida hacia la paridad desde el año 2010. No obstante, aún existen resistencias a nivel de claustros académicos para asumir el compromiso activo de asegurar la participación equitativa de género dentro de los equipos profesionales, particularmente en lo referido a la designación de cargos directivos. Una excepción a esta tendencia es la carrera de trabajo social, cuyo claustro y equipo directivo está compuesto casi exclusivamente por mujeres

En lo académico, se muestra una tendencia de otorgar el liderazgo a los varones, siendo que hay académicas muy competentes para tomar dichas funciones, de los dos años en el magíster, solo varones tomaban el cargo de director de escuela. (Estudiante de Postgrado)

Además de la desvalorización de teorías feministas y de la existencia de formas de segregación, es importante reconocer cómo la desigualdad de género se materializa en una valoración diferenciada y generizada de las prácticas docentes. El "cómo se enseña" está fuertemente generizado

(y heterosexualizado). Esto tiene un impacto directo en la reproducción de las de desigualdades de género en las universidades.

En nuestro caso, en los talleres de trabajo las y los estudiantes refieren a estilos de docencia de la Facultad "masculinos" es decir: caracterizados por un modo de relación jerárquico, autoritario y centrado en demostrar que el/la/le docente sabe y que las y los estudiantes no, eran mejor valorados por parte del estudiantado, y que estilos de docencia más "femeninos", es decir más empáticos, cercanos y horizontales, eran asociados a ser buenas personas, pero no necesariamente buenxs pedagogxs. Estas formas de valoración de la docencia se han visto a su vez fuertemente cuestionados desde el Mayo Feminista.

Por otra parte, existen académicas que reproducen conocimientos y miradas androcéntricas, coloniales, racistas, heteronormadas y adultocéntricas de la realidad. De modo que, a la hora de proponernos como horizonte una educación antisexista, no basta necesariamente con añadir lecturas de autoras.

1.2 Androcentrismo en el currículum e invisibilización de saberes feministas

A la invisibilización de la producción teórica realizada por mujeres y su escasa lectura, se suma un profundo desconocimiento por parte de las Ciencias Sociales de las teorías de género (Lykke 2010; Beltrán y Maquieira 2008; Connel 1997), las epistemologías feministas (Lykke 2010; Harding 1997; Haraway 1995), las perspectivas interseccionales (Hill Collins y Bilge 2016; Viveros Vigoya 2016; Jabardo 2012; Platero 2012; Crenshaw 1989) y los aportes de las teorías trans y de la disidencia sexual (Galofre y Missé 2017; Spade 2015; Córdoba, Sáez, y Vidarte 2007). Estas omisiones ignoran los aportes de dichas teorías críticas, junto con sus marcos conceptuales y epistemológicos en la formación del estudiantado.

ANDROCENTRISMO EN EL CURRÍCULUM E INVISIBILIZACIÓN DE SABERES FEMINISTAS

La forma más evidente de expresión del sexismo en el diseño curricular tiene que ver con la distribución según género de les autores en la bibliografía de los cursos, este problema destaca particularmente en las materias iniciales de algunas carreras de FACSO, en las cuales apenas se incluyen una o dos mujeres en la bibliografía.

Este fenómeno no mejora sustancialmente al avanzar la continuidad de estudios.

> *La bibliografía que se entrega dentro de los programas de las cátedras o durante las cátedras normalmente son de autores hombres. A pesar de que sea algo histórico, el ensombrecimiento de la mujer en distintas disciplinas, siento que hoy en día no se hace el esfuerzo por sacar a la luz investigadoras o pioneras de las distintas disciplinas, ahora que contamos con herramientas que nos entregan una vasta información. (Estudiante de Postgrado)*

> *He visto reiteradamente un desinterés en incluir bibliografía de autoras mujeres y no binarias, salvo en ramos que se identifican como dotados o relativos a la perspectiva de género, y una falta de conocimiento respecto del aporte de autoras, pensadoras, artistas y activistas mujeres, en los fenómenos descritos por autores hombres, a quienes los docentes rinden pleitesía. (Estudiante de Pregrado).*

Ante el reconocimiento de cursos con visiones predominantemente androcéntricas, se espera que académicxs estén dispuestos a interrogar críticamente sus programas y visibilizar las exclusiones de saberes que estos mantienen. Esto no significa que se deban eliminar las lecturas de autores emblemáticos, pero sí que puedan dar paso a una reflexión crítica de las ideas discriminatorias, misóginas o heterosexistas que subyacen en algunos de los escritos, para facilitar un diálogo constructivo y antisexista en torno a dichos pensadores, en vez de promover su mera censura. Además, se debe tener en cuenta que muchos autores y textos emblemáticos de las ciencias sociales hace décadas han estado sujetos a críticas académicas feministas, las cuales siguen siendo ignoradas en nuestra Facultad.

> *Por otra parte, seguir pasando teorías del año de la "cocoa", sin un ojo crítico como la del intercambio de mujeres, nos objetiviza como mujeres, si se nos enseña que nos usaban como bienes de prestigio,*

pero no nos hablan del contexto machista de producción, es como si nos hablaran del origen de la antropología sin hablar de la colonización. Este tipo de violencia se da tanto por profesores hombres como por mujeres. (Estudiante de Pregrado).

Cada vez que se ha mencionado el psicoanálisis hablamos de Freud y no de las grandes mujeres que han sabido contradecirlo desde la misma corriente. (Estudiante de Pregrado).

En un ramo de Antropología cuando lo tomé era súper poco crítico respecto a la teoría. Las mujeres eran para intercambiarse y el profe siempre tiraba tallas con eso, y hacía preguntas desubicadas a compañeres asumiendo su heterosexualidad. (Estudiante de Pregrado).

Y que las mujeres, personas no binarias, de otras etnicidades o países no europeos o norteamericanos, que cuentan con producciones relevantes sobre medioambiente, pobreza energética, salud, calidad de vida, movimientos sociales y políticos, etc., como, por ejemplo, activistas del mundo indígena, nunca adquieran el estatus intelectual para ser leídas y discutidas en el marco de la formación universitaria. Lo que se suma al desprestigio de los aportes teóricos feministas e incluso a la invisibilización de las teorías de género:

En general en la formación en Psicología se ignoran casi completamente los aportes de las teorías y epistemologías feministas, de modo que el currículum reproduce constantemente una lógica sexista y heteronormada, probablemente sin estar muy consciente de ello, ya que este sexismo opera más bien a partir de la normalización sistemática que solamente la patologización explícita de lo femenino, homosexual, trans, etc. (Estudiante de Postgrado)

De partida, decir que soy estudianta de arqueología y generalmente me siento violentada por la manera en que se comunican los docentes. "La historia de Hombre", "cuando los hombres llegaron a..", "el hombre desarrolló tecnología", "las estrategias adaptativas del hombre", etc. Son pocas de las tantas frases que se repiten una y otra vez en la sala de clase, que me excluyen como género del devenir de la humanidad. Esta violencia que puede parecer nimia se nos incrusta en el inconsciente y nos hace creer, por ejemplo, que quienes hacían las herramientas en períodos prehistóricos eran hombres, cosa que no se ha podido comprobar y que una serie de teorías refutan. O, por ejemplo, si se habla de la colonización de un ecosistema nos hacen creer que fue el ingenio de los "hombres" en las estrategias adaptativas lo que les permitió vivir. (Estudiante de Pregrado)

En consecuencia, se constata una profunda desvalorización y omisión de intelectuales femeninas al interior del currículum de las asignaturas y en los contenidos que se proyectan para la formación disciplinar de la Facultad. Estas históricas exclusiones de pensadoras relevantes para las ciencias sociales dan cuenta del estatus subalternizado de saberes feministas y teorías queer, en tanto éstos emergen como campos de saber que desafían las concepciones sexistas, racistas, adultocentristas, y colonialistas de las epistemologías tradicionales.

A lo anterior se suma un ambiente académico altamente competitivo, funcional al sistema político-económico neoliberal, donde impera la figura descorporeizada del académico cuya principal responsabilidad en la vida es la productividad en el trabajo (Bailyn 2003). Estas lógicas han perpetuado una "ficción igualitaria"(Rodigou et al. 2011) que es sostenida por mujeres y hombres profesionales que incorporan la creencia en un sistema voluntarista e individualista de logros académicos que se instala como independiente de las desigualdades de género.

Este modelo hegemónico de academia neoliberal competitiva no reconoce ni valora las labores de cuidado que tradicionalmente ejercen las mujeres (cuidado de niñxs, enfermxs, personas en situación de discapacidad), insistiendo en normalizar un modelo de excelencia académica competitivo donde la posibilidad de escalar en el ámbito laboral parece depender únicamente de las capacidades y méritos personales (Conesa y González 2018). De acuerdo con esta misma lógica, la colaboración y cooperación se pueden entender como muestras de debilidad, de modo que, por ejemplo, compartir abiertamente una idea que se está trabajando es asumido como ingenuidad, puesto que, dentro de esta lógica, lo que prima es el beneficio personal por sobre el colectivo.

Para hacer frente a la academia neoliberal acelerada (Conesa y González 2018) y competitiva es que una educación feminista también ha sido abordada como una "ética del cuidado" (Crabtree, Sapp, y Licona 2009; Tronto 2013; Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019) que busca desplazar al sujeto productivo para apostar al cuidado y la interdependencia como éticas de relaciones humanas. Desde una ética del cuidado se

problematizan las lógicas y prácticas de la Universidad neoliberal (Conesa y González 2018), informando nuevas maneras de establecer relaciones entre docentes en instituciones que promueven la competencia, la construcción de relaciones instrumentales y la individualización del éxito (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019). Esta corriente de pensamiento feminista dialoga íntimamente con otras trayectorias políticas como las del "Buen Vivir/Vivir bien"[12], como imperativo que nos conecta con una lógica de la justicia, el respeto y la diversidad. Estos principios han sido retomados por corrientes de pensamiento feminista decoloniales y comunitario, aportando con reflexiones que reapropian la crítica indígena para enfrentar el cambio climático, los efectos devastadores del capitalismo y la promoción de economías alternativas y formas de vida en comunidad, entre otras (Zaragocin y Varea 2017).Hasta acá, hemos descrito diversas formas en las cuales se materializa el heteropatriarcado, y las jerarquías y relaciones sexistas en el ámbito universitario para comenzar a ampliar nuestra mirada respecto a los desafíos que representa una educación no sexista. No obstante, insistimos en la necesidad de propiciar una transformación consciente de las relaciones al interior de nuestra comunidad, impulsada por el sentido crítico que caracteriza a las ciencias sociales como vanguardias del pensamiento. Nos referimos a un cambio de paradigma que involucra tanto las instituciones como las relaciones entre estudiantes, docentes, trabajadorxs, para avanzar en la transformación en los imaginarios, estructuras, relaciones de poder, entre otros.

Asumir que formamos parte de un sistema social organizado jerárquicamente en base a múltiples discriminaciones, implica reconocer que la Universidad no solo se encuentra inmersa dentro de esta lógica, sino que, en tanto institución que tiene como misión producir conocimientos y formar profesionales, ha sido una responsable más de la consolidación y reproducción del sexismo dentro y fuera de las aulas.

Mirarnos y reflexionar respecto a nuestros propios marcos de acción es, a su vez, un ejercicio de autocrítica necesaria para avanzar hacia la construcción de modelos educativos más justos e inclusivos.

1.3 El sexismo en el currículo: Cautelar lo explícito, lo oculto, lo anulado.

Otro ámbito clave de observación del sexismo en la educación es lo que ocurre en términos curriculares al interior de la Universidad.

El modelo educativo de la Universidad de Chile que establece un marco de orientaciones generales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje propone el desarrollo de una educación pluralista e inclusiva, que considere las diferencias y capacidades de los múltiples estamentos, vinculada a los contextos socio históricos específicos[13].

Una forma en la que esto se puede analizar es a través de los distintos niveles de concreción curricular y las tipologías que en estos subyacen.



Nivel macro	Lineamientos de las políticas públicas, las políticas institucionales y normativas
Nivel meso	De acuerdo con lo definido a nivel macro y a los requerimientos del contexto, las carreras organizan, orientan y definen las características del proceso formativo de les futures profesionales en mallas curriculares
Nivel micro	Se concreta y aplica el diseño curricular, y en el cual nos hemos enfocado para la elaboración de este documento. El análisis de estos niveles implica considerar de manera transversal, la existencia de un currículo oficial, el currículo oculto y el currículo nulo u omitido

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Eisner, 1979, Torres, 1998, Araya, 2004 y Nash, 2018

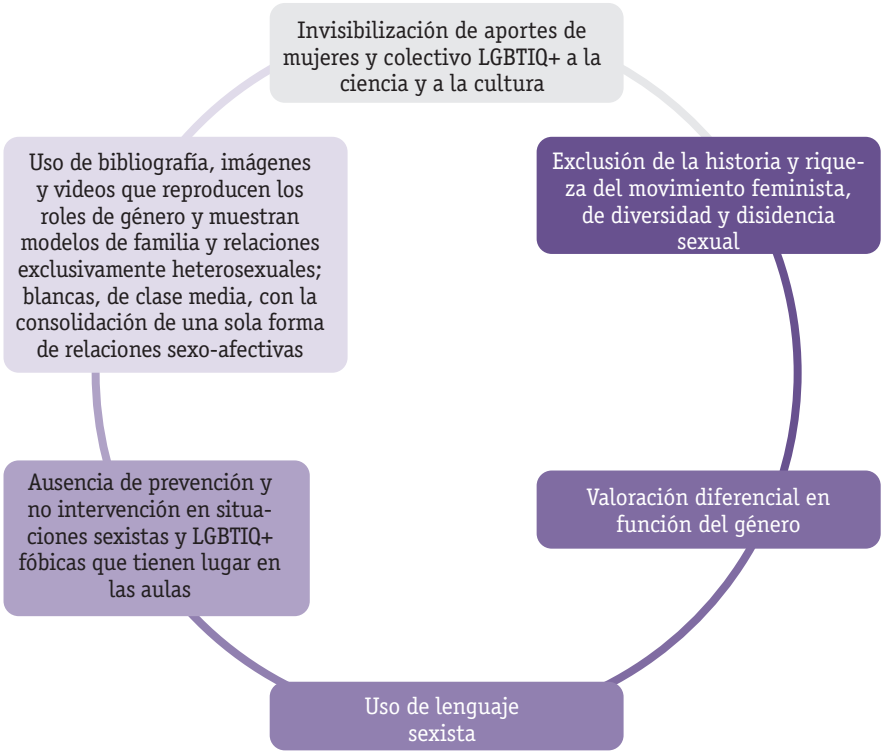
13 La Universidad de Chile actualizó su Modelo Educativo, tomando en consideración lo ocurrido con las tomas feministas 2018, incorporando así la dimensión de género y las sexualidades, generando diálogos participativos convocantes entre los diferentes estamentos.

A nivel micro y en relación al **currículum oficial** podemos visibilizar una serie de elementos de orden sexista, tales como "la invisibilización de las mujeres en la historia; el pensamiento y las ciencias; la jerarquización de los saberes a partir de estereotipos (ciencias "duras" y su preeminencia sobre ciencias "blandas"); el lenguaje que se utiliza en el proceso educativo; y, el rol diferenciado en los propios textos de estudio con preeminencia de lo masculino (Subirats y Brullet 1999)" (Nash 2018, 125).

Paralelamente, opera además el **currículo oculto**, que involucra un conjunto de procesos implícitos, como son las valoraciones, significados y creencias, que operan determinando las relaciones y prácticas (Torres 1998).

El currículo oculto se encuentra en las dinámicas en el aula, no son visibles y no tienen un lugar en concreto dentro de un plan o programa. Se trata de los conocimientos que docentes y estudiantes transmiten a través de prácticas cotidianas. Es importante visibilizar dichos mensajes ocultos presentes en los actos educativos para dar cuenta de aquellas prácticas, discursos y relaciones que se legitiman desde el sistema hegemónico, dejando fuera otras experiencias que quedan excluidas de estos espacios de generación de conocimiento.

El currículo oculto opera de manera sutil a través de estrategias diferenciadas de socialización, tales como:



Fuente: Elaboración propia sobre la base de (Carrera-Fernández et al. 2018).

En las universidades estas prácticas pueden significar formas de violencias de género y están asociadas a expresiones social e históricamente legitimadas, tales como chistes y burlas sexistas en torno a orientaciones sexuales, expresiones e identidades de género (Rodigou et al., 2011).

Por último, se encuentra el **currículo nulo**, que refiere a los procesos de construcción curricular donde las carreras definen sus mallas, explicitando lo que se pretende enseñar y dejando entre dicho lo que no se enseña y queda al margen. Eisner (1979) plantea que "puede ser tanto o más importante que aquello que enseña" (p. 83), ya que tanto la selección de los contenidos como las omisiones del currículo oficial no son producto del azar, sino más bien, el resultado de procesos de

toma de decisión que pueden operar desde presunciones sexistas y heteronormadas.

La problemática del currículum, podemos analizarla desde la propuesta de las epistemologías *de la ignorancia* (Garcia y Romero 2018; Pitts 2016; Britzman 2002), basada en las teorías feministas y *queer*, que dan cuenta cómo estas posiciones de omisión cumplen un rol productivo en la promoción de injusticias estructurales y sociales, donde la ignorancia se presenta como una práctica deliberada. Esto quiere decir que, por ejemplo, se reproduce la heteronormatividad cuando se omite racionalmente la existencia de otros cuerpos, deseos y relaciones.

Para Dau García y Carmen Romero (2016) la decisión de "no saber", muchas veces se vincula a un desinterés explícito que da cuenta de relaciones de poder y privilegio. En varias ocasiones, en nuestra Facultad, los relatos de les estudiantes coinciden que a diversxs académicxs afirman abiertamente que las mujeres no han hecho aportes relevantes a determinadas disciplinas, motivo por el cual se justifica excluirlas sistemáticamente de la bibliografía.

Estos ejemplos, muestran posiciones políticas detrás de la construcción de los programas académicos, más que una falta de conocimiento frente a estas temáticas. Por ello, es de suma importancia reflexionar críticamente sobre la desvalorización de los feminismos como saberes teóricos y de su exclusión en la formación en ciencias sociales, con el fin de problematizar las posturas que estamos tomando al respecto, en nuestros roles como docentes, académicxs y estudiantes.

DISCRIMINACIÓN HACIA LA DIVERSIDAD SEXUAL

En lo que respecta a las diversidades sexuales, llama la atención que aún existan profesorxs que reproducen discursos homofóbicos en el aula:

Mi primer profesor del Doctorado de Psicología (...) seguía insistiendo que la homosexualidad era una patología y nos daba a leer textos escritos por el mismo completamente heteronormativos, sexistas. Realicé un reclamo en su momento, luego de numerosas discusiones con el profesor en clases, pero no tuve mayor apoyo por parte de mis compañeros de curso. Luego del reclamo realizado se le pidió al profesor no abordar más el tema de la homosexualidad como patología en sus clases, para evitar problemas. Él negaba ser homofóbico, según él sólo señalaba verdades científicas. (Estudiante de Postgrado)

El profesor sigue adscrito a las filas de profesores de la universidad profiriendo discursos de odio (ejemplo: en un ramo de psicología en pregrado les dijo a los estudiantes que la homosexualidad era una de las "condiciones más cercanas a un trastorno mental"). (Estudiante de Pregrado)

Pero este tipo de prácticas en la Facultad no se reduce a comentarios en clases, sino que se perpetúan prácticas transfóbicas que van desde la experiencia de ir al baño hasta la negación de ser nombradx por el nombre social, situación que ocurre tanto en los ámbitos académicos como en espacios políticos y recreativos:

Como trans no binaria he sufrido experiencias de sexismo durante toda la carrera, netamente por la violencia estructural a la base y por mi concepción de mi identidad de género, la cual siempre se asume. (Estudiante de Pregrado).

Un profesor NO llamaba a mi compañera trans por su nombre social y se refería constantemente a ella en masculino. (Estudiante de Pregrado)

En múltiples ocasiones se me ha cuestionado el hecho de ingresar a baños para "hombres" o para "mujeres", donde explícitamente se me ha pedido salir del lugar. (Estudiante de Pregrado)

(...) Cuestionar que mujeres trans son mujeres por parte de compañeras cisgénero en asambleas y en contexto de dispersión. (Estudiante de Pregrado)

La narración de cada una de estas experiencias nos permite constatar como las prácticas homofóbicas, lesbofóbicas y transfóbicas, emergen en un contexto estructural que reproduce la heteronorma. En este sentido, al establecerse la heterosexualidad como régimen político obligatorio, se instala como sexualidad normativa que reafirma patrones de masculinidad y feminidad. A partir de esto se moldean los espacios académicos tanto a nivel relacional como institucional, estableciendo ciertos cuerpos como normales y válidos, mientras se invisibiliza e incluso castiga a quienes se desvían de la norma. Desde aquí, nos enfrentamos a complejas formas de exclusión hacia disidencias sexuales, que no solo remiten a experiencias discriminatorias particulares, sino que se inscriben en formas estructurales de reproducción de la heteronormatividad en nuestra institución.

ACOSO SEXUAL: LAS VOCES DE LXS ESTUDIANTES

Una de las expresiones más denunciadas de sexismo en el ámbito social y universitario, que además fue uno de los principales gatillantes de las tomas feministas de Mayo 2018.
En nuestra Facultad se evidencian prácticas de acoso y de cosificación de los cuerpos femeninos por parte de funcionarios y estudiantes:

Un funcionario de FACSO me habló de manera insinuante al saludarme durante toda la mitad de mi primer año de la U., dejé de saludarlo y ahora me mira con desagrado. Sé que lo ha hecho con otras compañeras y que es común para él "jotear" y acosar. (Estudiante de Pregrado)

En primer año un grupo de estudiantes de primer, segundo y tercer año en una fiesta colectivamente dividieron a las mujeres mechonas entre "besables", "no besables", "para tener sexo", "las que no pasas", etc. Luego de este círculo a algunas compañeras les bajó la autoestima y por semanas se sintieron mal. (Estudiante de Pregrado)

Acoso de parte de un ayudante a compañeras excusándose por ser ayudante para "prestarles ayuda personalizada" con el ramo. (Estudiante de pregrado)

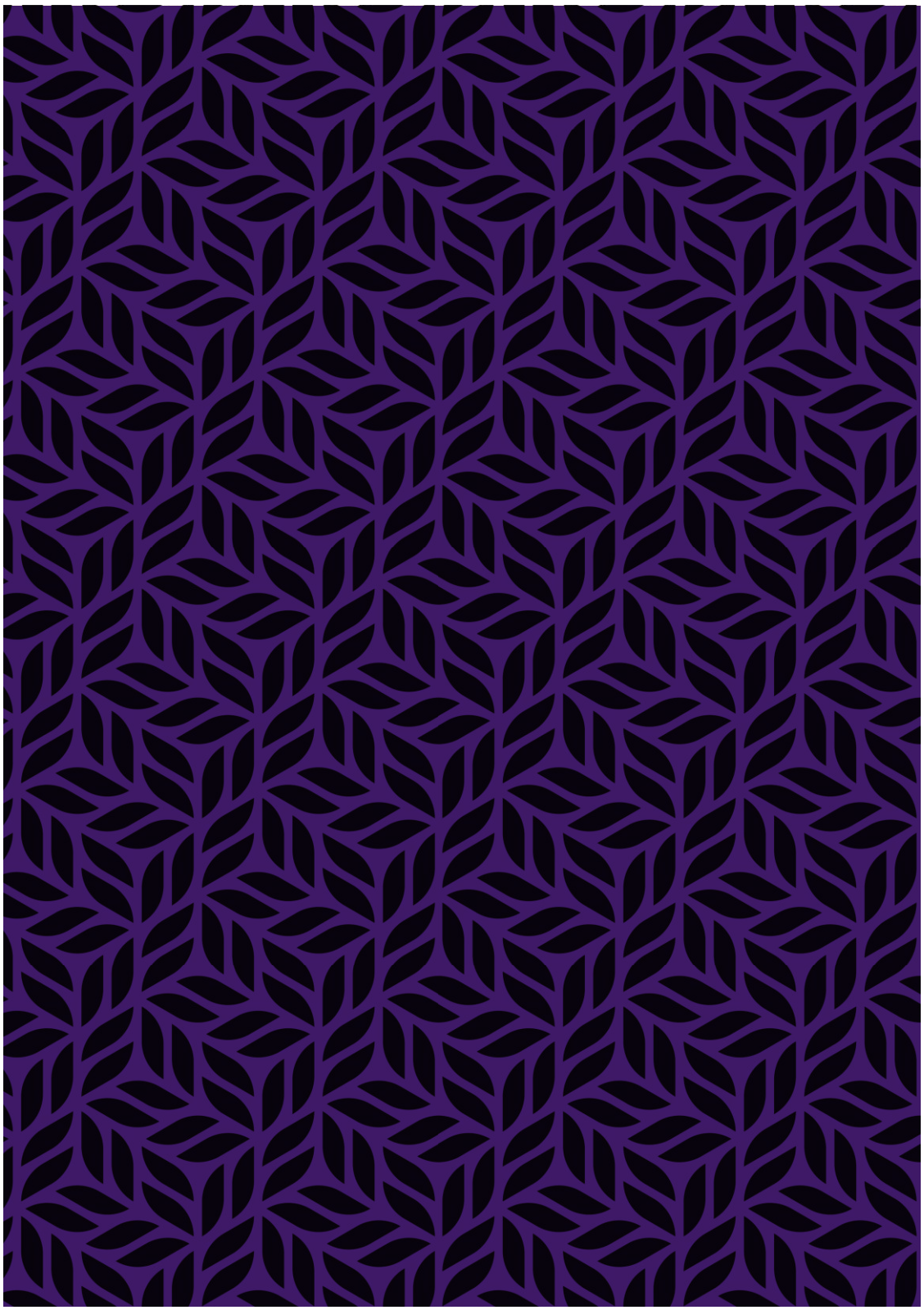
Debí vivir toda la carrera con ayudantes acusados por acoso, quienes, pese a los alegatos del curso, fueron mantenidos en sus cargos por parte de los profesores, siendo muchas veces reelegidos en años subsiguientes (Estudiante de Pregrado)

Asimismo, existen relatos de experiencias de acoso por parte de docentes, ámbito en el cual las relaciones asimétricas de poder se hacen aún más evidentes:

En clases de (...) el profesor constantemente hace comentarios (los dos años que tuvimos clases con él) sobre que la mujer sirve solo para aparearse y hace comentarios respecto a que las mujeres con tal o cual cuerpo son más solicitadas, en tono burlesco. En particular menciona mucho a la pelirroja como un pedazo de carne al que se apetece mucho y molesta a una compañera que tiene el pelo rojo por meses, preguntándole sobre su experiencia en el tema (Estudiante de Postgrado)
En clases de antropología el profesor me puso al frente de la clase como "modelo" para indicar distintas partes del cuerpo humano. La situación me hizo sentir incómoda, pues se trataba supuestamente de una actividad formativa, pero algunos compañeros se reían y sentí la complicidad entre ellos y el profesor. No hubo alusiones explícitamente sexuales, pero fue algo totalmente innecesario, pensando en que hay cientos de maneras, imágenes, material audiovisual para enseñar anatomía. Además, realizó el ejercicio solo conmigo, por cierto, no lo hizo con ningún compañero. (Estudiante de Pregrado)
Mucha "confianza" de profesores al relacionarse. Estas situaciones con profesores hombres, si bien no es por parte de todos los profesores hombres, quedan en evidencia cuando una tiene clases (rara vez, pocos ramos) con profesoras mujeres puesto que se generan dinámicas mucho más igualitarias. (Estudiante de Pregrado)

A partir de los relatos, se evidencia la diversidad de espacios en los que el acoso sexual acontece y afecta a estudiantes[14]. Y pesar de ser un fenómeno reconocido, muchas veces la sexualización del cuerpo de mujeres se naturaliza y forma parte de dinámicas de clases donde se dificultan las posibilidades de erradicar estas prácticas, y se vuelve patente la necesidad de visibilizar y problematizar estas situaciones, como también contar con mecanismos que permitan actuar frente a denuncias de este tipo.

14 El acoso sexual de acuerdo con la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Universidad de Chile: "es una conducta discriminatoria que atenta contra la dignidad de las personas y que impide el goce y ejercicio de múltiples derechos. Implica todas aquellas conductas de naturaleza sexual no deseadas por la persona que las recibe y que, por ello, afectan su dignidad al resultar ofensivas, hostiles o amenazadoras" (Nash 2015, 6)



PARTE II
Hacia una educación anti-sexista: horizonte y propuestas

2.1 Pensar en otras coordenadas. ¿Qué es y cómo queremos una Educación Anti- Sexista?

Grossberg (2004) nos recuerda la potencia de los usos de hegemonía y consentimiento, donde para implementar un proyecto de dominación, los grupos dominantes deben asegurarse de que las colectividades subordinadas acepten esta relación desigual y asimétrica que existe entre ambos. Para ello, los que se encuentran en las posiciones de poder, deben estar legitimando continuamente que "las cosas son como son", de manera que los grupos excluidos construyan su percepción del mundo de acuerdo con los valores y significados de los grupos dominantes. La hegemonía por ello, no se refiere a las maneras en que se construye consenso, sino de cómo se provoca el consentimiento. Se trata de un mecanismo que no busca construir acuerdos sobre una determina visión de mundo, sino que los grupos dominados entreguen su aprobación de que una visión de mundo prime sobre otra.

Desde este lugar, las movilizaciones feministas estudiantiles universitarias a nivel nacional y local, han remecido las prácticas hegemónicas de la educación y desestabilizado el consentimiento normalizado respecto de la subordinación de saberes, experiencias, emociones, cuerpos y sujetos. Es ha permitido instalar nuevamente preguntas trascendentales sobre el sentido y finalidad de la educación:

> **¿De qué manera la educación en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile aporta a la formación de personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria?**

Estas preguntas se intensifican en el contexto de la Revuelta Social, la pandemia del Covid- 19 y la crisis sanitaria que nos acompañó buena parte del año 2020 y 2021.

Es vital preguntarnos si la Educación desde las Universidades públicas proyectan el deseo de construir nuevas apuestas políticas de justicia y reconocimiento, con profesionales habilitados en el ejercicio de tales horizontes, o, por el contrario, nuestros currículos buscan profundizar una educación que se ajuste de manera exitosa a las demandas del mercado laboral.

Estas interrogantes nos obligan a cuestionar un modelo de educación pública orientado al mercado y a articularlo a la mirada crítica sobre la educación sexista que han sostenido nuestras casas de estudio. La educación sexista que se posiciona como canon se potencia y (con) funde con un modelo de educación capitalista que es excluyente.

La primera barrera de acceso es el costo de las matrículas y arancel y las opciones de becas. Además, en la actual gratuidad (Ley 21.091 de 2018) no alcanzan a cubrir las expectativas de educación superior de grupos sociales que aún no pueden acceder a la Universidad.

Por otra parte, la dificultad de acceder una vivencia universitaria plena para todes contribuye a perpetuar del modelo de consentimiento antes referido y posibilita que solo los grupos dominantes sean “el sector/ segmento” que tenga la real y factible experiencia de una formación universitaria y la consiguiente adquisición de capital social y cultural.

Y a pesar de que no desconocemos los avances en estas materias en lo últimos años, obtenidas por las movilizaciones estudiantiles post- 2011, la educación superior sigue siendo en Chile un privilegio.

Nuestro proyecto de transformación feminista de la educación debe, por tanto, trascender miradas unilaterales de procesos de emancipación (Cumes 2012).

Construir un enfoque tanto interseccional como transdisciplinario para ser capaces de aprehender de manera integral, las relaciones y desigualdades de poder (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019; Crenshaw 1989; Hill Collins y Bilge 2016; Viveros Vigoya 2016).

INTERSECCIONALIDAD

La noción de interseccionalidad fue acuñada por la abogada feminista y antirracista Kimberlé Crenshaw (1989), como herramienta para nombrar y analizar las experiencias de simultaneidad de opresiones, discriminación e invisibilización que experimentan las mujeres afroamericanas en Norteamérica. Sin embargo, diversas genealogías críticas afirman que se ha desarrollado un enfoque/paradigma interseccional feminista que no se restringe al uso explícito del concepto (Lykke, 2010; Nash 2018; Viveros Vigoya 2016) y que se alimenta de los feminismos negros, chicanos, latinoamericanos y "de color", los que se han preguntado por la relación entre distintos sistemas/ejes de opresión y diferenciación, y han problematizado el sujeto político unitario del feminismo blanco —la Mujer, con mayúsculas—, desde críticas antirracistas, poscoloniales, decoloniales, lésbicas, y socialistas, entre otras. En tanto propuesta teórica, epistemológica, metodológica y política (Viveros Vigoya 2016), una mirada interseccional busca construir un enfoque multidimensional y transdisciplinario para aprehender la complejidad de las relaciones de poder, las desigualdades y diferenciaciones sociales de manera integral (Crenshaw, 1989; Hill Collins & Bilge 2016). Es decir, la interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras. En este sentido, el género siempre debe pensarse en su articulación situada con otras categorías de diferenciación, así como también el patriarcado debe pensarse situado históricamente con otras estructuras de poder tales como el capitalismo, el colonialismo y la heterosexualidad obligatoria, entre otras. De esta forma, uno de los desafíos que plantea el feminismo meramente centrado en la categoría género y/o sexo es la necesidad de enfrentar un conjunto variado de opresiones, sin jerarquizar ninguna ni considerarlo a priori como pivote sobre el cual se articulan las demás, superando conceptualizaciones aritméticas de las desigualdades (Viveros Vigoya 2016). Al respecto, "un desafío es reconocer la articulación de estas estructuras de poder, evitando tratarlas como ahistóricas y preexistentes, con el objetivo de actualizar constantemente la pregunta por los modos y procesos de su articulación, y los efectos situados en tanto materialización social de relaciones, subjetividades y experiencias de privilegio, dominación, exclusión e inclusión".(Troncoso, Follegatti y Stutzin 2019).

Por ello, en las discusiones que tuvieron lugar en nuestra Facultad acordamos que una educación no sexista/anti-sexista debe apostar a ser antipatriarcal, anticapitalista, antirracista, antiadultocéntrica y anticolonialista que desarme las jerarquías de poder.

FEMINISMOS

"Movimiento social y político, también una teoría crítica de la sociedad. En tanto acción política han sido expresión de las luchas de las mujeres, desde hace más de un siglo, porque se respeten sus libertades, derechos y ejercicio de poder en la sociedad. En tanto teoría constituyen unas nuevas perspectivas distintas de la que perciben la mayor parte de la gente. Es más, una política de las mujeres hacia la sociedad entera y no solo hacia las mujeres. Revoluciona nuestra vida cotidiana y nuestras concepciones teóricas. (...) No es la contracara del machismo, ni es el machismo al revés. Por el contrario, lucha por eliminar toda forma de discriminación, de explotación y/o de opresión (clase, raza, sexo, etnia, orientación sexual, generación, etc.) que afecta a cualquier persona" (Korol 2007, 124-125).

Abordar el problema del sexismo en la educación, es generar una reflexión sobre quiénes y cómo se perpetúa un canon de transmisión de conocimientos al interior de escuelas y universidades (Maxwell 2014), así como comprender el establecimiento de ordenaciones y relaciones de poder que ubican desigualmente a los cuerpos/historias/sujetos en dichos terrenos.

Particularmente los debates sobre la Descolonización de la Academia muestran profundas tensiones, donde la crítica feminista posee sus límites. De acuerdo a Iris Hernández (2020)

"El currículum prescrito y el de la Pedagogía Feminista producen Colonialidad, exhibiendo que la violencia epistémica reactualiza las formas del dominio, pero no la estructura que le sostiene. Con esto me refiero a que, si bien el feminismo representa una crítica relevante al orden hegemónico, aún opera vinculado a la matriz de poder moderno/colonial y por lo mismo afecta a lxs mismxs sujetxs y saberes devastados por la conquista" (Hernández 2020, 45).

Cuestionar los saberes eurocentrados, y la desvalorización del sur como territorio capaz de producir saberes propios, críticos y relevantes es sin duda otro desafío que debemos enfrentar como Universidad chilena. Tal como afirma la pensadora indígena Maya Aura Cumes continúa siendo necesaria una crítica a los modos de normalización de poderes coloniales-patriarcales. Ya que "el conocimiento que se ufana de ser neutral y objetivo no es tal, pues es realizado por sujetos concretos con determinadas circunstancias, poderes, posiciones y sentimientos" (Cariño et al. 2017, 512).

COLONIALIDAD

La teoría de la colonialidad del poder propuesta fundacionalmente por el Peruano Aníbal Quijano en la década de 1990, ha sido ampliamente difundida por toda latinoamericana a través de intelectuales y activistas ligados a lo que se ha denominado "Proyecto Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad", siendo actualmente una de las propuestas epistémicas más relevantes en el escenario teórico contemporáneo. Su emergencia se proyecta en una red de perspectivas críticas y radicales, no sólo en el campo académico, sino fundamentalmente junto al accionar epistémico y político de los diferentes movimientos sociales. La colonialidad posee al menos tres dimensiones: del poder, del saber y del ser. La primera, colonialidad del poder, es el mecanismo que permite reproducir la diferencia colonial, como ente clasificatorio de las poblaciones con fines de dominación/explotación. La colonialidad del saber, refiere a la dimensión epistémica de esa colonialidad del poder, es decir, al ocultamiento y censura de toda otra forma de conocimiento que no maneja los estándares de lo occidental encarnado principalmente en Europa y Norteamérica. Por último, la colonialidad del ser, da cuenta de la experiencia de los sujetos subalternizados, nuevamente excluidos de las esferas políticas.

Asumiendo las propuestas feministas y decoloniales, radicalizamos la visión de que es realmente impensable considerar que una opresión es más llevadera que otra, no hay opresiones soportables o como nos dice (Despentes, 2018) creer que algunas opresiones se encuentran "llenas de poesías" es un absurdo. Las opresiones son opresiones y no debemos estar midiendo o calculando cuál desmantelar.

"El feminismo descolonial, al tiempo que recupera corrientes críticas anteriores, como el black feminism, el feminismo de color, el feminismo poscolonial pero también el feminismo materialista francés y el feminismo posestructuralista, avanza poniendo en duda la unidad de "las mujeres" pero, como intentaré demostrar, de una manera radicalmente inédita, de forma que ya es imposible reconstituirla nuevamente. Pero además, –y es aquí el punto de inflexión desde donde ya no es posible volver atrás– el feminismo en su complicidad con la apuesta descolonial hace suya la tarea de reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, ya no sólo por su androcentrismo y misoginia, como lo ha hecho la epistemología feminista clásica, sino dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico" (Espinosa- Miñoso 2016, 144).

Lo anterior significa que debemos ir más allá de políticas y propuestas reformistas para ir en pos de profundizar una mirada y una práctica transformadora- liberadora-revolucionaria, que desde un enfoque estructural y sistémico de las desigualdades sociales incida en mejorar las experiencias educacionales de toda nuestra comunidad (hooks 2017; Manicom 1992). El desafío es transmutar la educación en Ciencias Sociales, lo que implica repensar y cambiar nuestras instituciones, y por ende, nuestras prácticas docentes, pedagógicas, la gestión curricular y las relaciones interpersonales.

Como hemos señalado en toda la primera parte de nuestra guía, contamos con trabajos, teorías, estudios e incluso normativas a las cuales recurrir, en las cuales sostenernos. Si bien es cierto, estamos proponiendo una deconstrucción de los marcos normativos de lo educacional, no significa que queramos dinamitar la educación. Todo lo contrario, queremos levantar un proyecto educacional sustantivamente igualitario y justo, que sobrepase el slogan de afiche anual colgado en el frontis de nuestra casa central.

"El significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria (...) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social" (Fraser y Honneth 2006, 35)

La intención de quienes escribimos esta guía es justamente propiciar un iniciático encuadre de visiones, de teorías, de otorgar referencias conceptuales y autorales, no con el fin de mostrar cuanto sabemos, o de sumar nombres para que este documento adquiera legitimidad académica, sino para ir remitiendo lugares que no se escuchan cotidianamente en los sitios en los cuales trabajamos y que, por lo mismo, tampoco se transmiten y consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Situar una serie de proyectos e iniciativas que configuran puntos de partida y que nos permiten conducir este camino de manera acompañada como son los aportes de los estudios culturales de género y los estudios *queer*, las pedagogías feministas, los estudios chicanos y negros, las pedagogías críticas, las escuelas decoloniales y del Abya Yala, entre otras. Estos son amparos intelectuales prolíficos que trazan puentes (no sin ripios y nudos tensionantes), pero que van permitiendo socavar los abismos y las injusticias que se omiten en la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas, departamentos y facultades.

2.2 Epistemologías y saberes subalternizados: justicia epistémica.

En esta Guía ponemos énfasis en una de las dimensiones, la sexo-genérica y en cómo superar una educación sexista, no significa que desatendamos las otras exclusiones. Más bien desde ahí, queremos impulsar y habilitar una nueva serie de reflexiones que continúen y dinamicen este socavamiento y ausencia de saberes/subjetividades.

La crítica a la educación sexista no puede negar "lo sexual" que se implica en las comunidades de educación universitaria, negarlo puede llevarnos incluso a debilitar el potencial político de nuestros propios movimientos sociales, como el feminista y disidente.

Por ello, es imperioso reconocer que no existe una educación que sea políticamente neutral (hooks 1994), pero que si tiene como horizonte asumir una postura de Educación Antisexista.

Las epistemologías feministas como escuela teórica han sostenido una

crítica radical al modelo de la ciencia moderna occidental, tanto por su androcentrismo como su pretensión de universalidad, cuestionamiento así la función social del conocimiento y las interrelaciones entre la producción de conocimiento, su legitimación social, el género, la subjetividad y el poder. Desde las perspectivas epistemológicas feministas, la disponibilidad de qué y cómo se conoce se encuentra entrelazado o es más bien producto de la contingencia y las luchas de poder (Flax 1993) y por lo mismo, el conocer es siempre un hacer situado (Haraway 1988). Por lo tanto, no basta solamente con la incorporación de más mujeres o personas LGTBIQ+ a la Universidad si es que no se transforman profundamente las condiciones de producción y legitimación de conocimientos y experiencias.

En este sentido, la educación anti-sexista apuesta por un cambio más profundo sobre las estructuras cognitivas, las prácticas científicas y sociales en la construcción de conocimiento académico, para contribuir a la transformación de la institución universitaria, generando nuevas preguntas, teorías y métodos, que sean avances tanto intelectuales como en términos de justicia social (Harding 2008). Busca "identificar, explicar y transformar las prácticas de poder conceptuales y materiales de las instituciones sociales dominantes, incluyendo las disciplinas científicas para que beneficien a aquellas personas menos beneficiadas por dichas instituciones" (Harding 2008, 225).

Las epistemologías feministas con su revisión hacia la construcción de nuevas cartografías de saberes han evidenciado cómo el conocer se tradujo en la creación e instalación del *otro* como objeto de conocimiento, pero incapacitado/a de conocer. Una alteridad desprovista y carente que la misma Sandra Harding (2008) denominó como "fear full specters" que podríamos referenciar como espectros temerosos. Esto reinstala las relaciones de dominación y subalternidad donde las mujeres, las disidencias sexuales, los pueblos originarios y las generaciones menores, quedan supeditadas a ser testigos sobre qué es lo que debe conocerse y cómo.

Excluir a estos grupos en la producción de conocimiento es lo que de Sousa Santos (2005) nombró como la "epistemología de la ceguera" y en este caso particular, es decir, al interior de nuestras academias, provoca

un empobrecimiento de la experiencia universitaria, en la medida que marginaliza una determinada construcción de conocimiento que no se adapta a la lógica circunscrita a los criterios de objetividad y universalidad, parámetros que supuestamente son únicos de ser llevados a cabo desde la ciencia occidental-racional y masculina, anulando con ello, la transmisión y complementariedad de otros posibles conocimientos, que no logran alcanzar el ingreso en nuestro planes de estudios.

Una educación anti-sexista tiene como principio reconocer la existencia de una pluralidad de sistemas y agentes de producción del saber/conocer en el mundo y que esta diversidad epistemológica es infinita (de Sousa Santos 2006).

Y nos invitan a que encaremos algo que inicialmente puede parecernos inquietante, perturbador o incierto, pero totalmente básico para la convivencia humana: reconocernos dentro de un vasto ámbito de capacidades, escalas, producciones, temporalidades, afectividades, creencias, temores y corporalidades, que articulan múltiples formas de conocer.

Queremos brevemente nombrar algunas coordenadas de las epistemologías Trans para no cometer el error reiterativo de que éstas nuevamente queden subsumidas en las epistemologías feministas que cooptan una propuesta y enfoque distintivo, y que constituyen parte de una teorización prolífera y creciente de lo abyecto y contrasexual. Stone (1991) argumentó que así como los varones (cis) habían teorizado acerca de las mujeres (cis), éstas habían repetido la historia con las personas trans –a quienes llamó a trastocar los discursos existentes sobre género.

"Algunos aportes si piensas comenzar a investigar sobre cuestiones trans y/o intersex por favor recuerda que no se trata, en ninguno de los dos casos, de territorios vírgenes e innominados, a la espera de ser descubiertos, roturados y colonizados. Así como harías frente a un continente desconocido, aprende a reconocer a quienes vivíamos en ese lugar antes de tu llegada y reconoce también que no estábamos esperándote para empezar a existir" (Cabral 2009, 142).

La ignorancia sistemática de las contribuciones de los Estudios Trans* –incluso cuando se trabajan temas como *lxs transexuales*, *la transexualidad*, *el transexualismo* o *trans lo que sea*– recuerda a lo que José Medina llama "ignorancia activa", esto es, una práctica epistémica sustantiva, que se expresa como un patrón de suposiciones o hábitos de desatención socialmente autorizados y disponibles (Radi 2020).

2.3 Nuevos principios pedagógicos para un Modelo Educativo incluyente

La transformación de nuestra Facultad de Ciencias Sociales debe asumir estos desafíos y comprometerse con ser parte activa de un proceso de reflexividad crítica que nunca deje de cuestionarse: **para qué enseñamos, qué enseñamos, cómo enseñamos, a quiénes formamos**.

El mundo universitario cada vez es más complejo; posee nuevas tensiones y conflictos. Por lo mismo, los pilares fundacionales de las universidades como la homogeneidad, continuidad, coherencia, secuencia única, y estandarizada, posiblemente pierdan total sentido cuando las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, digitales, en red, inestables, etc. La experiencia universitaria si no asume el registro de quienes van integrando sus aulas, pasillos y patios, sus campus, desde estas características, lo que tendremos es una frontera fáctica, un muro, en la que se estarán enfrentando y no dialogando, dos universos culturales. La experiencia universitaria debe promoverse cuidando no ser ese distanciamiento entre quienes somos parte de ella.

Apostar hacia una educación como práctica liberadora desde una perspectiva feminista es descentrar el problema de la superación de la ignorancia que reproduce la separación culto/ indocto-iletrado. Es más bien colocar en la escena, las desigualdades sociales, el sexismo, la heteronorma, el racismo y el clasismo como asuntos vinculados a relaciones de poder e intereses tanto políticos, culturales y económicos (Kendi 2019; Linder 2018) y que se reproducen en los sistemas educacionales universitarios. Los abordajes reduccionistas

e individualizantes, solo reafirman posturas de nulo cambio en las condiciones estructurales y sistémicas.

En ese sentido, se ha intentado otorgar/ integrar la mirada sistémica con el nivel experiencial de los sujetos, considerando los modos en los cuáles nos socializamos en estos regímenes de poder, pero al mismo tiempo, como podemos resistir y transformar dichas condiciones. Siguiendo a Adams, Bell, Goodman y Joshi (2016) es importante que como comunidad reflexionemos sobre cómo desarrollamos una conciencia, conocimiento y procesos que nos inviten a examinar asuntos de in/justicia en nuestras vidas personales, grupos, relaciones e instituciones. Estos procesos de análisis no se dan de una vez y para siempre, son devenires continuos de aprendizaje, orientados a la acción, a la agencia y al compromiso activo para interrumpir y cambiar patrones de desigualdad, violencia y opresión.

En esta línea, Chris Linder (2018) propone un modelo de educación no sexista orientado a la justicia social que se inicia en una conciencia crítica del poder para emprender la conciencia, prevención y respuesta a la violencia sexista en las Universidades. Su "Marco operativo consciente del poder" (Power-Conscious Framework); aun cuando se enfoca específicamente en la prevención de violencia sexual, es un modelo que nos entrega pistas claves para hacer frente al sexismo en la educación superior.

El modelo se basa en 6 principios que van a requerir que tanto académicxs y estudiantes:

1) "Se comprometan con una conciencia crítica y una conciencia de sí;

2) Tomen en cuenta la historia y el contexto al examinar asuntos de opresión;

3) Cambien comportamientos basados en procesos de reflexión y toma de conciencia;

4) Nombren y llamen la atención sobre los beneficios que experimentan los miembros de los grupos dominantes de su inversión en los sistemas de dominación, junto a una disposición a despojarse de privilegios;

5) Nombren e interroguen el rol del poder en interacciones individuales, el desarrollo de políticas y la implementación de prácticas, y

6) Trabajen solidariamente para hacer frente a las opresiones". (Linder 2018, 25)

Si consideramos las aristas que se nos propone, podríamos evitar una normalización de la división y lectura desigual de los cuerpos y deseos, donde algunos pueden ser objetualizados y poseídos (por ejemplo, el cuerpo de las mujeres y las disidencias), mientras que otros, acceden a los beneficios y goces de la posesión (por la desposesión de otro). Una crítica que cuestiona las relaciones de poder y que afirma un cuidado de si y de los otrxs, en las que el género y la sexualidad son dimensiones claves, aunque claro, no las únicas.

Una educación anti-sexista debe permitir la articulación de alianzas transformadoras.

"Estas alianzas deben basarse en un reconocimiento crítico de diferencias, sin invisibilizar las particularidades del sexismo que viven muchas mujeres, pero abriendo un reconocimiento de como la misoginia, la lesbo/homo/transfobia y el machismo sexista, se refuerzan mutuamente y se relacionan íntimamente" (Troncoso, Follegatti, y Stutzin 2019).

Esto implica no separar los asuntos de género considerados como relativo a mujeres y aquellos asuntos de sexualidad referidos exclusivamente a personas y grupos LGBTIQ+ y tampoco individualizarlos como asuntos que atañen solamente estos sujetos.

Parafraseando a Sara Ahmed (2018) debemos preguntarnos: ¿Cómo desmantelamos una educación que se ha construido para acomodar sólo a algunos cuerpos?

"Ningún feminismo digno de su nombre utilizaría la idea sexista de las "mujeres nacidas mujeres" para crear los límites de la comunidad feminista, para tratar a las mujeres trans como si no fueran mujeres, como si no hubieran nacido como tales (...) Nadie nace mujer" (Ahmed 2018, 31–32).

"El feminismo es una revolución no un reordenamiento de consignas de marketing, ni una vaga promoción de la felación o del intercambio de parejas, ni tampoco una cuestión de aumentar el segundo sueldo. El feminismo es una aventura colectiva para las mujeres, pero también para los hombres y todos los

demás. Una revolución que ya ha comenzado. Una visión del mundo, una opción. No se trata de oponer pequeñas ventajas de las mujeres a los pequeños derechos adquiridos de los hombres" (Despentes 2018, 169).

El movimiento feminista estudiantil en Chile de 2018 que nos llevó a redactar colectivamente esta Guía fue liderado por mujeres, lesbianas y estudiantes trans, por estudiantes madres y padres, por personas de clase no acomodada, que buscan la transformación de sus destinos. Mirarnos como comunidad y ser capaces de establecer ambientes adecuados para diálogos y discusiones, se torna un imperativo como parte de nuestro actuar educacional. Sabemos que las conversaciones albergaran incomodidades y nos aproximaran a controversias. Revisar nuestras normas, los límites y las divisiones que desde ahí emergen, jamás podrán ser lugares confortables o de confort absolutos, pero si pueden llevarnos a establecer colectivamente futuros donde se materialice lo que anhelamos.

En ese sentido, cultivar una sensibilidad histórica, social, política, económica y subjetiva para comprender las dimensiones macro y micro de las desigualdades e injusticas vinculadas al género, a las sexualidades y otros ejes de poder debería ser una tarea para las cuales las ciencias sociales estén particularmente capacitadas, pues hemos sido llamadas a realizar esas preguntas impertinentes, embarazosas y a develar las respuestas culturales que se despliegan como marcos referenciales.

Asimismo, este tipo de propuesta nos obliga a enfatizar en el trabajo colectivo y colaborativo. El carácter participativo emerge como axioma, teniendo como prioridad el diálogo horizontal entre los estamentos universitarios para que, conjuntamente, se pueda reflexionar sobre las prácticas y discursos asociados a lo que significa e implica "el conocer" y construir conocimiento.

La triestamentalidad debe ser un soporte más que nunca, en esa integración y desarrollo de una dimensión que entienda el conocer desde el hacer múltiple y diverso, co-construido al menos desde académicxs, estudiantes y funcionarxs. El supuesto mandato de "vinculación con el medio" que se nos propone desde las autoridades hoy cobra un significado cabal y nos implica resituar, por ejemplo a las comunidades

externas con las cuales trabajamos en nuestras investigaciones, y a quienes nos rodean como vecindad. Alcanzar una Universidad de puertas abiertas debe ser ese imaginario que se piense como utopía/posible de la democratización.

Esto requiere a su vez, desplazar el aula como el espacio principal y único de los procesos formativos, reconociendo la Universidad como un circuito de interrelaciones (laborales, interpersonales, estudiantiles, académicas, epistémicas, experienciales). El quehacer universitario, desde estos lineamientos, implica una conexión con los movimientos sociales, las demandas ciudadanas y los conflictos, integrar a la calle y a la cotidianidad. La Universidad y sus edificaciones no pueden ser ese nuevo límite de estructura que demarca quienes conforman nuestras preocupaciones.

Una educación anti-sexista es salir de los marcos, y activar la implementación de acciones orientadas a la "igualdad de género y no discriminación", lo que implica el compromiso de aceptar el desafío de un permanente aprendizaje y actualización de perspectivas, pues la educación que imaginamos hoy, sabemos que no será la que necesitemos en un futuro. De allí la necesidad de revisión continua de estos lineamientos y orientaciones..

PARTE III
Estrategias de aplicación desde una perspectiva crítica y anti-sexista

3.1 El Proceso formativo consideraciones desde una perspectiva crítica y anti-sexista

La educación anti- sexista, es actualmente un horizonte y un desafío para todes los que estamos comprometidxs con una Universidad más inclusiva y justa. La educación antisexista debe ser pensada desde la problematización y de-construcción de nuestros propios procesos y dinámicas de enseñanza, lo que implica desnaturalizar las maneras en que histórica y tradicionalmente hemos sido formadxs.

En este apartado presentamos interrogantes, estrategias y acciones concretas para poner en práctica una educación anti-sexista. Este acápite dialoga con los aportes de las teorías, epistemologías y pedagogías feministas, críticas, interseccionales, decoloniales y disidentes sexuales que hemos intentado posicionar en los anteriores capítulos.

Es fundamental reconocer que **no existe un modelo único, ni recetas paso a paso para erradicar el sexismo y la violencia heterocisnormativa de la educación**. Nuestra apuesta acá es desde la experiencia, entregar algunas herramientas para la autorreflexión y la puesta en práctica de otras formas de relación, de enseñanza/aprendizaje y gestión curricular que comiencen a otorgar forma a aquello que nombramos como "educación anti-sexista".

Hemos dividido nuestra propuesta en tres dimensiones distinguibles entre sí, pero estrechamente interrelacionadas:

Reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula (y la sociedad) que refiere a la pregunta, *¿cómo enseñamos?* y *¿a/con quienes enseñamos?*

Nivel curricular de contenidos, que atiende al cuestionamiento sobre *¿qué es lo que enseñamos?*

Prácticas docentes y dinámicas educativas en el aula, es decir, *¿cómo enseñamos?*

3.2. Reconocer y valorar la diversidad en el aula y la sociedad

Este apartado se vincula a la pregunta: ¿A quiénes enseñamos?, para promover tanto una educación pertinente a lxs sujetos que en ella participan, así como generar espacios inclusivos, respetuosos y libres de discriminación y violencia, donde se pueda construir conocimiento crítico de forma colectiva. No se debe desconocer la importancia que tiene para les estudiantes ser capaces de registrar/y ser representades en lo que aprenden, leen, ven y escuchan.

Considerar la diversidad de les estudiantes y de la sociedad es relevante tanto para pensar qué enseñamos como también cómo abordamos las relaciones e interacciones en los espacios educativos:

- *¿Qué asumimos a priori cuando pensamos en nuestros estudiantes?*
- *¿Razonamos, por ejemplo, sobre la diversidad funcional, la diversidad sexo-genérica, las diferencias étnico-raciales, la nacionalidad, la diferencia de edad, las clases sociales?*
- *¿Estas diferencias afectan a los modos en que lxs estudiantes se involucran con en el aula, estudian, y las expectativas y posibilidades que tienen a futuro con la carrera?*

Una educación anti-sexista debe entender la diversidad y heterogeneidades que constituyen la comunidad del aula, valorando

las diferencias y aportando a la transformación de aquellos ejes de diferenciación que se han constituido como desigualdades y opresión.

Para desmontar desigualdades, debemos tener una mirada sensible a cómo esas diferencias y desigualdades han marcado las trayectorias de les estudiantes, los distintos saberes que traen producto de sus experiencias, los diversos estilos comunicacionales y de participación, etc., sin naturalizar y/o esencializar diferencias, pero reconociendo patrones de efectos sistémicos sobre las distintas experiencias y subjetividades que llevan, por ejemplo, a marcar distintos modos de participar en el aula, de valorar opiniones. Esto implica tener una consciencia aguda de las dinámicas interpersonales que se dan en la sala de clases. ¿Podemos distinguir patrones de género en los tipos, modos y cantidad de participación? ¿Hay ciertos sujetxs que participan más o menos? ¿Qué tipos de participación y experiencias promovemos como docentes, cuáles legitimamos, cuáles desvalorizamos?

Una cuestión clave en términos de educación anti-sexista es revisar la presunción de heterosexualidad del estudiantado y todes les participantes de la comunidad educativa (Francis 2017). Esto implica varias cuestiones:

1) Desnaturalizar la heterosexualidad como la norma invisible no cuestionada;

2) Considerar la diversidad sexual (y la diversidad en general) como un valor positivo, como algo común inherente a las sociedades y, por lo tanto, sostener un compromiso por crear aulas inclusivas y libres de contenidos, comentarios y acciones sexistas y homo/lesbo/transfóbicas independiente de si hay estudiantes mujeres y LGBTIQ+ o no presentes. Se trata de construir contextos educativos que apunten a la transformación de la sociedad en general.

A su vez, esta consideración a priori de la diversidad del aula no debe implicar hipervisibilizar y exponer públicamente (aun cuando sea desde una perspectiva vista como positiva para pedirles su opinión) a sujetos LGBTIQ+ como ejemplos de "diversidad". Al mismo tiempo, tampoco se debe homogeneizar todas las diferencias bajo una noción indiferenciada de "diversidad" o "LGBTIQ+" sin reconocer contextos, situaciones y necesidades específicas (Galaz, Troncoso, y Morrison 2016).

Al generar contenidos y contextos inclusivos y respetuosos en la clase,

cada estudiante sabrá cómo quiere posicionarse y cuánto querrá hablar de su experiencia personal.

3.3 La revisión del currículum: ¿qué enseñamos?

Para poner en práctica una educación anti-sexista es clave cuestionar los contenidos de lo que enseñamos, pues estos pueden reproducir el orden heterocispatriarcal a través de diferentes dimensiones. Por una parte, están aquellos explícitamente sexistas y heterocisnormativos, que operan ya sea mediante la activa promoción de estas ideas por parte de lxs docentes, y también mediante la no-problematización de estos sesgos presentes en las perspectivas teóricas y contenidos (incluyendo imágenes, ejemplos, ejercicios utilizados, etc.) que refuerzan estereotipos y discriminaciones.

Aquello que no se enseña, debe ser problematizado y es parte de la reproducción de saberes andro, etno, adulto y heterocéntricos. Es decir, en la selección de lo que sí se enseña se promueve aquello que aparece como saberes valiosos de ser enseñados y lo que es excluido, por el contrario, lo que es desestimado y por lo mismo, desvalorizado.

Las ciencias sociales son uno de los ámbitos disciplinares que a nivel global han sido mayormente impactados por las críticas feministas y suelen ya asumirse como relevantes. Sin embargo, es también un ámbito en el cual persisten resistencias, desconocimiento, desinterés y desvalorización, en cuanto a sus aportes específicos, así como su importancia en tanto saberes, epistemologías y metodologías relevantes para las ciencias sociales en general, más allá del tema de estudio específico.

La Universidad de Chile plantea que el currículum da cuenta de una manera de concebir, comprender y proyectar la formación de personas, acorde con las necesidades y desafíos de la sociedad y la identidad institucional. El nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Chile enfatiza la igualdad de género y no discriminación como un principio fundamental en la formación integral del estudiante, es por lo tanto importante pensar seriamente procesos de innovación

curricular que faciliten cumplir con este compromiso social y ciudadanx.

Nuestra Facultad enfrenta el desafío de habilitar tanto a académicxs como estudiantes con los saberes, competencias profesionales y disciplinares necesarias para contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa desde una perspectiva de género. El departamento de pregrado de la Universidad de Chile plantea "un proceso de construcción, negociación y selección de saberes, identidades, representaciones y realizaciones profesionales y disciplinares, expresados en un conjunto de habilitaciones (saberes y competencias) intencionadas, significadas, organizadas y administradas en un itinerario de formación, orientado al logro de un perfil de referencia (egreso) que constituye a la vez un compromiso y una promesa ante la sociedad" .

Por otra parte, es importante destacar el carácter procesual y dinámico de la gestión curricular, y no pensar en orientaciones estáticas, sino abrir posibilidades innovadoras y enriquecedoras que aprovechen los aportes de los estudios feministas en su complejidad y diversidad.

En primer lugar, y a nivel curricular, se nos presenta el desafío de cuestionar los paradigmas que subyacen lo explícito y oficial, junto con develar lo que permanece oculto o anulado, para dar paso a un currículum crítico, que esté sustentado en una lógica de debate permanente respecto del propio ejercicio académico, que promueva relaciones reflexivas y dialógicas, y que evidencie todo aporte al conocimiento, para así superar prácticas de dominación, de marginación y discriminación que puedan darse en la implementación de currículo formal (Freire 1974).

Existen múltiples formas de incorporar las perspectivas de género y los estudios feministas en las mallas, programas y prácticas de investigación. Si bien es de suma relevancia incorporar aquello que ha sido ignorado e invisibilizado, reconstruyendo genealogías de saberes elaborados por mujeres y disidencias sexuales dentro de los campos disciplinares y temáticos, también es sumamente importante ampliar la mirada y no asumir de antemano que género

> es sinónimo de mujer, o que habría temas que tienen que ver con género y feminismos y otros que no. En este marco, debe comprenderse que los aportes feministas van más allá de los sujetos a los cuáles se aplican: las perspectivas feministas y provenientes de estudios de sexualidad y queer no sólo sirven para investigar sobre mujeres y personas LGBTIQ+.

¿Cómo podemos empezar a revertir esta situación y en qué acciones concretas se puede materializar? En un primer momento, es vital preguntarnos ¿por qué y para qué educamos?, pues eso se vincula directamente con el qué enseñamos (currículum).

En segundo lugar, es importante hacer el ejercicio de reflexionar sobre los argumentos esgrimidos por docentes para no incorporar una perspectiva de género y/o feminista a nivel curricular en sus cursos. Proponemos que cada docente vea si estos argumentos le hacen sentido para su caso personal y luego comparta estas reflexiones en grupo, para contrarrestar las opiniones y ver de qué manera las temáticas y aportes feministas sí entrarían dentro del tema u objeto de su cátedra. La reflexividad es central para cuestionar que maneras de incorporar el género nos hacen más sentido, y luego seguir abriéndonos a otros modos.

Argumentos comunes para justificar la no incorporación de la perspectiva de género y feminista:

1) No tiene que ver con mi tema o el objeto de la disciplina.
2) Es incompatible con mi tema o el objeto de la disciplina.
3) Me quita tiempo para atender mi tema (esto es, me parece secundario).
4) No hay necesidad.
5) No comparto las premisas de ese conocimiento (y una variante de este argumento, enarbolada a menudo por mujeres, que con la falsa premisa de que la institución opera exclusivamente con base en la promoción de méritos académicos, señala que se trata de otra forma de discriminación)
(...)

Existen diversas posibilidades para incorporar transversalmente una mirada de género en el currículo.

A nivel de los objetivos y competencias generales de los cursos, éstos se pueden vincular a aquellos relacionados con el desarrollo del razonamiento crítico y el respeto a la diversidad y pluralidad, aspectos epistemológicos de la disciplina, contextualización de las teorías y perspectivas disciplinares, entre otros (Ponferrada 2017). Si bien es importante contar con cursos específicos sobre teorías feministas y otros saberes subalternizados (indígenas y *queer*, por ejemplo), debemos cuestionar las lógicas que hacen de estos enfoques y temas una "formación complementaria" y por ende, no obligatoria en nuestro estudiantado. Insistimos en que estas perspectivas deben ser incluidas transversalmente en relación a los contenidos de las otras materias y sobre todo, generando un debate que amplíe los saberes considerados legítimos y relevantes.

La "justicia epistémica" trae aparejada la crítica a la educación sexista y propone una educación anti-sexista dentro del marco de la justicia social. En ese marco, la revisión de los currículum debe orientarse a problematizar aquellos saberes, ópticas y temas relacionados con el foco de la cátedra que han sido desalojadas o marginalizadas hasta ahora de la formación universitaria.

3.4. Problematizar y transformar nuestras prácticas docentes y dinámicas educativas en el aula: ¿cómo enseñamos?

Desde perspectivas pedagógicas feministas, críticas, antirracistas se ha contribuido a una reflexión rica y variada sobre cómo transformar las dinámicas en los espacios educacionales, presentando especial atención a las relaciones de poder, las jerarquías, los abusos de poder, el autoritarismo, el fomento de la participación, enriquecer debates y reflexiones a partir de la inclusión de la experiencia, problematizar la dicotomía mente/cuerpo, razón/emoción para que estudiantes puedan "entrar enterxs al aula", hacer uso de un lenguaje no sexista y tomar en serio la incomodidad y la controversia como efectos que son parte de una pedagogía por la justicia social que cuestiona activamente desigualdades

sociales y jerarquías de poder en el aula.

¿Cómo volvemos nuestras aulas y relaciones de enseñanza/aprendizaje más igualitarias, dinámicas, apasionadas? ¿Cómo promovemos el debate crítico, comprometido, la capacidad de disenso necesaria para el verdadero diálogo transformador?

3.4.1 Problematizar relaciones y jerarquías de poder

La problematización de las relaciones de poder en la sociedad debe traspasarse al aula, construyendo activamente espacios más horizontales de intercambio, aprendizaje mutuo y debate (hooks 2003; Martin et al. 2017) que implican simultáneamente la reducción de la autoridad docente, en tanto voz autorizada y legitimada portadora del "único saber", la erradicación de prácticas autoritarias y maltratadoras de enseñanza, y la validación de les estudiantes y sus saberes y experiencias.

Por otro lado, es importante no "romantizar" las prácticas pedagógicas o investigativas feministas como ficciones de igualdad y horizontalidad total. Es necesario mantener una conciencia crítica de las relaciones de poder asumidas como ineludibles, pero avanzando hacia una transformación real (Troncoso, Galaz, y Álvarez, 2017). Algunos ejemplos de prácticas pedagógicas concretas son: la utilización de técnicas de enseñanza menos directivas, la organización de los asientos en círculos, la validación de estudiantes como expertos/as y los liderazgos compartidos, entre otros (Manicom 1992)

Una manera de utilizar la relativa autoridad del rol docente desde un uso constructivo feminista (hooks 2021), que se diferencie de los modos en que las instituciones promueven un uso del poder en la sala de clase que refuerza y mantiene jerarquías coercitivas, es el compromiso con problematizar e interrumpir las relaciones de poder y dinámicas de exclusión que operan entre participantes del aula (Manicom 1992)..

> La apuesta es por una educación que fomente las capacidades críticas del estudiantado, lo que no significa de ningún modo minimizar la labor docente. Todo lo contrario, implica nuevos desafíos y otras habilidades que revitalizan el oficio. Desde la discusión y el debate es donde surge la posibilidad plena de mostrar las diferencias y generar mecanismos de entender que éstas no deben ser tratadas como desigualdad, sosteniendo que las diferencias reunidas en su conjunto, solo pueden potenciar cruces innovadores y horizontes creativos.

3.4.2 Abrirse al debate, la incomodidad y la controversia

La democratización de los espacios educativos, no es una tarea sencilla, ya que implica entender que todo acto de apertura hacia la problematización de los posicionamientos de la autoridad y los privilegios, obliga a sobrellevar debates que son arduos e incluso incómodos y que antes estaban clausurados. Pero puede ser profundamente transformadora para ambas partes (Martin et al. 2017).

Debemos crear activamente culturas de disenso que promuevan el debate sobre sexismo y racismo, en términos de pedagogías y prácticas institucionales. Crear tales culturas en la academia liberal es un reto en sí mismo, ya que el liberalismo permite y recibe de buena manera perspectivas "plurales" y "alternativas" (Mohanty 1989) pero mientras no impliquen la incomodidad y las tensiones de revisar la participación (institucional, colectiva, personal) en sistemas y relaciones de dominación y opresión. Tal como han señalado Kassan, Sinacore y Green (2019) la controversia puede ser productiva a la hora de generar cambios positivos.

¿Cómo abordamos la necesidad de diálogo y aceptamos que el desacuerdo será parte del proceso educacional? Tratando de comprender por qué hasta ahora desde el ámbito universitario, aquello genera temor e inseguridad, y cómo específicamente abordar temáticas de género, sexualidad y violencia de género en nuestros territorios, nos provoca un conflicto de mayor envergadura al interior de nuestras salas de clase.

La emergencia de una educación anti- sexista en los ámbitos de la docencia, no se presenta como una lógica idealizada que supone

armonía, pero tampoco un conflicto permanente y sin solución. Los mismos antagonismos que se dan en clases pueden ser utilizados en vías transformadoras (hooks 2021).

Una educación anti-sexista, es no pecar de ignorancia, o de displicencia, asumiendo que en los procesos formativos se estará frente a tensiones y aprietos; y que la apuesta es admitir que se sucederán negociaciones, y que éstas deben tener como imperativo no anular posiciones y menos a las personas que las encarnan y demandan.

Abordar teorizaciones que cuestionen explícitamente el orden social y en particular el sistema de educación, involucra examinar francamente las relaciones de poder que tomen en consideración puntos de vista no hegemónicos, comprendiendo las experiencias de subordinación que se suceden en las salas de clase y que pueden traducirse en experiencias dolorosas, sentimientos de culpa y negación de quienes se ubican en las posiciones más privilegiadas; como también de tristeza e impotencia entre quienes forman parte de los grupos racializados, sexualizados, estigmatizados por motivos clasistas, discriminados por su aspecto o capacidad física, etc. (Martin et al. 2017)

Tal como señala Bello (2018) los espacios pedagógicos normativos generan incomodad y sufrimiento en aquellas personas que "no encajan", y la atención sensible a esa incomodidad debiese ser una invitación para que quienes ocupan posiciones privilegiadas incomoden su propia seguridad y confort, abriéndose a diálogos inquietantes que desafíen el estatus quo.

Para dar lugar a esta construcción colectiva y a ratos tensionadas, es fundamental tener espacios de confianza para admitir desconocimientos, dudas y comenzar nuevamente, tantas veces como sea necesario, sabiendo que esto es el proceso que se necesita realizar.

3.4.3 Entrar con integridad al aula: el cuerpo y las emociones

Una educación anti-sexista debe identificar las dimensiones socio-afectivas que implica todo proceso de conocer y que hasta ahora ha sido profundamente desechada-olvidada como posibilidad. Lo atribuido tradicionalmente como saber se encontraba desligado de una

corporalidad, a excepción de la mente, procurando focalizar lo cognitivo como único procedimiento que puede proyectarse-asociarse en una parte muy específica del cuerpo (la cabeza, cerebro y sus neuronas).

Fisurar y hacer trizas la dicotomía clásica que ha sostenido el modelo racional de la ciencia, donde se divide dicotómicamente mente/cuerpo es uno de los estatutos y consecuencias de una educación anti-sexista. El aula desde esta propuesta surge como un espacio de encuentro, donde se revitaliza el pensar en conjunto, proponiendo una amalgama entre lo teórico y lo experiencial, es pensar con nuestros cuerpos, con la propia historia, con el contexto y las experiencias.

Siguiendo a hooks (2021) la labor pedagógica feminista es una pedagogía afectiva que promueve la pasión y el placer por las ideas y por el pensamiento crítico, a diferencia de otras experiencias en el aula signados por el desinterés y apatía, sobre todo cuando los conocimientos se entregan de forma autoritaria y desligados de la experiencia de quienes componen la sala.

Esto implica desarrollar la capacidad docente de inspirar el compromiso político de parte de les estudiantes (Manicom 1992). También implica reconocer que las emociones no están ausentes de la cultura académica, sino que tal como señala Winans (2012), algunas de ellas están sobrevaloradas y potenciadas, como la distancia, la frialdad y la dureza, en tanto signos de cultivación, mientras que otras emociones se perciben como debilidad y son desalentadas. Reconociendo al mismo tiempo que esta jerarquización emocional se organiza en términos generizados, con la valoración de emociones vinculadas a la "racionalidad" como "masculinas" y otras a la "sensibilidad femenina" (Ahmed 2014).

Trabajar el rol de las emociones en el aula no significa terminar potenciando algunas emociones en particular (cualesquiera que sean aquellas percibidas como "positivas"), sino que cultivar lo que Winans (2012) llama una "alfabetización emocional", entendida como una mayor conciencia de los roles que estas juegan en la negociación de la identidad, el impacto de las reglas emocionales en nuestra comunidad y las diferencias, y cómo las emociones guían nuestros patrones de atención y construcción de (distintos) conocimientos.

Una pedagogía que considere la dimensión afectiva, es,

simultáneamente, una pedagogía encarnada, que supera la ficción de un espacio educacional de mentes dialogantes en el cual la dimensión corporal y emocional no tiene cabida ¿Qué cuerpos y orientaciones entre cuerpos se permiten y excluyen en el aula, qué rol juega la heterocisnormatividad en la producción de imaginarios corporales más o menos abiertos? Es así como val flores (2017) llama a des-heterosexualizar la educación y desarmar los modos en que se han disciplinado los cuerpos y los saberes de estudiantes y docentes.

Es importante tener en cuenta, que ciertos tipos y modos de docencia han sido feminizados y subordinados y que toda educación siempre es sexual, en la medida que reproducen modos normativos de vivir la sexualidad y el género: "las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos trasmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad" (val flores 2017, 151).

En la misma línea, Alanis Bello (2018) ha planteado el reto de una transpedagogía: "Es un impulso contagioso de otras formas de educar, de otras maneras de pensar y de crear comunidad. La transpedagogía es una forma de pensar en movimiento que rechaza los lugares seguros de la identidad y propone una conciencia de tránsito, que nos invita a puentear entre diferentes puntos de vista, y a crear conexión e intimidad por medio de la construcción de alianzas políticas, una ética del amor y una disposición disruptiva en contra de todas las formas de normalización, sin importar de donde vengan" (Bello Ramírez 2018, 126)

3.4.4 Lenguaje no sexista

Es fundamental comprender que cualquier lenguaje puede ser utilizado de modo sexistas, racistas, xenófobos, excluyentes. Hacemos generalmente un uso sexista y androcéntrico del lenguaje no porque el castellano sea en sí sexista (más allá de la existencia o no del género gramatical), sino porque vivimos en una sociedad sexista y androcéntrica (Gobierno Vasco

2015). En ese sentido, el sexismo no está en el lenguaje o en la gramática sino en los usos del lenguaje y los imaginarios que se van conformando y sedimentando con ese uso habitual.

Por ejemplo, si en una determinada actividad en la cual participan en igualdad de condiciones y de trato hombres y mujeres puede ser una realidad no sexista. Pero si al describirla, hablar o al evaluar la participación, las aportaciones, los trabajos y los resultados dejamos de nombrar a las mujeres (a las alumnas), o las nombramos de manera desigual, o se les concede más protagonismo e importancia a los hombres o a sus aportaciones, trabajos, resultados etc. estaríamos incurriendo en usos sexistas del lenguaje que reproducirán los estereotipos de género y enmascararán la realidad (Gobierno Vasco, 2015).

LENGUAJE Y DISCURSOS SEXISTAS

En las encuestas surgieron una gran cantidad de relatos que apuntan al lenguaje mediante el cual nos comunicamos, aludiendo a las bromas sexistas y ejemplos estereotipados que escucharon en clases:

> *Recuerdo que, en un electivo en particular, un docente daba ejemplos de sus sesiones terapéuticas siendo particularmente sexista, mientras daba opiniones denostativas y burlándose de las mujeres. (Estudiante de Pregrado).*

> *Usualmente he presenciado comentarios de docentes, que resultan considerablemente sexistas, aludiendo a estereotipos de género como verdades inapelables, o estableciendo nociones sexistas como aspectos de la "experiencia humana". Lo anterior, aplica a otros estudiantes y docentes, principalmente en torno a las temáticas atingentes a la sexualidad, afectividad y reproducción. (Estudiante de Pregrado).*

Entre las experiencias de sexismo relatadas por estudiantes en la Facultad destacan algunos que reproducen un imaginario de la corporalidad femenina como un tema degradante, sucio y vergonzoso:

> *Explicaré la que fue la más fuerte para mí (...) En un curso donde el 90% éramos mujeres, una de las profesoras quien actualmente se encuentra realizando clases tanto de magíster como diplomados,*

se refiere a la menstruación como una "cuestión terrible" para las mujeres sobre todo bipolares o limítrofes, con esto dice "por favor hombres tápense los oídos, esto es asqueroso" para decir que ha tenido pacientes que menstruando no se cambiaban y andaban sucias a causa de la bipolaridad. (Estudiante de Postgrado)

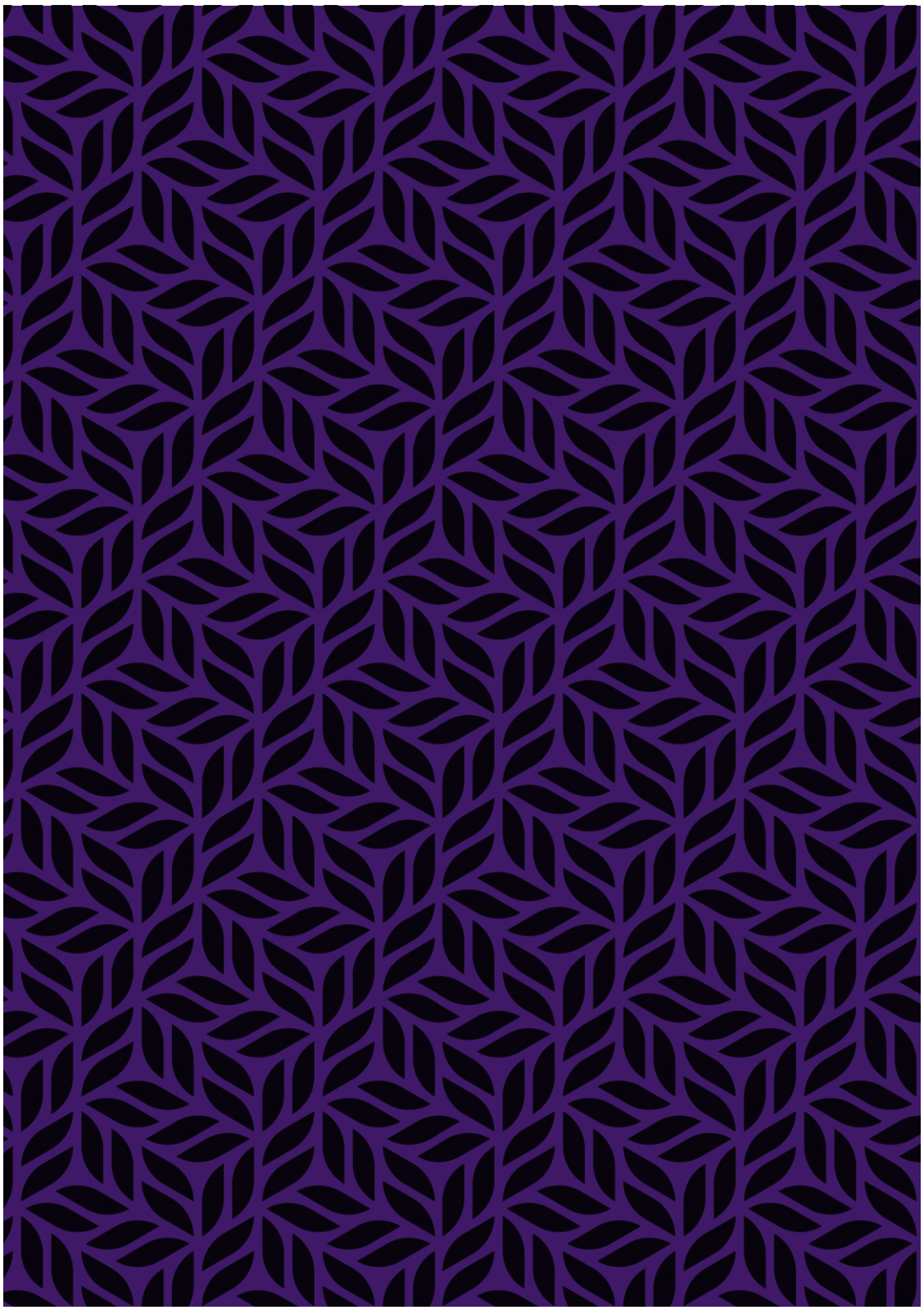
En las siguientes citas podemos observar que el sexismo se reproduce en la patologización y estigmatización de ciertas mujeres. Pero además el sexismo aparece vinculado con otras formas de discriminación como el colonialismo y el racismo que representan dinámicas de poder desiguales. La FACSO se percibe en estos relatos como un espacio que necesita transformaciones urgentes a nivel de todos los estamentos para ser efectivamente un lugar respetuoso de las diferencias e inclusivo:

Antropología, en incontables ocasiones tuve que escuchar (y hacer frente) a las opiniones de parte del cuerpo docente que se refiere (hasta el día de hoy) a ella como "la loca", lo cual ha hecho caer un manto de oscurantismo sobre su trabajo y su legado (materiales), el cual está hoy paradójicamente en manos de las mismas personas que detentan estas opiniones. Esta persona transitó toda su complicada vejez en la más absoluta soledad e incomprensión, en el seno de un Departamento que debiera ser emblema de la inclusión y el respeto a las diferencias y que en cambio se permite enarbolar como su sello distintivo un lenguaje irrespetuoso (por ejemplo, los investigadores suelen referirse a los "informantes" o personas con las que trabajan como "viejos culiaos", etc., y lejos de ser inofensiva, esta actitud revela una postura objetificante y negadora del otro/a, que es generalizada [también se puede constatar el menosprecio al pueblo mapuche, a los/as mismos/as estudiantes y su trabajo, del cual estas personas sienten que pueden disponer a su antojo, etc.]), y que en lugar de poner en valor la historia de la antropología chilena, de sus grandes hitos, cuestiona gratuitamente a figuras trascendentales en la definición de la disciplina en Chile. No solo es vergonzoso, sino que antipedagógico e inaceptable (considerando que ya estamos ingresando a la tercera década del siglo XXI... las transformaciones URGEN). (Estudiante de Pregrado).

Los relatos dan cuenta de la reproducción del sexismo en instancias universitarias cotidianas a través de discursos y formas de comunicación. Estos se reproducen en diferentes escenarios y contextos, tanto en los estamentos académicos como estudiantiles. Asimismo, las formas en que el sexismo se expresa son heterogéneas y complejas, pero todos expresan la presencia de imaginarios androcéntricos, estereotipos de género y formas de denostación de lo femenino a través de bromas y burlas discriminatorias.

De otro modo, si en determinada actividad no participan en igualdad de condiciones hombres y mujeres y se da una dinámica sexista, el lenguaje puede servir para hacer visible esa desigualdad. Por ejemplo, "si al describirla o al evaluarla nombramos y visibilizamos a las pocas mujeres que hayan asistido, sus aportaciones y resultados, si analizamos las causas de su escasa participación, si reflexionamos (si fuera el caso) sobre las dificultades añadidas que han tenido o el trato desigual que han recibido, etc. estaríamos haciendo un uso incluyente y visibilizador del lenguaje, un uso no sexista del mismo." (Gobierno Vasco 2015, 27-28).

Al no incluir a las mujeres y a quienes no se identifican con el binarismo de género dentro de los usos cotidianos, es decir, al utilizar el lenguaje en todas sus prácticas desde la universalización masculina, lo que se hace es promover un imaginario donde no se integra la participación de todxs en la vida cotidiana y en las pequeñas y grandes contribuciones sociales e históricas, en la construcción de conocimiento en el pasado y en el presente. Esto, sumado a estilos autoritarios, androcéntricos, etnocéntricos y adultocéntricos de enseñanza y aprendizaje, que solo promueven (ciertas) masculinidades como referentes: los alumnos se ven como protagonistas y las alumnas se ven como secundarias o directamente no se ven reflejadas (Gobierno Vasco 2015).



IV. Herramientas para la acción

4.1 La docencia universitaria desde una perspectiva crítica y antisexista: orientaciones para el diseño de asignaturas.

El ejercicio docente ha de entenderse como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, en donde la reflexión sobre la práctica toma un rol fundamental para permitir a les docentes comprender la experiencia de su propia enseñanza y así analizar y reestructurar actitudes, creencias, asunciones asociadas a esta. Esto puede propiciar un cuestionamiento profundo, serio y fundamentado para una educación antisexista, utilizando como herramienta las teorías críticas de las ciencias sociales y saldando la deuda de incorporar las teorías feministas (Richards y Lockhart 1998).

A continuación se presenta una propuesta para reflexionar sobre el quehacer docente, en el contexto de las asignaturas, desde un enfoque de educación anti-sexista. Esta propuesta tiene una lógica iterativa, en tanto el proceso reflexivo se puede repetir tantas veces como sea necesario con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos en función de su logro. La propuesta se organiza en tres etapas:

1) **Reflexión inicial**
2) **Análisis de mi asignatura**
3) **Reflexión final.**

La Reflexión inicial se centra en el quehacer docente y las ideas relacionadas con el enfoque anti-sexista, lo que permitirá la autorreflexión respecto a lo que sé y lo que hago como docente para favorecer el desarrollo de esta perspectiva. Interesa explicitar las ideas, creencias y actitudes desde las que docentes abordan su práctica de enseñanza.

Luego se propone una forma de analizar su práctica de enseñanza en el contexto de sus asignaturas, considerando las tres dimensiones presentadas anteriormente: a quienes se enseña, qué se enseña, cómo se enseña; y tres momentos para la realización de sus cursos: Planificación,

Implementación y Evaluación.

Por último, se plantea una reflexión final sobre cómo ha sido el proceso de abordar su quehacer docente y asignatura desde un enfoque de educación anti-sexista.

Esta forma de organizar la reflexión y los puntos que se consideran para ello se plantean de forma flexible, es decir, el orden propuesto podría ser abordado de un modo diferente o los tópicos a reflexionar en cada momento podrían incluir otros nuevos, y no acotarse a un solo momento. Lo que nos interesa, es que la propuesta sea un gatillante de la preocupación y que facilite compartir las ideas y análisis con otres colegas y estudiantes en miras de potenciar la construcción colectiva de conocimiento que supone el ejercicio docente.

ETAPA 1: **REFLEXIÓN INICIAL**

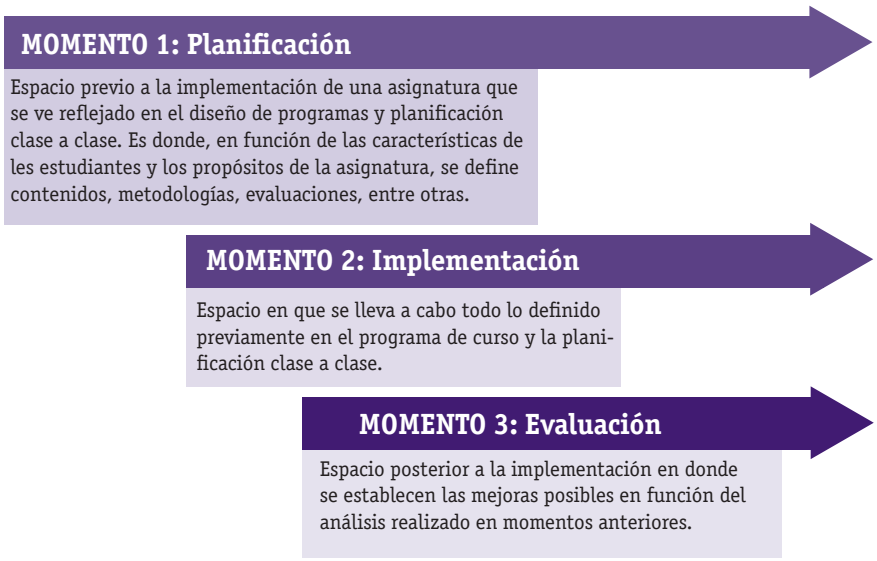
Analice las ideas previas y/o conocimientos que tiene sobre un enfoque de educación no sexista y los desafíos que implica para su quehacer docente. Para ello puede responder a las siguientes preguntas sugeridas:

A. ¿Qué ideas previas tengo respecto al enfoque de educación no sexista o antisexista? ej. *me cuesta pensar en una bajada práctica de este enfoque*
B. ¿Cómo este enfoque podría aportar a mi quehacer docente? ej. *podría contribuir a que mis clases sean más inclusivas*
C. ¿Cómo creo que mis estudiantes acogerán los cambios que podría hacer en mi clase para una educación anti sexista? ej. *lo acogerán muy bien porque es una demanda realmente sentida por todes mis estudiantes*
D. ¿Qué tensiones podría ocasionar abordar mi quehacer docente desde una educación anti-sexista? ej. *debo conocer en profundidad este enfoque para poder implementarlo*
E. ¿Qué cambios implica abordar mi rol como docente desde una educación anti-sexista? ej. *tener más cuidado con la manera en que me expreso y los ejemplos que utilizo en mi clase*
F. ¿Qué cambios implica en el rol de les estudiantes un abordaje desde una educación anti-sexista? ej. *que sean más partícipes en las clases desde sus propias vivencia*

Escriba sus reflexiones aquí:

ETAPA 2: **ANÁLISIS DE MI ASIGNATURA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN ANTISEXISTA**

El ejercicio de analizar y reflexionar en torno al desarrollo de una asignatura es particularmente relevante desde un enfoque de educación anti-sexista, ya que es lo que permitiría discutir las prácticas de enseñanza y con ello, intencionar su ajuste para responder de forma atingente a les estudiantes y lo que necesitan para aprender. Para ello, se organiza el ejercicio de análisis y reflexión en torno a tres momentos que pueden ser distinguibles al dictar un curso, los cuales son:



A continuación se presenta la propuesta de análisis y reflexión del quehacer docente en una asignatura desde un enfoque de educación anti-sexista, distinguiendo los tópicos a abordar en cada uno de los momentos y dimensiones propuestas. Se profundiza en cada momento del desarrollo de una asignatura, poniendo énfasis en los tópicos en torno a los que analizar y reflexionar. En cada tópico se presentan preguntas y orientaciones sugeridas que buscan estimular y facilitar la implementación de una educación anti-sexista en la práctica de enseñanza.

Tabla 1: Síntesis de propuesta de análisis y reflexión del quehacer docente en una asignatura desde un enfoque de educación antisexista

DIMENSIONES de un Enfoque De Educación Anti- Sexista	MOMENTOS DEL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA		
	Planificación	**Implementación**	**Evaluación**
¿A/con quién enseñamos?	1. **Explicite las ideas que tenga de sus estudiantes.** Analice estas ideas en relación a características académicas y personales: cómo aprenden, qué saben, qué es significatitvo para elles, sus vivencias, aspectos identitarios, etc. 2. **Conozca a sus estudiantes.** Revise la información disponible al respecto o genere instancias que le permitan obtenerla, para que su clase sea más significativa para todes les estudiantes.	1. **Analice la forma de comunicarse y el tipo de interacciones que se establecen en su clase.** Intenciones las estrategias comunicativas y el trato con y entre sus estudiantes de modo que favorezcan el respeto, la confianza y la no discriminación. 2. **Examine los recursos y materiales que utiliza al realizar sus clases.** Al momento de implementar su clase es importante que distinga a quienes representa y a quienes no reconoce los materiales y recursos -verbales y no verbales- utilizados en su asignatura.	1. **Establezca qué cambios incorporará** en relación a las formas de **conocer y comunicarse con sus estudiantes, el tipo de interacción** que propicia y a **quiénes y cómo representan** los recursos y materiales que utiliza en su clase.

DIMENSIONES de un Enfoque De Educación Anti- Sexista	MOMENTOS DEL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA		
	Planificación	**Implementación**	**Evaluación**
¿Qué enseñamos?	1. **Analice las implicancias del propósito de su asignatura**, considerando los resultados de aprendizaje que propone. 2. **Reflexione respecto a los saberes y contenidos clave de su curso**, considerando la diversidad del estudiantado ¿cómo autovaluaría su curso a la luz de lo que proponemos en esta Guía?	1. **Explicite el propósito de su asignatura** y por qué lo definió de esa forma. 2. **Explicite el contenido que abordará en la asignatura** y por qué lo incorporó.	1. **Establezca qué cambios incorporará** en relación a las implicancias y las **instancias en clases** para discutir el **propósito y resultados de aprendizaje** de su asignatura; los **saberes y contenidos** clave de su curso y las instancias en clases para discutirlos, en relación a la diversidad del estudiantado y teorías feministas y/o no sexistas.

DIMENSIONES de un Enfoque De Educación Anti- Sexista	MOMENTOS DEL DESARROLLO DE UNA ASIGNATURA		
	Planificación	**Implementación**	**Evaluación**
¿Cómo enseñamos?	1. **Evalúe las metodologías utilizadas en su clase.** Privilegie la incorporación de aquellas que favorecen la colaboración y participación de sus estudiantes. 2. **Analice y construya evaluaciones que propicien el aprendizaje de todes.** Privilegie la incorporación de aquellas evaluaciones e instancias de retroalimentación que favorezcan la colaboración y participación de sus estudiantes y se ajusten a su diversidad. 3. **Elabore un marco de funcionamiento de la asignatura,** para un trato respetuoso entre quienes participan de esta.	1. **Examine que las estrategias y metodologías que utiliza favorezcan a la diversidad de estudiantes,** en cuanto a sus características, identidades, condiciones y experiencias. 2. **Desarrolle evaluaciones e instancias de retroalimentación, que propicien el aprendizaje de todes.** Cuidando el ambiente en el que se implementan, las instrucciones que se entregan y el monitoreo a las necesidades específicas de estudiantes, durante estas instancias.	1. **Establezca qué cambios incorporará** en relación a las **metodologías y las evaluaciones e instancias de retroalimentación** que implementó y el **marco de funcionamiento** de la asignatura para propiciar un trato respetuoso, en base a una perspectiva no sexista.

Fuente: Elaboración propia

Momento 1: **Planificación**

En este momento del desarrollo de un asignatura, se abordan los tópicos, reflexión y análisis del quehacer docente que guardan relación con los principales componentes de un programa de cursos, en donde se explicitan las decisiones que les docentes tomaron para desarrollar su cátedra.

I.1.a Dimensión ¿A/con quién enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos: La explicitación de ideas, por parte de les docentes, sobre sus estudiantes y la necesidad de conocerles.

Tópico I.a.1: Explicite las ideas que tenga de sus estudiantes.

Para incorporar el enfoque de educación antisexista, es relevante analizar las ideas que tenemos en relación a las características académicas y personales de les estudiantes, como por ejemplo, cómo aprenden, qué saben, qué es significativo para elles, sus vivencias, aspectos identitarios, etc. En particular, es importante analizar las ideas que se puedan tener respecto de la presunción de heterosexualidad del estudiantado y les integrantes de la comunidad educativa, lo cual puede dar cuenta de una naturalización de la heterosexualidad como norma que no se cuestiona. Esto dado que a menudo operan prejuicios e ideas preconcebidas y estereotipadas que pueden generar sesgos y, en consecuencia, prácticas de enseñanza que disminuyan las posibilidades de participación y aprendizaje de todes les estudiantes.

Para explicitar y reflexionar en torno a estas ideas, sugerimos ayudarse de las siguientes preguntas:

* Qué ideas preconcebidas tengo de mis estudiantes? ¿Cómo he construido esas ideas?
* ¿Estas ideas responden a algún estereotipo del perfil estudiante universitario que llega a mi aula? ¿A cuáles?
* ¿Cómo estas ideas reconocen la diversidad de les estudiantes y sus distintas experiencias?
* ¿Por qué es importante que considere la diversidad de les estudiantes?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.a.2: Conozca a sus estudiantes.

Conocer a les estudiantes implica manejar información respecto a elles que oriente la práctica de enseñanza, en términos de lograr una mayor significancia y valor del aprendizaje, en la medida que dichas prácticas se ajustan a sus características y condiciones. Implica a su vez, reconocer a les estudiantes como participantes activos de la comunidad académica, quienes cuentan con experiencias, habilidades y saberes desde donde pueden aportar a la construcción del conocimiento de la disciplina, haciéndoles co-responsables de su proceso de aprendizaje y del de sus compañeres.

Para una educación anti-sexista, es relevante revisar la información que se encuentra disponible en la Universidad respecto a sus estudiantes o, en caso de que no exista o no tenga acceso, generar las instancias que le permitan obtenerla, de este modo, su clase será más significativa para todes les estudiantes y podrán sentirse representades.

Para reflexionar respecto a este propósito, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* ¿Qué información es relevante que conozca de mis estudiantes antes de iniciar la asignatura?
* ¿Qué necesito saber de mis estudiantes para que mi asignatura sea pertinente/significativa para elles?
* ¿Qué instancias genero para conocer a mis estudiantes?

* *Escriba sus reflexiones aquí:*

Ib. Dimensión ¿Qué enseñamos?

En esta dimensión se abordan dos tópicos. Primero, el análisis de las implicancias que puede tener el propósito de la asignatura y segundo, la reflexión respecto de los saberes y contenidos claves que compone el curso dictado.

Tópico I.b.1: Analice las implicancias del propósito de su asignatura, considerando los resultados de aprendizaje que propone.

El propósito de la asignatura junto con los resultados de aprendizaje, declaran aquello que les docentes esperan que sus estudiantes logren al finalizar el curso.

El propósito, por una parte, expresa la gran meta que se busca en la asignatura, la que daría cuenta del tipo de persona o profesional que les docentes quieren contribuir a formar, en coherencia con lo declarado en el perfil de egreso de la carrera. Esto implicaría, idealmente, una discusión en torno a estas ideas entre les docentes que participan de la formación, poniendo en común sus intereses y objetivos a lograr, de modo de generar una experiencia formativa coherente e integrada.

Los resultados de aprendizajes por su parte, dan cuenta de una bajada operativa de la gran meta propuesta en el propósito, permitiendo con ello orientar la planificación del resto de los componentes de la asignatura (contenidos,

metodologías, evaluaciones, etc.), y la toma de decisiones en dicho proceso. Además, permiten que les estudiantes identifiquen lo que se espera de elles en términos concretos (Jerez, Hasbún, y rittershaussen 2015).

Teniendo esto en consideración, es vital que tanto el propósito como los resultados de aprendizaje hagan eco de la diversidad del estudiantado, tomando en cuenta sus características e intereses y visualizándolas como un aspecto dinámico, que constantemente permitirá interrogar la toma de decisiones a nivel del currículum y los cursos. Será relevante además, estar atentxs a si el propósito o los resultados de aprendizaje expresan, de alguna forma, algún tipo de sesgo o estereotipo relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género, o si se utiliza un lenguaje que pueda ser inadecuado, de modo de no excluir o discriminar a les estudiantes al declararlos.

Para analizar y reflexionar respecto de las implicancias del propósito de la asignatura y los resultados de aprendizaje, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* ¿Qué tipo de persona/profesional quiero contribuir a formar?
* ¿Cómo incorporo las características de mis estudiantes con el tipo de persona/profesional que quiero contribuir a formar? ¿He podido discutir esto con mis colegas?
* ¿Cómo se relacionan los propósitos de mi curso con el tipo de persona/profesional que quiero contribuir a formar?
* ¿Considero la diversidad del estudiantado en la definición del propósito de mi curso?
* ¿Los resultados de aprendizaje de mi curso consideran la diversidad del estudiantado?
* En específico sobre el propósito y los resultados de aprendizaje, ¿analizo que no existan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género?.
* ¿Procuro que mi programa de curso en su conjunto esté redactado con lenguaje no sexista o sin sesgos en relación a la identidad de género u orientación sexual?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.b.2: Reflexione respecto a los saberes y contenidos claves de su curso, considerando la diversidad del estudiantado y posturas de teorías anti-sexistas y/o feministas.

Los contenidos se componen de los conocimientos, actitudes y comportamientos que han sido construidos históricamente por les integrantes de la comunidad académica y disciplinar. Estos son aprendidos e integrados por les estudiantes, siendo la base para movilizar sus competencias, en consideración al contexto (Jerez, Hasbún, y Rittershaussen 2015).

Desde un enfoque de educación anti-sexista, es importante problematizar los contenidos que se enseñan durante la formación, comprendiendo su contexto de origen, si son hegemónicos en la disciplina y, en consecuencia, preguntarse por aquello que ha quedado excluido en la construcción histórica de los saberes que se comparten con estudiantes. En esa misma línea, es importante abrir espacios con elles para analizar si los contenidos impartidos presentan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género o con la raza, la clase o el territorio, de modo de poder reflexionar respecto de los impactos de estos saberes en la experiencia de aprendizaje de les estudiantes.

Finalmente es relevante preguntarse y conocer la reflexión crítica feminista y antisexista que se haya desarrollado hasta el momento en la disciplina, para

incorporarla como parte de los contenidos a trabajar, reconociendo sus aportes y las interrogantes que plantean a la misma disciplina y el espacio educativo.

Para analizar y reflexionar respecto de los saberes y contenidos clave de su curso, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* Considerando la diversidad que hay en el aula, ¿ha reflexionado cómo los contenidos y saberes que se imparten en su curso son recibidos por sus estudiantes?
* ¿Cómo podría incorporar en los contenidos y saberes de mi asignatura la reflexión crítica anti-sexista o feminista que existe en la disciplina en el área de estudio de su asignatura?
* ¿Qué facilitadores identifica para incorporar la reflexión crítica feminista y anti-sexista en los contenidos y saberes de su asignatura?
* ¿Qué desafíos identifica para incorporar la reflexión crítica feminista y anti-sexista en los contenidos y saberes de su asignatura?
* Al definir los contenidos de mi curso, ¿analizo que no existan sesgos y/o estereotipos relacionados con el género, orientación sexual o identidad de género?
* En relación a lxs autorxs que se revisarán en el curso, ¿cómo problematizo discursos que puedan ser sexistas, racistas, clasistas u otros? Además, ¿cuido que la bibliografía no solo contenga autorxs hombres?

Escriba sus reflexiones aquí:

I.c Dimensión Cómo enseñamos

En esta dimensión se abordan tres tópicos. Primero, la evaluación y reflexión respecto de las metodologías utilizadas en las clases. Segundo, el análisis y reflexión respecto de las evaluaciones e instancias de retroalimentación para propiciar un aprendizaje de todes y finalmente, la reflexión y elaboración de un marco de funcionamiento en la asignatura desde el trato respetuoso entre les participantes de esta.

Tópico I.c.1: Evalúe las metodologías utilizadas en su clase, privilegiando la incorporación de aquellas que favorecen la colaboración y participación de sus estudiantes

Las metodologías corresponden al "conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los resultados de aprendizaje". Constituirán entonces el diseño de conducción del proceso de enseñanza, en el cual se deberá cuidar, desde un enfoque de educación anti-sexista, que posibilite a les estudiantes vivenciar experiencias de aprendizaje donde sean protagonistas, se promueva su participación activa y la colaboración entre estudiantes con les docentes.

Esto último es relevante ya que el diseño de la enseñanza debe incentivar el espíritu crítico en les estudiantes, a partir de la oportunidad de debatir y reflexionar desde la experiencia y de disentir, para facilitar un diálogo que permita la transformación de las ideas y las personas. Además, debe promover relaciones de enseñanza y aprendizaje que sean más igualitarias, horizontales y donde se reconozca la posibilidad de aprendizaje mutuo entre les participantes de la actividad educativa. Esto finalmente permitiría, que les estudiantes tengan la oportunidad de construir conocimiento crítico de forma colectiva, lo cual impactará positivamente en los aprendizajes que les estudiantes desarrollen.

Para evaluar y reflexionar respecto de las metodologías utilizadas en sus clases, puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* ¿De qué manera las metodologías que he utilizado en el desarrollo de asignatura posibilitan el aprendizaje de todxs mis estudiantes?
* ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase generan espacios de co-construcción del conocimiento?
* ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase permiten la expresión de opiniones y el diálogo respetuoso de mis estudiantes?
* ¿Cómo cuido que no operen sesgos sexistas en la asignación de roles en actividades grupales?

* ¿Cómo las metodologías que he utilizado en mi clase permiten, equitativamente, que todas las personas accedan a roles de liderazgos en trabajos o dinámicas grupales?
* ¿Considero el diseño de actividades curriculares que promuevan el intercambio y co-responsabilidad entre lxs estudiantes del curso para el logro de una meta común?
* ¿Cómo las metodologías que he utilizado en el curso reconocen la diversidad de lxs estudiantes y sus distintas experiencias?
* ¿Cómo las metodologías que he utilizado en el curso generan espacios de análisis crítico sobre lo abordado en la asignatura?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.c.2: Analice y construya evaluaciones e instancias de retroalimentación que propicien el aprendizaje de todes, privilegiando aquellas que favorezcan la colaboración y participación de sus estudiantes y se ajusten a su diversidad.

El proceso de evaluación y retroalimentación está imbricado al proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, si anteriormente planteamos la necesidad de un diseño de la enseñanza que priorizara el protagonismo, participación y colaboración entre estudiantes, en la evaluación y retroalimentación es deseable que ocurra lo mismo. Esto es relevante ya que la evaluación no es solo un fenómeno técnico, en el cual se recolectan evidencias para dar cuenta del

desarrollo de los aprendizajes, sino que también es un fenómeno moral y ético, en tanto, el acto de evaluar "implica conocimiento, se realiza en relación con valores e implica responsabilidad profesional y social entre otros aspectos. (Cunill, García & Oramas, 2016, p. 1009). El ejercicio de evaluar y diseñar instancias de evaluación, trae consigo dos nudos críticos en términos éticos. Por una parte, el ejercicio del poder y por otro la objetividad del proceso de evaluación. En relación al ejercicio del poder en las instancias de evaluación, es innegable la situación asimétrica que se ha generado históricamente, ya que se entiende que son les docentes quienes deben tener el control de la instancia, siendo un ámbito de pleno poder de decisión de elles. La idea a la base es que son les docentes les que saben y pueden definir cuáles son los aprendizajes relevantes y cómo se demuestra lo aprendido por parte de les estudiantes (Cunill López, García y Oramas 2016, 1009). Desde un enfoque de educación anti-sexista, esta idea es discutible ya que, así como en el proceso de enseñanza, en la evaluación también deben construirse relaciones más horizontales, en donde se reconozcan los intereses de aprendizaje y las ideas de les estudiantes respecto a las instancias de evaluación y retroalimentación.

En relación a la objetividad, se plantea que es tarea de les docentes asegurar que quienes son evaluades conozcan de antemano los criterios para valorar sus aprendizajes y que no sean evaluades en función de aspectos no dichos o producto de presunciones respecto a las características y condiciones de les estudiantes (Cunill López, García y Oramas 2016). Desde un enfoque de educación anti-sexista, se cuestiona la idea de objetividad, en tanto no es posible que la valoración que realizan les docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes, lo abarquen en su totalidad y complejidad. En este sentido, les docentes darían cuenta de una mirada respecto de dichos aprendizajes, la cual es tan valiosa como la mirada que pueden tener les mismes estudiantes respecto de su propio desempeño, la que pueden tener les pares o colegas de otras asignaturas. Además, las instancias de evaluación y retroalimentación deberán hacer eco de la diversidad del estudiantado, permitiendo que cada estudiante pueda desarrollar sus aprendizajes de forma ajustada a sus características y condiciones.

Finalmente, es importante destacar que las instancias de evaluación y retroalimentación no representan un insumo solo para les estudiantes, sino que son fuente de información relevante para el análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza de les docentes.

Para analizar y reflexionar respecto de las instancias de evaluación y retroalimentación puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* ¿Cómo he asegurado que las evaluaciones e instancias de retroalimentación utilizadas en mi asignatura, han estado libres de cualquier sesgo (racial, socioeconómico, cultural, género, identidad sexual, etc.)?
* ¿Cómo he cuidado que las actividades e instancias de evaluación y retroalimentación propicien el aprendizaje de todes?
* ¿De qué forma las evaluaciones de mi asignatura consideran los aprendizajes y/o saberes relevantes para les estudiantes?
* ¿De qué forma las evaluaciones de mi asignatura permiten que les estudiantes puedan expresar sus aprendizajes de formas diversas?
* ¿De qué manera incorporo formas de evaluación y retroalimentación en mi asignatura, que les estudiantes consideran que son pertinentes y aportan al logro de sus aprendizajes?
* ¿Cómo las evaluaciones e instancias de retroalimentación de mi asignatura permiten que diferentes actores participen del proceso (estudiantes pares, actores de la comunidad, docentes, ayudantes, etc.)?
* ¿Cómo el diseño de las evaluaciones de mi asignatura incluyen instancias formativas (no calificadas)?
* ¿De qué forma promuevo evaluaciones integradas entre asignaturas que permitan articular saberes y contenidos, facilitando la interdisciplinariedad?
* ¿Cómo mis evaluaciones propician la colaboración entre estudiantes?
* ¿En qué medida los resultados de las evaluaciones de mi asignatura me entregan información valiosa para el análisis sobre el desempeño de mis estudiantes?
* ¿Cómo utilizo la información que me entregan las evaluaciones, para tomar decisiones que permitan la mejora de los aprendizajes del grupo curso?

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico I.c.3: Elabore un marco de funcionamiento de la asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de esta.

Establecer un marco normativo y de orientaciones para el funcionamiento en la asignatura es vital para el desarrollo de los aprendizajes. Les estudiantes requieren de límites y posibilidades explícitas que les guíen respecto de lo que puede estar permitido o no dentro de la asignatura, pero además, respecto de lo que es necesario de su parte y el resto de participantes de la asignatura (docentes, ayudantes, compañeres) para propiciar un ambiente seguro, de confianza y respeto que permita el aprendizaje de todes. Estos elementos deben declararse en el programa de asignatura y ser conocidos por les estudiantes, teniendo instancias para problematizar el marco normativo y de orientaciones.

Desde un enfoque de educación anti-sexista este marco es particularmente relevante, ya que interesa propiciar espacios democráticos de participación, en donde tenga cabida la problematización y el debate, incluso si es incómodo. Tal como se planteaba con anterioridad, ante este escenario es importante una atención sensible a esa incomodidad, donde los aprendizajes se construyan desde la confianza, permitiendo el desconocimiento, las preguntas y el disenso.

Para reflexionar y establecer un marco de funcionamiento de la asignatura puede ayudarse de las siguientes preguntas:

* ¿Considero dentro del programa de mi asignatura el reglamento de corresponsabilidad social en el cuidado de hijos e hijas de estudiantes?
* Considero dentro del programa de mi asignatura el Protocolo de actuación ante denuncias sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria?
* ¿Explícito en mi programa orientaciones para el trato respetuoso entre estudiantes y entre estudiantes y docente/ayudantes, que deben regir las distintas instancias de la asignatura?
* ¿Explícito canales formales para plantear preguntas, quejas, reclamos o denuncias, en caso de no respetarse las orientaciones de la asignatura para un trato respetuoso?

Escriba sus reflexiones aquí:

Momento 2: **Implementación**

En este momento del desarrollo de una asignatura, se abordan los tópicos del quehacer docente relacionados al análisis de los principales elementos presentes en la implementación de una asignatura, es en este momento donde se materializa todo lo definido previamente en el programa y planificación clase a clase de la asignatura. En seguida se desarrollan los tópicos, los cuales incluyen preguntas para la reflexión y orientaciones, según las dimensiones propuestas en esta guía para el abordaje de una educación anti-sexista.

II.a Dimensión A/con quién enseñamos

En esta dimensión se abordan dos tópicos. El primero tiene relación con las formas de comunicarse y las interacciones que se establecen entre quienes participan de la clase. El segundo, refiere a los recursos y materiales utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tópico II.a.1: Analice la forma de comunicarse y el tipo de interacciones que se establecen en su clase.

Intencione las estrategias comunicativas y el trato con y entre sus estudiantes de modo que favorezcan el respeto, la confianza y la no discriminación.

El lenguaje utilizado es un elemento importante para favorecer la comunicación y el tipo de interacciones que se desea propiciar, en cuanto este resulta clave en la construcción de representaciones en los espacios educativos, concepciones sobre género y los roles que se ocupan de acuerdo a este último, bien sabemos que el lenguaje puede generar la normalización de representaciones colectivas no siempre deseadas en el camino hacia una educación anti-sexista. Por lo tanto, el análisis que hagamos respecto al lenguaje utilizado en el aula, resulta fundamental si queremos visibilizar posibles sesgos, discriminación o exclusión que se esté generando entre les estudiantes.

Siempre es importante poner énfasis en las características de las interacciones que se generan entre quienes participan del espacio áulico, pues es aquí en donde podríamos estar favoreciendo o imposibilitando las transformaciones necesarias.

De esta manera, para analizar las formas de comunicarse y el tipo de interacciones generadas en la clase puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

* ¿Cómo me dirijo a mis estudiantes? ¿Cómo quieren ser nombrades? Para dirigirse a sus estudiantes es recomendable preguntarles cómo quieren ser nombrades y sus pronombres.
* ¿Qué intención tiene el lenguaje que utiliza en su clase? ¿Hay palabras o frases que decida utilizar o no utilizar con algún propósito? ej. Siempre me refiero a mis estudiantes como "alumnos" porque creo que nos mantiene en una relación más asimétrica muy necesaria para aprender.

- Potencie un lenguaje que implique a sus estudiantes en lo que está enseñando
- Evite un lenguaje que contenga sesgos o estereotipos, que pueda ser discriminatorio o que promueva la inequidad o exclusión. ej: "mijita/o", "no actúen como niñitas", "enfrente esto como hombre", entre otras.
- Diversifique su lenguaje no sólo apelando a lo cognitivo sino que también permita el vínculo con las emociones. ej. vincule el contenido con sus propias emociones y experiencias, utilice el sentido del humor, dé espacio para que sus estudiantes vinculen el contenido con sus propias experiencias, etc. Procure que los recursos del lenguaje que utilice (analogías, metáforas, anécdotas, etc.) sean cercanos y reconocibles para todes sus estudiantes, tomando en consideración, por ejemplo, el año de carrera que cursan o sus identidades, condiciones y características.
- ¿Qué habilidades comunicativas (asertividad, empatía, escucha activa, sintonía, etc.) utilizo al comunicarme con mis estudiantes?
- Esclarezca sus fortalezas y debilidades en relación a sus habilidades comunicativas. Para esto puede revisar los comentarios de la evaluación docente realizada por sus estudiantes, preguntarle a su equipo de ayudantes o puede solicitar apoyo a colegas o a la coordinadora de innovación docente para iniciativas como la observación de clases.
- Decida qué habilidades comunicativas le interesa potenciar para mejorar la comunicación con sus estudiantes y ayudantes y en la discusión de contenidos.
- De ser necesario, solicite apoyo a la Coordinadora de Innovación Docente, para la implementación de las habilidades comunicativas que desea desarrollar.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.a.2: Examine los recursos y materiales que utiliza al realizar sus clases, y a quienes representan.

Al momento de implementar una clase, es usual que se pongan en práctica para el logro de objetivos o resultados de aprendizaje, varios recursos y materiales didácticos con el fin de acercar aquello que se quiere enseñar y hacerlo más significativo para quienes están aprendiendo. Para que esto ocurra, resulta fundamental reflexionar durante la práctica docente en torno a quiénes representan y a quienes no reconocen los materiales y recursos que estamos utilizando.

Si bien, se han hecho algunos esfuerzos hacia el logro de una educación más inclusiva y anti-sexista, aún se encuentran enraizados en la docencia ciertos hábitos, ideas, funciones, mensajes, tareas a desempeñar que siguen estando diferenciadas por género. Es por esto, que siempre será importante pensar y revisar cuáles son los recursos utilizados en la clase, tales como los ejemplos, metáforas, analogías, o actividades prácticas como casos de estudio, simulaciones, etc., los que podrían estar llegando de manera efectiva sólo a una parte de les estudiantes, mientras que para otres por sus conocimientos previos o por sus experiencias de vida, podrían no estar representados o estar demasiado alejados de su realidad. Esto último hace menos efectivo el ejercicio intencionado por les docentes perdiendo su aporte para el logro de los aprendizajes e incluso podría

estar excluyendo a parte de la clase.

De esta manera, para reflexionar sobre los recursos y materiales utilizados en su clase, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

* ¿De qué forma los recursos y materiales que he utilizado en mi asignatura representan a la diversidad de estudiantes? ¿Existe algún grupo de estudiantes que sistemáticamente no ha sido representado, en cuanto a sus características, identidades, condiciones o experiencias de vida?
* Al utilizar los recursos en clases, tales como ejemplos, casos, simulaciones (roles), experiencias, etc., priorice aquellos que representen o sean cercanos a la realidad de sus estudiantes.
* Averigüe e incorpore materiales no sexistas en su clase.
* Revise la forma en que son representades les estudiantes en los recursos y materiales que está utilizando, de modo que no estigmatice ni sea discriminatorio.

Escriba sus reflexiones aquí:

II.b Dimensión Qué enseñamos

En esta dimensión se abordan dos tópicos. El primero se relaciona con la explicitación del propósito de la asignatura, mientras que el segundo tiene relación con abordar con la clase cuáles son los contenidos definidos para esta y las razones por las que estos han sido escogidos.

Tópico II.b.1: Explicite el propósito de su asignatura y por qué lo definió de esa forma

Como ya se dijo anteriormente, el propósito de la asignatura junto con los resultados de aprendizaje, declaran aquello que les docentes esperan que sus estudiantes logren al finalizar el curso.

Tras el propósito y los resultados de aprendizaje de cada asignatura hay decisiones tomadas y reflexiones, que en parte reflejan un enfoque y expectativas de cada docente respecto a su asignatura y sus estudiantes.

Para que estos logros esperados puedan ser alcanzados, una tarea muy importante es compartir con la clase cuáles son esos propósitos y resultados, pero además transparentar las lógicas que guiaron la definición de estos.

Para este propósito, puede ayudarse de la siguiente pregunta y orientaciones:

¿Inicio mi asignatura explicando el propósito y los resultados esperados en la misma?

* Vincule cada clase con los resultados de aprendizaje de la asignatura
* Abra un espacio para poner en discusión el propósito y resultados de la asignatura, poniendo especial énfasis en la identificación de sesgos sexistas y sobre la diversidad de les estudiantes.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.b.2: Explicite el contenido que abordará en la asignatura y por qué lo incorporó.

Es importante explicitar con sus estudiantes los contenidos y las lógicas desde las cuales estos fueron escogidos y por qué otros se dejaron fuera. De esta manera, y de ser necesario, será relevante abrir espacios para discutir posibles sesgos y/o estereotipos relacionados al género, orientación sexual o identidad de género, que tal vez les docentes no hayan sido capaces de identificar previamente, además de poner en discusión las implicancias que podría tener para la formación de sus estudiantes el revisar estos contenidos en específico y no otros.

Para concretar este punto, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Inicio mi asignatura explicitando los grandes tópicos y por qué decidí incluirlos?

- Abra un espacio para poner en discusión el contenido de la asignatura, poniendo especial énfasis en la problematización de autores y bibliografía machistas, sexistas, racistas, clasistas, adultocéntricxs, etc..
- Aborde críticamente literatura y teorías que patologizan a las personas homosexuales, lesbianas, trans y no binarias.

Escriba sus reflexiones aquí:

II.c Dimensión Cómo enseñamos

En esta dimensión se abordan tres tópicos. En primer lugar, se examinan las estrategias y metodologías utilizadas y en qué medida éstas favorecen la diversidad de les estudiantes. Posteriormente, se revisa en qué medida las evaluaciones y retroalimentaciones implementadas han propiciado el aprendizaje de todes, y por último, se insta a la explicitación del marco de funcionamiento de su asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de ésta.

Tópico II.c.1 Examine que las estrategias y metodologías que utiliza, favorezcan a la diversidad de estudiantes, en cuanto a sus características, identidades, condiciones y experiencias.

Una vez que se están implementando las metodologías definidas en el programa y planificación de una asignatura, se deberá observar si éstas efectivamente contribuyen a que les estudiantes puedan vivenciar experiencias de aprendizaje donde sean protagonistas, se desarrolle un espíritu crítico, puedan participar activamente y colaborar con sus compañeres de clase y con su docente, según lo estipulado por este último.

Asimismo, también se deberá velar por la forma en que se van desarrollando las actividades, con fin de evitar que estereotipos de género operen al momento de poner en práctica estas metodologías y actividades estipuladas para el aprendizaje de todes. Por esta razón se deberá siempre poner atención en elementos prácticos tales como, las instrucciones que se dan, cuidando que los roles asumidos se distribuyan de manera equitativa y no de manera irreflexiva o estereotipada, promover relaciones simétricas en el desarrollo de la clase y una posterior reflexión sobre la asignación de roles para evitar sesgos sexistas en su desarrollo, cuidar que en la clase se establezca una responsabilidad compartida en torno a los productos que se generan y sobre todo siempre prime un ambiente de respeto entre todes quienes participan del espacio áulico.

Para hacer esta revisión sobre las estrategias y metodologías implementadas, puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿A quiénes favorece o excluye las estrategias y metodologías que utilizo al enseñar?

- Procure que las estrategias y metodologías que utiliza en la clase, favorezcan a todes sus estudiantes y tengan la oportunidad de sentirse representades.
- Privilegie el uso de metodologías que incorpore la experiencia de les estudiantes.
- Incluya la dimensión socio-afectiva en el proceso de aprender de sus estudiantes y a usted como docente al enseñar.
- Privilegie el uso de metodologías que favorezcan la colaboración entre estudiantes.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones sobre la asignación de roles para prevenir sesgos sexistas. Ej. intencionar que las mujeres lideren grupos.
- En las prácticas o salidas a terreno, genere espacios de reflexión sobre cómo opera el sexismo en estos espacios.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones que intencionen el intercambio y co-responsabilidad entre lxs estudiantes del curso para el desarrollo de la tarea. ej. Todes les estudiantes deben participar en la definición de la solución a una problemática.
- Incluya en las instrucciones de las actividades indicaciones para realizar un análisis crítico en torno a los contenidos a tratar en la asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.c.2: Desarrolle evaluaciones e instancias de retroalimentación, que propicien el aprendizaje de todes.

Las evaluaciones y retroalimentaciones, forman parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto será esencial que se cuide cómo ambas instancias se implementan en la asignatura. Para que tanto evaluación como retroalimentación realmente funcionen como instancias que enriquezcan los aprendizajes de todes les estudiantes, es importante que se cuide en primer lugar el ambiente en el que se implementan, luego las instrucciones que se entregan y por último, el monitoreo a las necesidades específicas de estudiantes durante el proceso.

No se debe olvidar que al igual que lo que sucede con las metodologías de enseñanza, se deberá monitorear en su implementación que en las evaluaciones e instancias de retroalimentación, les estudiantes sean partícipes activos del proceso, que este además ocurra en un ambiente de total respeto, donde haya espacio para el error y este no sea juzgado o condenado de manera negativa, sino que por el contrario, se incorpore y utilice como una instancia de aprendizaje más dentro de la clase. Se deberá ser consciente además del ejercicio de poder que implica el evaluar, y durante la implementación de estas instancias intentar matizar la visión tradicional en donde les docentes tienen el control y saber absolutos, incluyendo a les estudiantes como parte activa del proceso, relevando también aquellos intereses y aportes que pueden hacer en esta y otras instancias.

Para el desarrollo de instancias de evaluación y retroalimentación puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Cómo cuido que las instancias de evaluación permitan el aprendizaje de todes?

- Propicie un ambiente de evaluación que sea grato, es decir, que los niveles de estrés o inquietud que produce no lleguen a mermar la posibilidad de un buen desempeño de les estudiantes.
- Procure entregar instrucciones claras, precisas y suficientes para desarrollar las tareas. Además, cuide que estas no contengan sesgos de género o imágenes estereotipadas acerca de las personas.
- Defina diversos formatos de evaluación y ponga especial cuidado en que las instrucciones se entreguen por diversos medios (escrito, visual, audible, etc.).
- Monitoree las posibles necesidades de apoyo que surjan en el desarrollo de la evaluación y posibles ajustes que deba realizar a las condiciones y formatos preestablecidos.

¿Cómo cuido que las instancias de retroalimentación permitan el aprendizaje de todes?

- Propicie un ambiente de retroalimentación basado en el respeto, la confianza y la empatía.
- Cuide que los comentarios en las instancias de retroalimentación sean constructivos, tanto el contenido como en el lenguaje utilizado. Por ejemplo, evite frases como muy bien, incorrecto, etc. ya que entregan poca información para la mejora del desempeño.
- Evite comentarios que puedan ser ofensivos o discriminatorios para con sus estudiantes. De igual modo, evite comentarios que puedan inhibir a les estudiantes de expresar sus dudas y comentarios, ya que esto mermara su posibilidad de recoger información sobre su desempeño

Escriba sus reflexiones aquí:

Tópico II.c.3: Explicite el marco de funcionamiento de su asignatura para un trato respetuoso entre quienes participan de ésta.

Una vez establecido un marco de funcionamiento para un trato respetuoso entre quienes participan del espacio, es importante explicitarlo al momento de comenzar a implementar la asignatura, e incluir recordatorios periódicos o cuando sea necesario. Este ejercicio de explicitación es importante para que el proceso de aprendizaje se dé en un marco de respeto, y sea acordado por todes quienes participan del espacio áulico, con el fin de propiciar un ambiente seguro y de confianza y con reglas de funcionamiento claras.

En la explicitación del marco de funcionamiento de la asignatura puede ayudarse de las siguientes preguntas y orientaciones:

¿Doy inicio mi asignatura explicitando el marco de funcionamiento de esta?

Abra un espacio para poner en discusión las normativas y orientaciones para el trato respetuoso entre les actores de la clase, poniendo especial énfasis en el sentido de las normas, de modo que este sea compartido, evitando sesgos machistas, sexistas, racistas, clasistas, adultocéntricxs, etc.

Escriba sus reflexiones aquí:

144

Momento 3: **Evaluación**

En este momento del desarrollo de una asignatura, se abordan los tópicos del quehacer docente, relacionados a un espacio posterior a la implementación de lo planificado para su asignatura, en donde será fundamental realizar un análisis sobre lo planificado e implementado. Es a partir de este análisis donde se definirán posibles mejoras para incluir en una próxima asignatura. Enseguida se desarrollan los tópicos que establecen áreas desde donde se podrían realizar mejoras, según las dimensiones propuestas en esta guía para el abordaje de una educación anti-sexista.

III.a. Dimensión A/con quién enseñamos

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.a.1.Establezca qué cambios incorporará en relación a:

* Las formas de conocer a sus estudiantes y cómo lo incorpora en sus clases.
* La forma de comunicarse con sus estudiantes y el tipo de interacción que propicia con elles en las clases.
* A quiénes y cómo representan los recursos y materiales que utiliza en su clase

Escriba sus reflexiones aquí:

III.b Dimensión Qué enseñamos

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.b.1. Establezca qué cambios incorporará en relación a:

* Las implicancias del propósito y resultados de aprendizaje de su asignatura.
* Las instancias en clases para explicitar, explicar y discutir los propósitos y resultados de aprendizaje de su asignatura.
* Los saberes y contenidos clave de su curso en relación a la diversidad del estudiantado y teorías feministas y/o anti- sexistas.
* Las instancias en clases para explicitar, explicar y discutir los saberes y contenidos de su asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:

III.c Dimensión cómo enseñamos

En esta dimensión se aborda el siguiente tópico:

Tópico III.c.1. Establezca qué cambios incorporará en relación a:

* Las metodologías que utilizó en su clase, en función de posibles asimetrías en la participación y logros de aprendizaje de sus estudiantes, en base a una educación anti-sexista.
* Las evaluaciones e instancias de retroalimentación que implementó en su asignatura, considerando el logro de aprendizajes de todes y las posibles asimetrías en la participación de sus estudiantes, en base a una educación anti-sexista.
* El marco de funcionamiento de la asignatura, en función de propiciar un trato respetuoso entre quienes participan de la asignatura.

Escriba sus reflexiones aquí:

ETAPA 3: **REFLEXIÓN FINAL**

Analice la experiencia y aprendizajes derivados de la implementación de su asignatura desde un enfoque no sexista, proyectando los desafíos que implica para su quehacer docente.

A. ¿Con qué ideas clave me quedo respecto al enfoque de educación anti-sexista, habiéndolo implementado en mi asignatura? ej. *el diálogo constante con mis estudiantes es fundamental para desarrollar una clase desde esta perspectiva.*

B. ¿Cuáles fueron los aportes de este enfoque en mi quehacer docente? ej. *me ayudó a incorporar las características de mis estudiantes en la clase.*

C. ¿Cómo mis estudiantes acogieron los cambios que implementé en mi clase para una educación anti-sexista? ej. *al principio les fue difícil comprender la razón de los cambios y hacerse partícipes de las discusiones sobre el contenido.*

D. ¿Qué tensiones ocasionó abordar mi quehacer docente desde una educación anti- sexista? ej. implementarlo sin sentirme experto/a en el enfoque, eso generaba inseguridad en mí.

E. ¿Qué cambios implicó abordar mi rol como docente desde una educación anti-sexista? ej. *ser más consciente de los sesgos que solía tener en mi clase y que no me daba cuenta que operaban al tomar decisiones.*

F. ¿Qué cambios implicó en el rol de les estudiantes un abordaje desde una educación anti-sexista? ej. *que fueran más críticos y participar de la clase de forma activa, asumiendo un compromiso con su propio aprendizaje y el de sus compañeres.*

G. ¿Qué de estos aprendizajes podría compartir con mis colegas y estudiantes? *Ej: La implementación de este enfoque implica discutir a nivel curricular y de carrera, donde se acuerden directrices de los programas de asignaturas y se realicen reflexiones constantes sobre lo que se está enseñando y a qué intereses se está respondiendo.*

Escriba sus reflexiones aquí:

Bibliografía

Adams, Maurianne, Lee Anne Bell, Diane Goodman, y Khyati Joshi, eds. 2016. *Teaching for Diversity and Social Justice*. Third edition. New york: Routledge.

Adams, Maurianne, Lee Anne Bell, y Pat Griffin, eds. 2016. *Teaching for Diversity and Social Justice*. Third edition. New York: Routledge.

Aguirre, Félix, y Óscar García García. 2015. "Más allá del malestar. Una hipótesis sociológica sobre el significado político del movimiento estudiantil chileno". *Revista de Sociologia e Política* 23 (marzo): 147–62. https://doi.org/10.1590/1678-987315235308.

Ahmed, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. Reino Unido: Edinburgh University Press. https://edinburghuniversitypress.com/the-cultural-politics-of-emotion-772.html.

_____. 2018. *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.

Araya, Sandra. 2004. "Hacia una educación no sexista". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 4 (2):1-13. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088

Bailyn, Lotte. 2003. "Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT1". *Gender, Work & Organization* 10 (2): 137–53. https://doi.org/10.1111/1468-0432.00008.

Ballarín, Pilar. 2015. "Los códigos de género en la universidad". *Revista Iberoamericana de Educación* 68 (1): 19–38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159870.

Bauer, Greta R., Rebecca Hammond, Robb Travers, Matthias Kaay, Karin M. Hohenadel, y Michelle Boyce. 2009. "'I Don't Think This Is Theoretical; This Is Our Lives': How Erasure Impacts Health Care for Transgender People". *Transgender Health and HIV Care* 20 (5): 348–61. https://doi.org/10.1016/j.jana.2009.07.004.

Bello Ramírez, Alanis. 2018. "Hacia una trans-pedagogía: reflexiones

educativas para incomodar, sanar y construir comunidad". *Debate Feminista* 55 (marzo): 104–28. https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05.

Beltrán, María Elena, y Virginia Maquieira, eds. 2008. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1869.

Berlant, Lauren, y Michael Warner. 2002. "Sexo en público". En *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, 229–57. Barcelona: Icaria.

Briskin, Linda. 1990. "Identity Politics and the Hierarchy of Oppression: A Comment". *Feminist Review* 35 (1): 102–8. https://doi.org/10.1057/fr.1990.32.

Britzman, Deborah P. 1995. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight". *Educational Theory* 45 (2): 151–65. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x.

_____. 2002. "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer, 2002, ISBN 84-7426-562-2, págs. 197-228*, 197–228. Icaria. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=609296.

Buquet Corleto, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo, y Hortensia Moreno. 2013. *Intrusas en la Universidad*. México: PUEG-IISUE, UNAM.

Butler, Judith. 2007. *El Género En Disputa. El Feminismo y La Subversión de La Feminidad.* Edición en castellano. Barcelona: Paidos.

Cabral, Mauro, ed. 2009. *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba. Argentina: Anarrés Editorial.

Cariño, Cármen, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Bienvenida Mendoza, Karina Ochoa, y Alejandra Londoño. 2017. "Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas". En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial*, 509–36. Quito: Abya Yala.

Carrera-Fernández, María-Victoria, Xosé-Manuel Cid-Fernández, Ana Almeida, Antonio González-Fernández, y María Lameiras-Fernández. 2018. "Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying". *Revista de Psicodidáctica* 23 (1): 17–25. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.004.

Cerva, Daniela. 2017. "Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales". *Revista Punto Género*, nº 8: 20–38. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399.

Chase, D., J. Catalano, y P. Griffin. 2016. "Sexism, Heterosexism, and Trans* Oppression: An Integrated Perspective". En *Teaching for Diversity and Social Justice*, 3ª ed. Routledge.

Conesa, Ester, y Ana M. González. 2018. "Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda?" *Política y Sociedad* 55 (1): 257–82. https://doi.org/10.5209/POSO.55883.

Connel, Raewyn. 1997. "La organización social de la masculinidad". En *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 31–48. Santiago de Chile: ISIS-FLACSO:Ediciones de las Mujeres N° 24.

Córdoba, David, Javier Sáez, y Francisco Javier Vidarte. 2007. *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Editorial Egales.

Crabtree, Robbin, David Sapp, y Adela Licona. 2009. *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Crenshaw, Kimberle. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum* 1. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8.

Cumes, Aura Estela. 2012. "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio". *Anuario Hojas de Warmi*, Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero, 17. https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291.

Cunill López, María, Julia García, y René Oramas. 2016. "Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas". *Revista Habanera de Ciencias Médicas* 15 (diciembre).

Curiel, Ochy. 2017. "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista (en Nómadas, 2007)". *Mujeres intelectuales*. https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4j3.10.

Despentes, Virginie. 2018. *Teoría King Kong*. Santiago de Chile: Random House.

Duarte, Claudio. 2012. "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción". *Ultima década* 20 (36): 99–125. https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005.

ECLAC (Economic Commission for Latin America and the Caribbean). 2017. *Montevideo Strategy for Implementation of the Regional Gender Agenda within the Sustainable Development Framework by 2030*. XIII Regional Conference on Women in Latin America and the Caribbean. Santiago. https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-montevideo-la-implementacion-la-agenda-regional-genero-marco.

Eisner, Elliot W. 1979. "The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs". *Journal of Teacher Education* 31 (6): 34–35. https://doi.org/10.1177/002248718003100610.

Espinosa- Miñoso, Yuderkys. 2016. "De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad". *Solar* 12 (1): 171. https://doi.org/10.20939/solar.2016.12.0109.

Facio, Alda, y Lorena Fries. 2005. "Feminismo, género y patriarcado". *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho de Buenos Aires* 3 (6): 259–94. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf.

Flax, Jane. 1993. *Disputed Subjects (RLE Feminist Theory) Essays on Psychoanalysis, Politics and Philosophy*. Reino Unido: Routledge.

flores, valeria. 2017. "ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterosexualizar la pedagogía". En *Tropismos de la disidencia*, 147–58. Santiago de Chile: Editorial Palinodia.

Francis, Dennis A. 2017. "Homophobia and sexuality diversity in South African schools: A review". *Journal of LGBT Youth* 14 (4): 359–79. https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1326868.

Fraser, Nancy y Axel Honneth. 2006. *Redistribución o reconocimiento: Un debate filosófico*. Madrid, Morata.

Freire, Paulo. 1974. *Educación para el cambio social.* Buenos Aires: Tierra Nueva.

Galaz, Caterine, Lelya Troncoso, y Rodolfo Morrison. 2016. "Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual". *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10 (2): 93–111. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007.

Galofre, Pol, y Miquel Missé. 2017. *Políticas trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Egales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746253.

Gandarias, Itziar. 2017. "¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista". *Investigaciones Feministas* 8 (1): 73–93. https://doi.org/10.5209/INFE.54498.

García Daunder, SIlvia y Carmen Romero. 2016. "De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia: Correctores epistémicos desde el conocimiento activista". *Ponencia del IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Universidad de Sevilla, España.

Garcia, Silvia, y Carmen Romero. 2018. "De epistemologías de la ignorancia a epistemologías de la resistencia: correctores epistémicos desde el conocimiento activista." En *Discusiones sobre investigación y epistemología de género en la ciencia y la tecnología*, 145–64. San José, Costa Rica.: INIE.

Gobierno Vasco. 2015. "GUÍA PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRICULUM Y EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL Y DE Formación Profesional". https://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es_evalua/adjuntos/guia.pdf.

Grossberg, Lawrence. 2004. "Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna". *Tabula Rasa,* no 2 (diciembre): 49–57. https://doi.org/10.25058/20112742.206.

Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575–99. https://doi.org/10.2307/3178066.

_____. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harding, Sandra. 1997. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.

_____. 2008. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. https://doi.org/10.1215/9780822381181.

Hernández, Iris. 2020. "Hacia un currículum feminista decolonial". *Nomadías*, nº 28: 43–63. https://doi.org/10.5354/no.v0i28.57452.

Hill Collins, Patricia, y Sirma Bilge. 2016. *Intersectionality*. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press.

hooks, bell. 2003. *Teaching community: A pedagogy of hope.* New York: Routledge.

_____. 2017. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf.

_____. 2021. *Enseñar a Transgredir: la educación como práctica de libertad*. Madrid: Capitán Swing.

_____. 2022. *TEORÍA FEMINISTA | DE LOS MÁRGENES AL CENTRO*. España: Traficantes de sueños. https://www.traficantes.net/libros/teor%C3%ADa-feminista.

Jabardo, Mercedes. 2012. *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.

Jerez, Oscar, Beatriz Hasbún, y Sylvia rittershaussen. 2015. *El Diseño de Syllabusen la Educación Superior:Una Propuesta Metodológica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile. https://www.researchgate.net/publication/313344031_El_diseno_de_Syllabus_En_La_Educacion_Superior_Una_Propuesta_Metodologica.

Kassan, Anusha, Ada L. Sinacore, y Amy R. Green. 2019. "Learning About Social Justice Through a Self-Reflexive Field Activity". *Psychology of Women Quarterly* 43 (2): 250–55. https://doi.org/10.1177/0361684319837660.

Kendi, Ibram X. 2019. *How to Be an Antiracist*. Random House Publishing Group.

Korol, Claudia, y Pañuelos en Rebeldía (Organization), eds. 2007. *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular: Pañuelos en Rebeldía*. 1a. ed. Colección Cuadernos de educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo : América Libre.

Lerner, Gerda. 1987. *The Creation of Patriarchy*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Linder, Christina. 2018. *Sexual Violence on Campus. Power Conscious approaches to Awareness, Prevention, and Response*. United Kingdom: Emerald Publishing.

Luxán Serrano, Marta, y Bárbara Biglia. 2018. *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidadesUniversidad del País Vasco - Editorial Tirant Lo Blanch*. Editado por Jokin Apiazu Carballo. Universidad del País Vasco. https://editorial.tirant.com/es/libro/violencias-sexuales-una-asignatura-pendiente-guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-9788490828694.

Lykke, Nina. 2010. *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203852774.

Manicom, Ann. 1992. "Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics". *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation* 17 (3): 365. https://doi.org/10.2307/1495301.

Martin, Jeniffer L., Ashley E Nickels, Martina Sharp-Grier, Nelson Rodríguez, Jessica Ringrose, Goli Rezai-Rahti, Emma Renold, y Wayne Martino. 2017. *Feminist Pedagogy, Practice, and Activism | Improving Lives for Girls*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315649078.

Martínez Moscoso, Dolores Marisa. 2012. *Práctica docente con equidad de género*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Amaya Ediciones.

Maxwell, Claire. 2014. "The Prevention of Sexual Violence in Schools". En *Preventing Sexual Violence: Interdisciplinary Approaches to Overcoming a Rape Culture*, editado por Nicola Henry y Anastasia Powell, 105–26. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137356192_6.

Mingo, Araceli, y Hortensia Moreno. 2017. "Sexismo en la universidad". *Estudios sociológicos* 35 (105): 571–95. https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434.

Mohanty, Chandra Talpade. 1989. "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s". *Cultural Critique*, nº 14: 179. https://doi.org/10.2307/1354297.

Morán, José Manuel. 2018. "Religión, secularidad y activismo héteropatriarcal: ¿qué sabemos del activismo opositor a los derechos sexuales y reproductivos en Latinoamérica?" *La ventana. Revista de estudios de género* 5 (47): 97–138. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-94362018000100097&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Muntané, Isabel. 2018. "Feminismo: El lenguaje es política | Opinión | EL PAÍS". 8 de agosto de 2018. https://elpais.com/elpais/2018/08/07/opinion/1533666589_152469.html.

Nash, Claudio. 2015. *Respuesta institucional ante el acoso sexual en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Oficina de Igualdad de oportunidades de Género. http://web.uchile.cl/archivos/VEXCOM/AcosoSexualU/files/assets/basic-html/page-1.html.

_____. 2018. "Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos". *Nomadías*, nº 25 (noviembre): 123–34. https://doi.org/10.5354/no.v0i25.51541.

Pedwell, Carolyn, y Anne Whitehead. 2012. "Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory". 2012. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1464700112442635.

Petitorio Toma Feminista FACSO. 2018. "Petitorio Toma Feminista FACSO". https://es.scribd.com/document/384608584/Petitorio-Toma-Feminista-FACSO-2018.

Pitts, Andrea J. 2016. "Gloria E. Anzaldúa's Autohistoria-teoría as an Epistemology of Self-Knowledge/Ignorance". *Hypatia* 31 (2): 352–69. https://doi.org/10.1111/hypa.12235.

Platero, Raquel. 2012. *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Ponferrada, Maribel. 2017. "Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència". Observatori per a la Igualtat de la UAB. https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=Guia%20per%20a%20la%20introducci%C3%B3%20de%20la%20perspectiva%20de%20g%C3%A8nere%20en%20la%20doc%C3%A8ncia&sc=1&ln=ca.

Radi, Blas. 2020. "Notas (al pie) sobre cisnormatividad y feminismo". *Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea* 11: 23–36. https://www.aacademica.org/blas.radi/45.

Rebolledo, Loreto Rebolledo, y María Paulina Espinoza. 2016. "Género, universidad e investigación. Una tríada compleja". *Anales de la Universidad de Chile*, nº 11: 155–71. https://doi.org/10.5354/anuc.v0i11.45234.

Rich, Adrienne. 1980. "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 5 (4). https://doi.org/10.1086/493756.

Richards, Jack C., y Charles Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge; Madrid: Cambridge University Press.

Ríos, Nicolás, Marcela Mandiola, y Alejandro Varas. 2017. "Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 16 (2): 114–24. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041.

Rivera Gómez, Elva, y Cirilo Rivera García. 2016. "Los estudios de la(s) masculinidad(es) en la academia universitaria. El caso de México". *Revista Punto Género*, nº 6 (septiembre): 129–41. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2016.42921.

Rodigou, Maite, Paola Blanes, Jacinta Burijovich, y Alejandra Domínguez. 2011. *Trabajar en la Universidad:(Des) Igualdades de género por transformar*. Argentina: Univ. Nacional de Córdoba.

Rubin, Gayle. 1989. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y peligro : explorando la sexualidad femenina /Carole S. Vance compiladora.--*. Madrid: Revolución.

Serrano, Julia. 2007. *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emery, Calif.: Seal Press.

Sousa Santos, Boaventura de. 2005. "General introduction: Reinventing social emancipation: Toward new manifestos." En *Democratizing democracy: Beyond the liberal democratic canon*, 1:xvii–xxxiii. London, England: Verso. https://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/where-does-alice-come-from/.

_____. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf.

Spade, Dean. 2015. *Normal Life Administrative Violence, Critical Trans Politics, and the Limits of Law*. Durham, USA.: Duke University Press. https://www.dukeupress.edu/normal-life-revised.

Stone, Sandy. 1991. "The "empire" strikes back: A posttransexual manifesto". En *Body guards: the cultural politics of gender ambiguity*. New York: Routledge.

Subirats, Marina, y Cristina Brullet. 1999. "Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta". En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, 189–223. México: Paidós Mexicana S.A.

Toma de Mujeres. 2018. "Exigencias Toma de Mujeres FACSO Universidad de Chile".

Torres, Jurjo. 1998. *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morata.

Troncoso, Lelya, Luna Follegatti, y Valentina Stutzin. 2019. "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 56: 1–15. https://doi.org/203.262.

Tronto, Joan. 2013. *Caring Democracy Markets, Equality, and Justice*. New York: NYU Press.

Universidad de Chile. Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género. 2014. *Del biombo a la cátedra : igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124395.

Viveros Vigoya, Mara. 2016a. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* 52 (octubre): 1–17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

_____. 2016b. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* 52 (octubre): 1–17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Winans, Amy E. 2012. "Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference". *College English* 75 (2): 150–70. https://www.jstor.org/stable/24238137.

Wittig, Monique. 2006. *El pensamiento heterosexual*. Egales.

Wolbring, Gregor. 2008. "Is There an End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for Abilities?" *M/C Journal* 11 (3). https://doi.org/10.5204/mcj.57.

Zaragocin, Sofia, y María Soledad Varea. 2017. *Feminismo y Buen Vivir: Utopias Decoloniales (eds)*. Cuenca, Ecuador.: Pydlos, Universidad de Cuenca.

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

B Propuesta de módulos de sensibilización y formación en género. Dirección de Igualdad de Género

Autora: Documento elaborado por Carolina Muñoz Rojas, Coordinadora de Formación de la Dirección de Igualdad de Género.
Año: Octubre 2020

I. PRESENTACIÓN

La formación en género[1] es parte fundamental de los procesos de transversalización de la perspectiva de igualdad de género dentro de las instituciones públicas. Habitualmente es una de las principales actividades desarrolladas en respuesta a compromisos o planes institucionales, convocando a quienes integran las organizaciones o se relacionan con su quehacer. Si bien su desarrollo es amplio -en términos del volumen de actividades habitualmente desarrollados dentro de las instituciones públicas en Chile- no siempre dichas actividades están insertas en el marco de una propuesta formativa que responda al objetivo estratégico de los procesos de transversalización: impulsar el cambio institucional.

Actualmente la Universidad de Chile se encuentra desarrollando el Proceso de definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género (Sello Genera Igualdad) con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, cuyo propósito es "generar un proceso de transformación institucional en la Universidad de Chile para instalar una cultura de la igualdad de género en distintas áreas y niveles del quehacer universitario, a partir de la elaboración y monitoreo de un conjunto de estándares que responden a diversas dimensiones" (DIGEN, xxxx). Como parte de la dimensión sobre formación, docencia y aprendizaje, se identifica como objetivo "contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la perspectiva de la igualdad de género en los procesos formativos".

En este marco, transitar desde procesos de formación centrados en la sensibilización, de carácter esporádico o reactivo, hacia procesos de formación integrales, sistemáticos y proactivos es fundamental para avanzar y profundizar el desarrollo e implementación de la transversalización de la igualdad de género en su sentido transformador para las organizaciones y la sociedad. Dicho propósito implica desafíos para las insti-

1 La denominación en inglés ha sido gender training, y se ha traducido al español como capacitación, formación o entrenamiento en género (o también denominada "para la igualdad de género"). Para el desarrollo de esta propuesta, se adoptará la denominación "formación", la que se prefiere a la denominación capacitación y entrenamiento, para dar cuenta de instancias y procesos de distinta naturaleza (talleres de corta duración, cursos de mediana duración, programas de profundización u otros) que aborden desde la sensibilización o concientización hacia el desarrollo de habilidades y movilización de cambios dentro de la institución. En secciones posteriores se ahondará en este aspecto.

tuciones, dado que los procesos de formación en género son complejos, no sólo por la temática, sino por los diversos ámbitos que se vinculan a ella: una formación para la transformación social que debe ser además pertinente a la especificidad institucional en la cual se implementa.

En particular, el desarrollo de una propuesta de formación en género para la Dirección de Igualdad de Género y el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile involucra a diversos actores institucionales y personas destinatarias (inicialmente se definió a estudiantes de primer año, ayudantes- tutores, docentes de pregrado como público principal). Para ello, es fundamental reconocer e integrar algunos aspectos claves en la construcción de la propuesta: la formación en género como un ámbito específico, vinculado además con los procesos de transversalización de la perspectiva de igualdad de género en el contexto universitario, donde la formación docente es clave.

Cabe señalar que la consultoría contratada estuvo orientada inicialmente a diseñar módulos de específicos para ser implementados entre los meses de marzo y abril 2020 con diferentes públicos. Dada la situación de pandemia, estas actividades no pudieron ser impartidas de acuerdo a lo programado, reorientándose esta consultoría al diseño de una propuesta integrada que permita articular una oferta de formación para la igualdad de género para la DIGEN y el Departamento de Pregrado de la VAA. Dicha propuesta se orienta al desarrollo de un "paquete" de formación a utilizar en futuras actividades. A continuación, se presentarán los fundamentos generales de la propuesta, precisando los principales marcos de referencia que están en su base, para luego detallar su estructura y contenidos principales.

II. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

El desarrollo de esta propuesta de formación para la igualdad de género implica en primer lugar reconocer e integrar aspectos claves para su formulación, tales como la especificidad de la formación en género en tanto estrategia transformadora y también su vinculación con los procesos de transversalización y formación docente en el contexto universitario.

Habitualmente la formación en género corresponde a una formación de corta duración, vinculada a la capacitación, la educación informal, la educación para personas adultas, entre otros referentes, sin embargo, los procesos formativos que involucra pueden tener distintos alcances y orientaciones en el marco de una concepción transformadora de los proceso educativos tanto formales como no formales e informales. En términos generales, la educación como herramienta de transformación social ha sido protagonista de muchos cambios de paradigmas, no sólo en la forma de entenderla como un bien social y público, sino también en la forma de concebir los procesos de formación desde el punto de vista didáctico y pedagógico, así como en la manera de impartirse y vincularse con las personas y sus entornos. Por una parte, han cambiado los enfoques educativos que comienzan a centrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza, en quienes estudian o aprenden y no sólo de quienes enseñan, cuestionando la tradicional asimetría en el contexto educativo. Por otra parte, los medios de enseñanza también han cambiado de la mano de los avances tecnológicos y del desarrollo de nuevas formas de comunicación, entrega de la información e interacción mediada por la tecnología.

Como se señaló previamente, la formación en género recibe en inglés la denominación gender training, que han sido traducida al español como capacitación, forma-

ción o entrenamiento en género o para la igualdad de género. Para el desarrollo de la propuesta, se adoptará la denominación "formación" para dar cuenta de procesos educativos de distinta naturaleza. De acuerdo con el Instituto Europeo de la Igualdad del Género (EIGE), la formación en género se define como el "proceso de desarrollo de conciencia y capacidad en temas de género, para lograr un cambio personal u organizacional para la igualdad de género" (EIGE, 2016). Por lo tanto, se distinguiría la sensibilización (como primera instancia de formación) de otros procesos de mayor desarrollo de capacidades (como instancias más avanzadas), pero todas orientadas al cambio, tanto a nivel personal como institucional.

Desde el punto de vista de la formación o capacitación, los términos educación de personas adultas y aprendizaje a lo largo de la vida son especialmente relevantes. La educación o aprendizaje a lo largo de la vida, se ha entendido como una "concepción del aprendizaje como proceso permanente a lo largo de toda la vida para satisfacer las necesidades educativas de la persona. Esta expresión se utiliza ampliamente en el ámbito de la alfabetización de adultos para designar los procesos de aprendizaje de modalidades y múltiples niveles" (UNESCO, 2006). El aprendizaje a lo largo de la vida, de acuerdo con la UNESCO, se funda en la integración del aprendizaje y la vida, y comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje.

En términos específicos, la formación para la igualdad de género es fundamental para impulsar procesos de transformación individuales, organizacionales y sociales. Es considerada un factor clave para sensibilizar y comprender más profundamente los temas de género, para eliminar resistencias individuales e institucionales, pero por sobre todo para impulsar procesos de transformación organizacional. Como parte de la estrategia de transversalización tiene características distintivas y se entenderá como "un proceso de transformación que tiene como objetivo proporcionar conocimientos, técnicas y herramientas para desarrollar habilidades, cambios de actitudes y comportamientos, siendo un proceso continuo y de largo plazo que requiere la voluntad política y el compromiso de todas las partes con el fin de crear sociedades inclusivas que promueven la igualdad de género" (UN Women, 2015).

Para este propósito, es necesario articular los marcos de referencias generales (educación para personas adultas, aprendizaje a lo largo de la vida, etc.) con la perspectiva pedagógica o educación feminista. En particular, la educación feminista de personas adultas "implica específicamente introducir un análisis feminista en el contenido, el proceso y los métodos de enseñanza, aprendizaje y activismo educativo, revelando la naturaleza patriarcal fundamental y sesgo en las prácticas y teoría de la educación y el aprendizaje de adultos" (UN Women, 2017a).

Así la formación para la igualdad de género es considerada tanto una herramienta, como una estrategia, y un medio para llevar a cabo la transformación individual y colectiva hacia la igualdad de género por medio de la concientización (o sensibilización), la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades, orientadas a adquirir las competencias necesarias para avanzar la igualdad de género en su vida cotidiana y el trabajo (UN WOMEN, 2015). Para ello, son importantes los contenidos que se enseñan, fortaleciendo el nivel de conocimientos sobre el tema dentro de las instituciones, ya que enseñar sobre el género "exige que se tenga un armazón teórico fuerte", siendo esto clave ya que muchas veces el "mensaje" sobre el género es "extremadamente diverso y disperso, es frecuentemente confuso" (Anderson, 2006).

Pero no solo tiene que ver con los temas o contenidos que enseñan (que ha sido uno de los focos que tradicionalmente ha tenido), sino especialmente con la forma en que dichos contenidos se enseñan, cobrando especial importancia el enfoque pedagógico y didáctico que incorpora, muy en sintonía con los nuevos enfoques y paradigmas de enseñanza- aprendizaje.

El enfoque pedagógico feminista es fundamental para considerar la formación en género como una estrategia transformadora. Para Maceira (2007), la pedagogía feminista ha sido definida como un manera específica de educar y su especificidad consiste en remirar "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". Para ello, las pedagogías feministas en un sentido amplio se caracterizan por cuatro aspectos claves: el aprendizaje participativo, la validación de la experiencia personal, fomento de la justicia social, el activismo y la rendición de cuentas, y el desarrollo del pensamiento crítico (UN Women, 2017b).

La sensibilización o concientización ha sido uno de los principales focos de la formación o capacitación en género, no obstante, cabe destacar que esta es sólo una primera aproximación a ella. En particular, la sensibilización en género se utiliza para "crear conciencia, por medio de la reflexión, y abordar aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales", como estrategia de aprendizaje se propone remover actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios, reconocer las asimetrías y desigualdades para generar procesos de cambio tanto en el plano personal como institucional (INMUJERES, 2008). Por su parte, Fainstain y Picasso (2011), señalan que la sensibilización en género se orienta a "hacer visibles los distintos niveles de desigualdades que se derivan de las asignaciones de poder históricamente diferenciales a varones y mujeres y sus consecuencias concretas para las personas que conforman esos colectivo" en tanto la profundización de la sensibilización "procura desarrollar una conciencia crítica y estimular la movilización, propiciando la toma de decisiones con espíritu equitativo".

La sensibilización es clave para iniciar un proceso de reflexión y cuestionamiento en torno a las desigualdades de género, no obstante, por si solo es insuficiente para generar cambios transformadores dentro de las organizaciones y la sociedad.

Por ello, se ha comenzado a reconocer diversos tipos de formación para la igualdad de género, que avanzan más allá de la sensibilización. Por ejemplo, ONU Mujeres ha desarrollado una clasificación que involucra cinco niveles de progresión, que se inician con la sensibilización, pero que continúan con la profundización o mejora del conocimiento, prosiguen con el desarrollo de habilidades y competencias específicas, y avanzan hacia el cambio de actitudes, comportamientos y prácticas hasta la movilización para la transformación social, tal como se presenta en el diagrama 1 a continuación.

Diagrama 1: Tipos de capacitación para la igualdad de género
(Tipología ONU Mujeres)



Fuente: Elaboración propia, en base a UN WOMEN (2016). Typology on training for gender equality.

Resulta fundamental poder distinguir los diferentes tipos y propósitos que puede adquirir la formación para la igualdad de género, ya que, si bien se propone en primer término ayudar a superar las brechas de conocimiento de género, su efectividad está relacionada con sus resultados transformadores, es decir los impactos provocados a nivel individual, organizacional y social (EIGE, 2016).

Los distintos y progresivos niveles de formación en igualdad género y los efectos que se buscan alcanzar en el corto, mediano y largo plazo, se relacionarán por tanto con necesidades de formación tanto a nivel individual, organizacional y social. Para el Instituto Europeo para la Igualdad de Género, a nivel individual, las necesidades de formación habitualmente se centran en cambiar los estereotipos de género que impiden reconocer las desigualdades de género y el impacto diferenciado que las políticas en las mujeres y los hombres; a nivel institucional, la necesidad fundamental es que no se abordan las problemáticas de género dentro de la organización y de la comunidad a la que sirven y, a nivel social, las políticas institucionales no abordan los aspectos relacionados con el género y no se contribuye a los objetivos de integración de género e igualdad en la sociedad (EIGE, 2016).

Una característica distintiva de la formación en género, es su orientación al cambio, por ello requiere ser una actividad planificada que además cumpla con algunas características fundamentales, tales como ser preparada y entregada por un equipo de facilitadores/as por medio de un proceso de aprendizaje horizontal en el que tanto los/

las formadores/as como los aprendices aprenden unos de otros; estar guiada por una metodología participativa y feminista; y emplear diversos métodos y herramientas interactivas en diferentes entornos o modalidades (UN WOMEN, 2017b).

Por ello, la distinción de tipos de formación se relaciona con el nivel de profundidad y los efectos esperados a corto y largo plazo que se buscarán evidenciar por medio de la evaluación: los efectos más inmediatos serán las reacciones a nivel individual en términos de conocimiento, adquisición de habilidades y nivel de conciencia atribuido a la capacitación; una formación de niveles intermedios, se relacionaría con cambios en las prácticas dentro de las organizaciones, en tanto los efectos a largo plazo de una formación de nivel avanzado suelen estar relacionados con la promoción de la igualdad de género en la sociedad (EIGE, 2016).

Respecto a las metodologías, que serán el enfoque que guía la formación, se señala que "dado su compromiso con la transformación y el cambio todos los tipos de capacitación para la igualdad de género, deberían aspirar a seguir metodologías feministas y participativas (…) que se orientan al cambio y se esfuerzan por entender las jerarquías de género, así como en reconocer y superar las relaciones de poder mediante la colaboración y la participación, valorando la capacidad y conocimiento de los aprendices e involucrarlos en el proceso de aprendizaje" (UN WOMEN, 2017b).

¿POR QUÉ IMPULSAR LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO?

Dentro de las Universidades, los procesos formales de formación de pre y postgrado son parte de sus actividades habituales, en tanto actores claves de los sistemas educativos nacionales. La formación continua, asociada a la educación no formal, adquieren un papel secundario, ya sea como oferta formativa hacia la comunidad (vía capacitación en el marco de la educación continua universitaria o las actividades de extensión), pero también como una herramienta interna para la mejora institucional de quienes integran la comunidad universitaria.

Trabajar en los procesos de cambio institucional para la igualdad de género es clave para las instituciones de educación superior, en particular para las Universidades. La urgencia del cambio en las instituciones de educación superior radica en que estas son estructuras que producen y reproducen las desigualdades, por ello es crucial identificar y actuar sobre los mecanismos que deben cambiarse, para ello, las acciones aisladas no serán tan efectivas como abordar la estructura en su conjunto a través de enfoques integrales (EIGE, 2016).

Distintas investigaciones indican que la formación con perspectiva de género no está incluida en los planes docentes, no se realiza de forma sistemática y no se está transversalizando (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Guarinos, Caro y Cobo Durán, 2018; Menéndez, 2014, Ortiz, 2018, citados en Luque, 2019). Por ello, resulta fundamental lograr desarrollar la "competencia de igualdad de género" dentro de las organizaciones, con el objetivo de cambiar las perspectivas sobre los roles de mujeres y hombres, contrarrestar los estereotipos relacionados con el género y crear una sociedad más igualitaria, ayudando tanto a las mujeres como a los hombres a avanzar hacia la implementación concreta de la igualdad de género en su vida diaria y en su trabajo (EIGE, 2016).

En la Universidad de Chile en particular, el proceso de definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género (Sello Genera Igualdad) con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, incluye como primero dimensión la formación, docencia y aprendizaje cuyo propósito es "contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la perspectiva de la igualdad de género en los procesos formativos" y que abarca entre otros aspectos, la incorporación de la Igualdad de género en el Modelo Educativo así como la Formación del cuerpo académico.

Recuadro: La formación en género en los compromisos internacionales

Cabe señalar que el desarrollo de capacidades y formación en igualdad de género es además un compromiso de los Estados a nivel internacional. Las Universidades públicas, en tanto son instituciones que forman parte del Estado, están llamadas a cumplir con estos compromisos como parte de su quehacer institucional.

La Plataforma de acción de Beijing de las Naciones Unidas (suscrita por 189 Estados miembros, entre ellos Chile), estableció en 1995 la necesidad de "preparar planes de estudios que tengan en cuenta las cuestiones de género en todos los niveles de enseñanza, desde la guardería hasta la universidad, pasando por las escuelas primarias y la formación profesional, a fin de resolver el problema de los estereotipos basados en el género, que es una de las causas principales de segregación en la vida laboral" (punto 67d).

Más recientemente, la Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030, aprobada por los Estados miembros de la CEPAL, incluye dentro de sus ejes de implementación la "construcción y fortalecimiento de capacidades estatales: gestión pública basada en la igualdad y la no discriminación" (CEPAL, 2017). Este eje de implementación, el cuarto de un total de diez, incluye -entre otras- las siguientes medidas:

- Diseñar e implementar planes de formación y capacitación continua en materia de igualdad de género, derechos de las mujeres, interseccionalidad e interculturalidad en todas las instituciones públicas, en especial el sistema de justicia, las fuerzas de seguridad y los sectores de salud y educación, y en alianza con centros académicos, organizaciones feministas y organizaciones internacionales con el fin de garantizar recursos humanos idóneos en el diseño e implementación de políticas sectoriales y transversales de género en todo el territorio nacional;
- Incorporar en los programas de formación continua del funcionariado público capacitación en materia de igualdad de género y derechos de las mujeres, interseccionalidad e interculturalidad, y valorar dicha formación en el desarrollo y promoción de la carrera funcional.
- Diseñar e implementar estrategias de capacitación continua, gestión y evaluación para construir una cultura organizacional abierta a las políticas de género, interseccionales e interculturales.

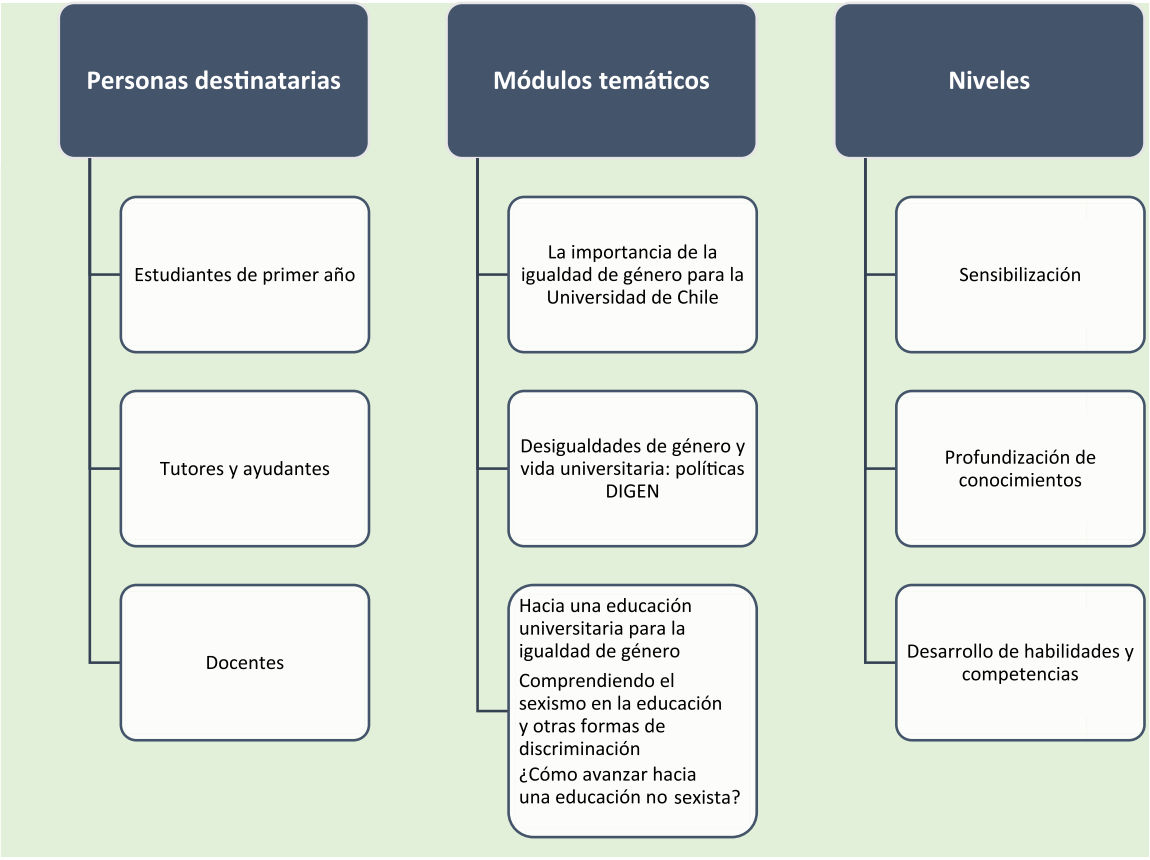
La propuesta desarrollada, aporta al cumplimiento de estos compromisos internacionales por parte de la Universidad de Chile, en tanto institución pública, comprometida con la igualdad de género dentro de su comunidad.

Fuente: Elaboración propia en base a Naciones Unidas (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y CEPAL (2017) Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030.

1. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

El desarrollo de la propuesta de formación en género considera tres ejes para su construcción: personas destinatarias o públicos, módulos temáticos y niveles de formación. Los públicos destinatarios iniciales abarcan tanto al estudiantado como al profesorado, siendo definidos como prioritarios: estudiantes de primer año, estudiantes tutores y/o ayudantes y docentes de pregrado. Con aquellos públicos se podrán desarrollar uno o más de los módulos temáticos propuestos, los que además podrán tener distintos niveles de formación (sensibilización, profundización o desarrollo de habilidades).

Diagrama 2: Ejes para la construcción de la propuesta de formación en igualdad de género



Fuente: Elaboración propia

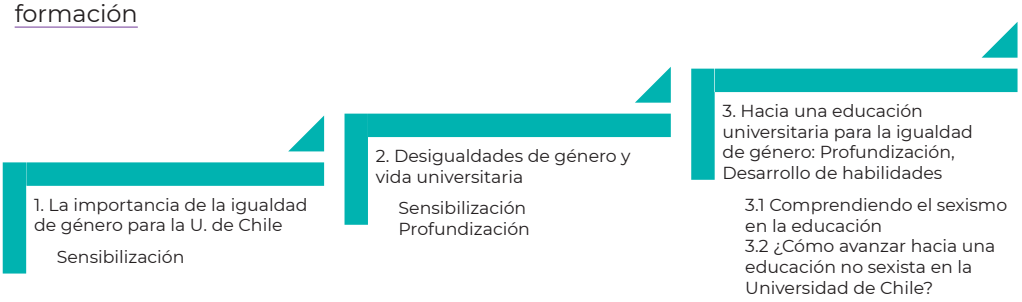
Adicionalmente, se espera que esta propuesta se conecte con el programa de formación para académicas y académicos como instancia avanzada de formación.[2]

2 Este programa es materia de una consultoría específica desarrollada en paralelo, pero que tendrá vínculos con esta propuesta en tanto progresión de aprendizajes para la igualdad de género en el cuerpo académico y docente de la Universidad de Chile.

En base a los tres ejes de construcción de la propuesta (personas destinatarias, módulos temáticos y niveles de formación), se organiza una propuesta de carácter modular y flexible, que permita contar con contenidos comunes (de acuerdo con los módulos temáticos) y objetivos de aprendizaje y actividades diferenciados (de acuerdo con las personas destinatarias o los niveles de formación). Además de ello, podrán ser desarrolladas en modalidad presencial o a distancia, según corresponda.

Por módulos temáticos, la propuesta se organiza en una secuencia progresiva de contenidos, en torno a tres tema principales, lo que además se vinculan a distintos niveles de formación, según se presenta en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1: Organización de la propuesta por módulos temáticos y niveles de formación



Fuente: Elaboración propia

Por públicos destinatarios, la propuesta se organiza según se presenta en la tabla 2.

Tabla 2: Organización de la propuesta por público destinatario

Destinatarios	Módulos temáticos	Nivel
Estudiantes primer año	Desigualdades de género y la vida universitaria: Políticas universitarias	Sensibilización
Tutores y ayudantes	La importancia de la igualdad de género para la Universidad de Chile Desigualdades de género y la vida universitaria: Políticas universitarias Hacia una educación universitaria para la igualdad de género	Profundización
Docentes	La importancia de la igualdad de género para la Universidad de Chile Desigualdades de género y la vida universitaria: Políticas universitarias Hacia una educación universitaria para la igualdad de género • Comprendiendo el sexismo en la educación • ¿Cómo avanzar hacia una educación no sexista en la Universidad de Chile?	Profundización Desarrollo de habilidades y competencias

Fuente: Elaboración propia

a) Diseño instruccional

El diseño instruccional supone una planificación sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas (Richey, Fields y Foson, 2001, citado en Belloch, 2013). Se ha definido como "un proceso planificado, estructurado, sistemático e interactivo que genera las especificaciones instruccionales (metodología, actividades, materiales) que permitirán lograr los objetivos de desempeño planteados para un grupo específico", esto implicaría en concreto definir objetivos de aprendizaje, los contenidos, la duración, la modalidad de ejecución, las capacidades de instructores, metodologías y herramientas de enseñanza- aprendizaje, formas de evaluación de aprendizaje, entre otros aspectos (Servicio Civil, 2016).

El desarrollo de esta propuesta consiste por tanto en entregar los principales elementos del diseño instruccional de los módulos a desarrollar, conforme a la estructura señalada en la sección precedente. Para cada módulo se incluye:

1. Objetivo del módulo y resultados de aprendizaje (según tipo de destinatarios): se propone un objetivo global para definir a continuación resultados de aprendizaje específicos para cada grupo destinatario. Los objetivos educativos o instruccionales se entienden como logros que enfatizan la intención de la formación, en tanto los resultados de aprendizaje indican lo que las personas deben ser capaces de hacer después de la experiencia de aprendizaje (Jerez, 2015). Se recomienda que antes de desarrollar el contenido y la metodología de la capacitación, sean definidos el objetivo y los resultados de aprendizaje en función de las necesidades y demandas de los participantes (UN Women, 2018).
2. Contenidos del módulo: se enuncian los principales temas que se abordarán en el módulo distinguiendo contenidos generales sobre igualdad de género y contenidos específicos vinculados con el quehacer de la institución. La propuesta de cada módulo se centrará en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, y en base a los resultados de éstas, se desarrollarán los contenidos específicos.
3. Estrategias didácticas: metodologías de enseñanza- aprendizaje que se sugieren para el desarrollo del módulo, de acuerdo a los públicos destinatarios. Se privilegian metodologías para el aprendizaje activo y participativo, conforme a su pertinencia para una formación para la igualdad de género.
4. Actividades de aprendizaje: se proponen 2 o 3 actividades de aprendizaje por módulo, en base a las estrategias didácticas y tipos de destinatarios, para desarrollar preferentemente de forma presencial y grupal. Los resultados de las actividades de aprendizaje se enlazarán con la presentación de los temas del módulo, invirtiendo el orden de la secuencia: primero se desarrollan las actividades de aprendizaje y a continuación se refuerzan los contenidos articulando los temas con los resultados de la actividad respectiva.
5. Materiales y recursos educativos: selecciona el material educativo que utilizará en cada uno, que podrán considerar: lecturas, enlaces de interés (sitios web de referencia útiles para los contenidos de cada módulo), videos o material audiovisual, otros recursos o materiales didácticos.
6. Evaluación del módulos: Habitualmente en el ámbito de la capacitación el marco de referencia es el modelo de Kirkpatrick que considera cuatro niveles de evaluación:

a. Reacción, que evalúa la satisfacción de los participantes y que suele ser la evaluación de menor complejidad y mayormente utilizada en las capacitaciones. Se recomienda utilizar una encuesta de reacción estandarizada que permita sistematizar la información y poder hacer comparaciones y agregaciones de los resultados.

a. Aprendizaje, que evalúa los cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes, que suele ser utilizada en los procesos de capacitación, pero con ciertas limitaciones, concentrándose en pruebas de conocimientos o trabajo acotados evaluados con cierta discrecionalidad en los criterios. Se sugiere definir modalidades de evaluación, con criterios e instrumentos similares, de modo de analizar los aprendizajes globales y medir los logros a nivel agregado.

a. Transferencia, que evalúa la aplicabilidad o cambios en el puesto de trabajo, siendo uno de los aspectos menos desarrollados en la evaluación de la capacitación en general y de la capacitación o formación de género en particular. Se sugiere utilizar para las instancias de profundización de mayor duración.

a. Resultados, la evaluación más compleja y menos utilizada que busca medir cambios en las variables organizacionales. Este es un aspecto clave para determinar la incidencia de la formación en género para la estrategia de transversalización de género. Se sugiere desarrollar esta evaluación una vez se instalen los procesos formativos como una actividad regular y sistemática de la Universidad.

2. ORIENTACIONES PARA QUIENES FACILITAN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

En la formación para la igualdad de género, como se señaló previamente, los conceptos teóricos son fundamentales, pero también es importante la forma en que la actividad formativa se desarrolla, siendo clave conectar el rol de quienes facilitan. A diferencia de otros procesos de formación más tradicionales, la formación en género requiere ser construida en base a una relación educativa horizontal, en la que se involucre tanto una dimensión teórica, como práctica y sus propuestas de aplicación, para un aprendizaje efectivo (INMUJERES, 2008a). Para el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE, 2016), quienes facilitan procesos de formación en género deben contar con:

- Conocimiento específico sobre género: conocimiento sólido sobre teorías y conceptos de género, conocimiento profundo y actualizado de las cuestiones de género, conocimiento apropiado del marco internacional, nacional y legal para la igualdad de género.
- Habilidades de enseñanza y pedagogía con perspectiva de género: vincular el conocimiento con la práctica de la formación y capacitación (más allá de su rol experto); contar con experiencia en la evaluación de necesidades desde una perspectiva de género y en el diseño; implementación y entrega de capacitación en temas de género; utilizar un lenguaje sensible al género y materiales educativos sensibles al género; contar con una estrategia para desafiar la resistencia

y los prejuicios de los participantes con respecto a las cuestiones de género; y desarrollar y utilizar un marco de monitoreo y autoevaluación.

- Conocimiento del ámbito de la política u organización de la formación: tener conocimiento del proceso de cambio organizacional que impulsa la institución, adaptar el currículo a las habilidades, necesidades y áreas de trabajo de los participantes, tener conocimiento de las herramientas utilizadas para incorporar la igualdad de género en las políticas y programas de la organización.

Algunos elementos claves que se han destacado para facilitar procesos de formación en género son: actitud frente al grupo basada en la empatía (actitud conciliadora, respetuosa, mediar confrontaciones), el dinamismo que incentive participación y aprendizaje activo, y la vinculación con el grupo, incluyendo estrategias para enfrentar las resistencias y dificultades del proceso (INMUJERES, 2008a). Por ello, se sugiere vincular a esta propuesta de formación un proceso de "formación de formadoras/es" que permitan instalar las capacidades para la implementación dentro de la propia universidad.

Anexo 1: Módulo estudiantes primer año: Programa de inducción

Modalidad: presencial (masivo) Duración: 90 minutos

Materiales: presentación interactiva

Objetivo del taller	Resultados de aprendizaje esperado	Metodología de enseñanza	Modalidad	Recursos para utilizar
Familiarizar a las y los estudiantes con nociones básicas sobre igualdad de género y educación no sexista en el contexto universitario	R1. Estudiantes conocen conceptos básicos sobre igualdad de género. R2. Estudiantes problematizan sus experiencias en torno a las desigualdades de género y la educación no sexista.	Enseñanza basada en preguntas, considerando preguntas de conocimiento (que permitan quienes participan expresar, explicitar y ordenar correctamente los elementos abordados por el taller) y preguntas de razonamiento (que les permitan distinguir o establecer relaciones entre los hechos o elementos vistos en el taller).	Preferentemente presencial con alternativa de Desarrollo a distancia.	Para actividad presencial: Presentación interactiva MENTIMETER o similar (requiere uso del software, conexión a internet/wifi en sala y dispositivos móviles con conexión a internet móvil o wifi) o Presentación interactiva con tecleras electrónicas. Para actividad alternativa a distancia: Cuestionario breve en línea con retroalimentación de carácter formativo.

Estructura propuesta para el taller en base a preguntas y respuestas

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados3	Ideas fuerza
1. Introducción conceptual (20 min.)	La desigualdad de género es: (Pregunta de conocimiento)	a. La valoración desigual de lo femenino y lo masculino en la sociedad. b. El resultado de la subordinación de lo femenino c. Una consecuencia del patriarcado d. Una de las formas de desigualdad más arraigadas en el mundo. e. Una barrera para el desarrollo humano de las personas, en especial las mujeres. f. Todas son correctas.	Género, como construcción cultural, social y psicológica. Relaciones de poder y dominación estructuran su jerarquía una violación de los derechos humanos de las mujeres, las niñas, y la diversidad sexual y de género. Desigualdad de género: es el resultado de la discriminación de género y se expresa en diversos ámbitos de desarrollo económico y social: educación, salud, empleo, participación, etc. Discriminación de género: trato injusto, en razón de género. Constituye.	El género se ha definido como una construcción social y cultural, situada en contextos históricos y sociales tan específicos como dinámicos. Conceptualmente ha evolucionado desde una concepción binaria (femenino/masculino), identitaria y relacional, que se complejiza y expande integrando las nociones de diversidad sexual y de género. Una de sus dimensiones más críticas se expresa en las jerarquías sociales y las relaciones de poder que se construyen en torno a él. El orden social patriarcal, se caracteriza por la subordinación de lo femenino a lo masculino y da lugar a una forma de desigualdad estructural que se expresa en diversas formas de discriminación, violencia, exclusión en razón de género. Por ello, la igualdad de género es clave para reconocer la diversidad y resguardar los derechos humanos de todas las personas, en especial las mujeres.

3 Los conceptos asociados se identifican con el propósito del diseño del taller, no requieren necesariamente ser explicitados por la persona encargada de la relatoría del taller, sino que guían conceptualmente la propuesta. Las ideas fuerza son los mensajes claves que se sugiere reforzar con las personas participantes al retroalimentar las respuestas obtenidas.

2. Problematización: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de género?

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados	Ideas fuerza
a. Se expresa en lo que hacemos diariamente. **(Trabajo - 15 min.)**	En esta primera semana de Universidad (o en una semana habitual de estudios) ¿Qué actividades has realizado? (Pregunta de razonamiento)	• Estudiar • Trabajar remuneradamente • Cocinar • Limpiar la casa • Arreglos y reparaciones del hogar • Cuidar a niñas, niños, niñes (0-14 años), personas mayores (60 o más), personas con discapacidad o dependencia.	División sexual del trabajo: labores productivas y reproductivas. Trabajo remunerado (TR) y no remunerado (TNR): doméstico, de cuidados, para el propio hogar y otros hogares o la comunidad. Concepto ampliado del trabajo (incluyendo TR y TNR), carga global de trabajo, uso del tiempo.	El trabajo se organiza socialmente, y el género tiene un rol central al distinguir las labores productivas y reproductivas. Dichas tareas son desigualmente distribuidas entre mujeres y hombres (división sexual del trabajo), y también tienen un reconocimiento y valoración desigual, tanto simbólica como materialmente, al asociarse al trabajo remunerado y al trabajo no remunerado. Pese a los cambios en el trabajo remunerado en las últimas décadas, las mujeres continúan siendo las principales responsables del trabajo doméstico y de cuidados (TNR), incluso siendo estudiantes (niñas, adolescentes o jóvenes). De acuerdo con la ENUT/INE 2015 en Chile las mujeres dedican 5,89 horas al trabajo no remunerado en un día tipo, y los varones 2,74 horas. Por ello, es necesario replantearnos la idea del trabajo, así como la idea de “estudiar y trabajar” (incluyendo el trabajo remunerado o no remunerado). El análisis del uso del tiempo ayuda a identificar visibilizar las tareas que realizamos a diario. Reflexión personal: Cuándo estás en casa ¿todo tu tiempo se destina al estudio, ocio o recreación?

2. Problematización: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de género?

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados	Ideas fuerza
b. Se expresa en la forma cómo nos relacionamos **(Violencias 15 min)**	¿Cuáles de los siguientes enunciados son formas de violencia de género? *(Pregunta de razonamiento)*	• El acoso callejero • El acoso sexual • El abuso sexual • El maltrato físico y psicológico contra mujeres y niñas • El femicidio • La lesbofobia • La transfobia • La homofobia • Etc.	Violencia contra las mujeres: femicidio, acoso y abuso sexual, acoso callejero, maltrato. Violencia contra las disidencias: discriminación, acoso, lesbofobia, homofobia, transfobia Socialización masculina en la violencia: juguetes y juegos infantiles, grupos de pares, bromas y chistes, pornografía, interacciones.	El orden de género, dado que es un orden jerárquico y desigual, se sostiene por medio de la violencia: • contra las mujeres, reforzando su subordinación • contra las disidencias sexuales y de género, reforzando el predominio patriarcal heterosexual y cisgénero • contra los propios varones, socializándolos en la violencia y reforzando normas de género que lo exigen. Las distintas expresiones de la violencia las encontramos en los espacios privados y públicos, incluyendo la universidad. Reflexión personal: ¿Has sido violentada/o? ¿Has ejercido violencia contra otras personas?
c. Se expresa en la forma cómo nos educamos **(Sexismo en la educación - 15 min.)**	El sexismo en la educación se expresa en: (Pregunta de razonamiento)	El trato discriminatorio de docentes a estudiantes en base al género. La forma de relacionarnos e interactuar, en base al género El acoso entre docentes y estudiantes. Los contenidos enseñados, que reflejan sesgos y estereotipos de género. Todas son correctas	Sexismo en el contexto educativo: diferentes tipos de sexismo (manifiesto, neo sexismo, ambivalente), evolución hacia el reconocimiento de la desigualdad y discriminación de género. Sesgos y estereotipos de género en el ámbito educativo.	El sexismo es una de las denominaciones que recibe originalmente la discriminación de género y se entiende como actitudes que promueven roles y estereotipos de género (lo que deben y no deben hacer mujeres y hombres). La discriminación de género contra las mujeres es reforzada por el sistema educativo mediante prácticas sexistas y están presente en todas las interacciones: entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre docentes (¿Cómo se enseña?).

2. Problematización: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de género?

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados	Ideas fuerza
				Las desigualdades de género en el contexto educativo incluyen el sexismo, pero van más allá de él. Se expresan en: ¿Quiénes estudian?: elecciones vocacionales, segregación de carreras ¿Quiénes enseñan? baja participación de académicas en ciertas áreas del conocimiento y cargos directivos ¿Qué se enseña? sesgos androcéntricos en el conocimiento e invisibilización de las mujeres como productoras de conocimiento. La educación, al ser un agente de reproducción social, mantiene y refuerza las desigualdades de género, la violencia de género, la división sexual del trabajo y la subordinación de las mujeres y disidencias. Sin embargo, como tal, también puede tener un rol transformador, siendo clave la educación no sexista y anti-sexista. Reflexión personal: ¿He recibido un trato desigual o discriminador por parte de docente o pares en la educación secundaria?

2. Problematización: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de género?

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados	Ideas fuerza
3. Cierre del taller (20 min.)	**¿Qué está haciendo la Universidad de Chile?** **(Pregunta de conocimiento)**	• Reconocer la identidad de género de las personas trans • Enfrentar el acoso sexual dentro de la universidad • Facilitar las responsabilidades de cuidado de madres y padres estudiantes • Contribuir a una educación no sexista dentro de la universidad	• Política y protocolo para prevenir el acoso sexual y la discriminación por motivos de género • Política de corresponsabilidad social en el cuidado • Uso de nombre social para personas trans • Principio de igualdad y no discriminación en el modelo educativo, actualización encuesta docente, cursos de formación general	En la Universidad de Chile hemos adoptado una posición a favor de la igualdad de género. Nuestro trabajo reconoce la riqueza de la diversidad y también la posición desigual que hemos tenido históricamente en la sociedad. Es por ello que establecemos distintas estrategias de equidad de acuerdo a estas desigualdades y violencias, para alcanzar como resultado la igualdad de género, no en el sentido de que seamos todos y todas iguales, sino que tengamos igual acceso a derechos y oportunidades. Así, para enfrentar la desigual distribución del trabajo remunerado y no remunerado y los efectos que eso tiene para, por ejemplo, estudiantes madres y padres, se establece como estrategia la corresponsabilidad social. Para las situaciones de acoso sexual y violencia de género, la Universidad establece medidas de prevención, atención y sanción. Para enfrentar la discriminación a disidencias sexuales, la Universidad reconoce formalmente las diversas identidades. Y frente a la discriminación de género en la educación, hemos estado trabajando en diversas

2. Problematización: ¿Cómo se manifiesta la desigualdad de género?

Tema	Preguntas	Opciones de respuesta	Conceptos asociados	Ideas fuerza
				medidas para construir, como comunidad, una educación no sexista y para la igualdad de género -como este taller. Actividad: Términos pareados entre políticas impulsadas por la DIGEN y los principales conceptos o ideas abordados en el taller, para reforzar el sentido de esas políticas y el trabajo que está realizando la universidad para avanzar en la igualdad de género.
	Evaluación del taller: ¿Qué aprendí? ¿Cómo me sentí? ¿Qué puedo hacer con lo aprendido?	• Respuestas abiertas/breves		Las Universidades han contribuido a reproducir las desigualdades de género en las sociedades, pero también a transformarlas. Reconociendo las diversas formas de desigualdad y discriminación que se expresan en el contexto universitario, podemos iniciar su transformación. La igualdad de género y la no discriminación se instalan como un principio de derechos humanos, que guía también el quehacer universitario, desde la docencia, a la investigación y la extensión. La responsabilidad del cambio es de todas las personas que somos parte de la universidad. Súmate a construir una universidad no sexista, libre de violencia y discriminación.

Anexo 2: Módulos para tutores/as y ayudantes

Modalidad: e-learning (Plataforma EOL) Duración: 6 horas cronológicas

Materiales: guía para desarrollar programa (contenidos mínimos, recursos de apoyo: textos y videos, formatos de actividades)

Módulos / Objetivos		Ciclo			Duración
		Activación	Aprendizaje	Cierre	
Módulo 1: **¿Por qué la igualdad de género es importante para la Universidad?**	Al final de este módulo, quienes participan reconocen qué es la igualdad de género y cuál es su importancia para la Universidad de Chile hoy.	**(Foro inicial, bienvenida)** ¿Qué me gustaría aprender? ¿Qué es el género para mí?	**(Videos breves)** 1. Igualdad de género: elementos conceptuales básicos (nociones de género, igualdad, etc.) 2. El compromiso de la Universidad de Chile con la igualdad de género: hitos y avances (Texto breve) Modelo educativo: Principio de igualdad y no discriminación (Lectura y videos de apoyo) Declaración CRES 2018 y Entrevista a Ana Buquet (Quizz) Preguntas de cierre o verificación de aprendizaje	**Encuentro virtual (sincrónico)** Igualdad de género y el rol de las universidades: discusión en torno a la misión Universidad de Chile (extracto)	1,5 horas

Módulos / Objetivos		Ciclo			Duración
		Activación	Aprendizaje	Cierre	
Módulo 2: **Desigualdades de género en la educación universitaria**	Al final de este módulo, quienes participan reconocen la especificidad de las desigualdades de género e identifican como se expresan en la educación universitaria.	**(Texto inicial)** Estereotipos de género en la educación (en general): la educación en el siglo XIX ¿Qué se mantiene y que ha cambiado? (ejemplos)	**(Videos breves)** 1. ¿Qué es la desigualdad de género? ¿Por qué es un problema? 2. Principales expresiones de la desigualdad de género en el ámbito educativo: segregación, discriminación, violencia, etc. (datos) **(Texto breve)** Más allá de la universidad: ¿Qué dice la agenda internacional sobre género y educación? (Agenda 2030) **(Lectura y videos de apoyo)** Selección de textos y videos Políticas institucionales para la igualdad de género (Quizz) Preguntas de cierre o verificación de aprendizaje	**Foro de intercambio (asincrónico)** Nuestras experiencias educativas dentro y fuera de la universidad: Vocación libre estereotipos: ¿qué profesión queríamos tener en la infancia? ¿qué estudiamos ahora? ¿en qué nos imaginamos trabajando remuneradamente?	1,5 horas

Módulos / Objetivos		Ciclo			Duración
		Activación	Aprendizaje	Cierre	
Módulo 3: **Hacia una educación no sexista en la Universidad de Chile**	Al final de este módulo, quienes participan analizan las prácticas docentes desde la perspectiva de igualdad de género.	**(Textos inicial)** Las demandas por una educación no sexista: movimientos universitarios y feministas: recorrido histórico (registros de prensa, imágenes)	**(Videos breves)** 1. ¿Qué es el sexismo en la educación?: reconociendo prácticas sexistas 2. Sesgos conscientes e inconscientes en el ámbito educativo. 3. Violencia de género y su impacto en la universidad y la docencia **(Texto breve)** ¿Qué es una práctica educativa con perspectiva de igualdad de género? **(Lectura y videos de apoyo)** Luque, Violeta (2019). La incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Una cuestión de justicia social y epistémica **Video: Educación Sexismo en la educación (Quizz)** Preguntas de cierre o verificación de aprendizaje.	**Foro de intercambio (asincrónico)** ¿Qué entienden docentes y estudiantes por educación sexista? (diferencias y similitudes) ¿Qué valora el estudiantado en la docencia? (ejemplos de comentarios en encuestas docentes)	1,5 horas

Módulos / Objetivos		Ciclo			Duración
		Activación	Aprendizaje	Cierre	
Módulo 4: **Experiencia educativa transformadora: rol de la tutoría**	Al final de este módulo, quienes participan identifican propuestas para avanzar hacia una educación no sexista aplicables a la labor de tutoría.	**(Foro inicial)** ¿Cuál ha sido mi mejor experiencia docente: como estudiante y como tutor/a en la universidad?	**(Videos breves)** 1. Prácticas educativas transformadoras: integrando la igualdad y diversidad de género en el proceso educativo. 2. Recomendaciones didácticas para una educación no sexista en la tutoría. **(Texto breve)** Recurso de profundización, por confirmar **(Video de apoyo)** Recurso de profundización, por confirmar **(Quizz)** Preguntas de cierre o verificación de aprendizaje	**Encuentro virtual (sincrónico)** Las mejores prácticas de tutoría: ¿qué podemos cambiar, ¿qué podemos hacer mejor?	1,5 horas

Anexo 3: Módulos para docentes de pregrado

Modalidad: por definir (opciones presencial y a distancia) Duración: 20 horas cronológicas (aprox)

Materiales: guía para desarrollar programa (contenidos mínimos, recursos de apoyo: textos y videos, formatos de actividades)

Módulos / Objetivos		Contenidos	Actividades	Duración
Módulo 1: **¿Por qué la igualdad de género es importante para la Universidad?**	Al final de este módulo, quienes participan reconocen qué es la igualdad de género y cuál es su importancia para la Universidad de Chile hoy.	**(Presentaciones)** 1. Igualdad de género: elementos conceptuales básicos (nociones de género, igualdad, etc.) 2. El compromiso de la Universidad de Chile con la igualdad de género: hitos y avances. **(Texto breve)** Modelo educativo: Principio de igualdad y no discriminación. **(Lectura de apoyo)** Universidad de Chile (2014). Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile, Capítulo IV.	**Actividad: Igualdad de género y el rol de las universidades** **Formato presencial (grupos pequeños):** Discusión plenaria sobre la misión histórica de las Universidades y de la Universidad de Chile (desde su fundación). **Preguntas guía:** ¿Cómo se expresa la misión de la Universidad de Chile hoy? ¿Cómo se vincula la igualdad de género con el rol de la Universidad de Chile? **Retroalimentación:** Enfatizar en los elementos del rol de las universidades que cambian y aquellos que se mantienen, destacar el rol de la Universidad de Chile para el desarrollo del país y vincular la igualdad de género como un aspecto clave del desarrollo sostenible en la actualidad. **Formato virtual (individual):** Términos pareados entre definiciones de discriminación, desigualdad y otros términos aportados por el marco internacional, con las fuentes respectivas (convenciones, acuerdos, declaraciones para la igualdad de género y las universidades).	5 horas

Módulos / Objetivos		Contenidos	Actividades	Duración
Módulo 2: **Desigualdades de género en la educación universitaria**	Al final de este módulo, quienes participan reconocen la especificidad de las desigualdades de género e identifican como se expresan en la educación universitaria.	**(Presentaciones)** 1. ¿Qué es la desigualdad de género? 2. ¿Por qué es un problema? Principales expresiones d e la desigualdad de género en el ámbito educativo: segregación, discriminación, violencia, etc. (datos) 3. Políticas institucionales: • Política y protocolo para prevenir el acoso sexual y la discriminación por motivos de género • Política de corresponsabilidad social en el cuidado • Uso de nombre social para personas trans **(Texto breve)** Mirada interseccional de las desigualdades sociales: género, equidad e inclusión ¿cómo se vinculan? Más allá de la universidad: ¿Qué dice la agenda internacional sobre género y educación? (Agenda 2030)	**Actividad 1:** Un día de 24 horas (Analizar el uso del tiempo desde una perspectiva de género) **Formato presencial (grupos pequeños):** Solicitar a cada participante identificar todas las actividades que realizan en un día común de trabajo (entre semana) y cualquier otro día del fin de semana en un formato de 24 horas. Luego formar grupos pequeños (3 a 4 personas) que comparen sus resultados y que elaboren un reloj-síntesis sobre la distribución del tiempo de hombres y mujeres docentes. Cada grupo deberá exponer los resultados de su trabajo, mostrando la síntesis con los resultados encontrados durante el momento de elaboración grupal. **Preguntas guía:** ¿hay diferencias en el uso del tiempo? ¿Cuál es la carga total de trabajo para mujeres y hombres? ¿cómo afecta mi rol docente? ¿y la vida personal y familiar? Retroalimentación: En torno a las respuestas de estas preguntas, se articulan los contenidos del módulo, identificando elementos teóricos y conceptuales sobre igualdad de género. **Actividad 2:** Los mensajes que recibimos (Analizar la violencia contra las mujeres como un problema social vinculado la construcción social de género, que se manifiesta durante todo el ciclo de la vida) Formato presencial (grupos pequeños): Solicitar conformar 2 grupos o equipos de trabajo. Uno debera escribir los mensajes que reciben las mujeres a lo largo de su vida en la casa, la escuela, la universidad, el trabajo remunerado o en la vía pública, y el otro	5 horas

Módulos / Objetivos		Contenidos	Actividades	Duración
		(Videos) Políticas institucionales para la igualdad de género (Súmate a construir una educación no sexista)	equipo escribirá los mensajes que reciben los hombres. Cada grupo deberá exponer los resultados de su trabajo, mostrando la síntesis con los resultados encontrados.	
Módulo 3: **Hacia una educación no sexista en la Universidad de Chile**	Al final de este módulo, quienes participan analizan las prácticas docentes desde la perspectiva de igualdad de género.	**(Presentaciones)** 1. ¿Qué es el sexismo en la educación?: reconociendo prácticas sexistas. 2. Sesgos conscientes e inconscientes en el ámbito educativo. 3. Violencia de género y su impacto en la universidad y la docencia. **(Texto breve)** ¿Qué es una práctica educativa con perspectiva de igualdad de género? **(Lectura)** Muñoz, Ana Luisa y Lira Andrea (2020). Política educacional desde el feminismo: Conversaciones iniciales. **(Video de apoyo)** Educación Sexismo en la educación.	**Actividad:** ¿Qué es el sexismo en la educación?: Reflexionar en torno a los testimonios de estudiantes de la Universidad de Chile registrados en la encuesta docente. **Formato presencial (grupal), primera parte:** Reflexión individual breve ¿qué entiendo yo como educación sexista? Luego se conforman grupos de 3 a 4 personas, quienes comentan sus reflexiones individuales y luego revisan extractos de los comentarios de estudiantes en los resultados de la encuesta docente (item prácticas sexistas). ¿Qué entienden docentes y estudiantes por educación sexista? ¿Hay diferencias o similitudes en sus formas de entender el sexismo? ¿Qué valora el estudiantado en los comentarios? ¿Qué critican de sus docentes?	5 horas

Módulos / Objetivos		Contenidos	Actividades	Duración
Módulo 4: **Experiencia educativa transformadora: rol de la docencia de pregrado**	Al final de este módulo, quienes participan identifican propuestas para avanzar hacia una educación no sexista aplicables a la labor docente.	**(Presentaciones)** Prácticas educativas transformadoras: integrando la igualdad y diversidad de género en el proceso educativo. Recomendaciones didácticas para una educación no sexista en la tutoría. **(Lectura)** Luque, Violeta (2019). La incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Una cuestión de justicia social y epistémica. **(Video de apoyo)** Recurso de profundización, por confirmar	**Formato presencial (grupal), segunda parte:** En base a los resultados de la encuesta docente, se construye un caso de ejemplo de docencia sexista. Se entrega este caso para que en grupo quienes participan del módulo elaboren las orientaciones docentes para mejorar esas prácticas. Se hace una plenaria grupal para compartir las sugerencias y orientaciones para la docencia de pregrado.	5 horas

3. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Jeanine (2006). El género en la educación superior, en Arnes, Patricia, Las brechas invisibles desafíos para una equidad de género en la educación

Belloch, Consuelo (2013). Diseño instruccional. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, España.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019a), La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes (LC/CRM.14/3), Santiago.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019b) Informe regional sobre el avance en la aplicación de la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (LC/CRM.14/5), Santiago.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019c), Informe regional sobre el examen de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing en los países de América Latina y el Caribe a 25 años de su aprobación (LC/CRM.14/4), Santiago.

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017), Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030, (LC/CRM.13/5), Santiago de Chile.

Comisión Europea. (2001). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas.

EIGE Instituto Europeo de la Igualdad de Género (2017). Guía para el cambio estructural en organizaciones académicas y de investigación. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

EIGE European Institute for Gender Equality (2016). Gender Equality Training (GET), Gender Mainstreaming Platform, Luxemburg.

Fainstain, Luciana y Florencia Picasso Risso (2011). Manual para facilitadores/as de sensibilización en género, INMUJERES, Montevideo.

INMUJERES (2008a). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública, Volumen I: La sensibilización en género, México.

INMUJERES (2008b). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública, Volumen II: La perspectiva de género, México.

INMUJERES (2008c). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública, Volumen III: Derechos Humanos de las Mujeres, México.

INMUJERES (2008d). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública, Volumen IV: Violencia contra las mujeres: Un obstáculo crítico para la igualdad de género, México.

Maceira Ochoa, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas, México.

Martínez Martín, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía. Foro de Educación, 14(20), 129-151.

Medina Ferrer, Beatriz; Vicente Llorrent Garcpia y Vicente Llorrent Bedmar (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. Revista de Ciencias Sociales (RCS), Vol. XIX Nº3, 511 -522.

Servicio Civil (2016). Compendio de orientaciones técnicas en gestión y desarrollo de personas, para la administración central del Estado de Chile, 2007-2016.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la (2013), Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011, Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Hacia las sociedades del conocimiento, Paris.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006, Paris.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro, 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.

UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2018). Evaluation tool for training for gender equality, A short guide towards measuring capacities and transformation towards gender equality, UN WOMEN Training Centre.

UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2017a). Education and training for gender equality. Work paper series, UN WOMEN Training Centre

UN WOMEN UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2017b). Feminist pedagogies in training for gender equality, UN WOMEN Training Centre.

UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2016). Typology on training for gender equality, UN WOMEN Training Centre.

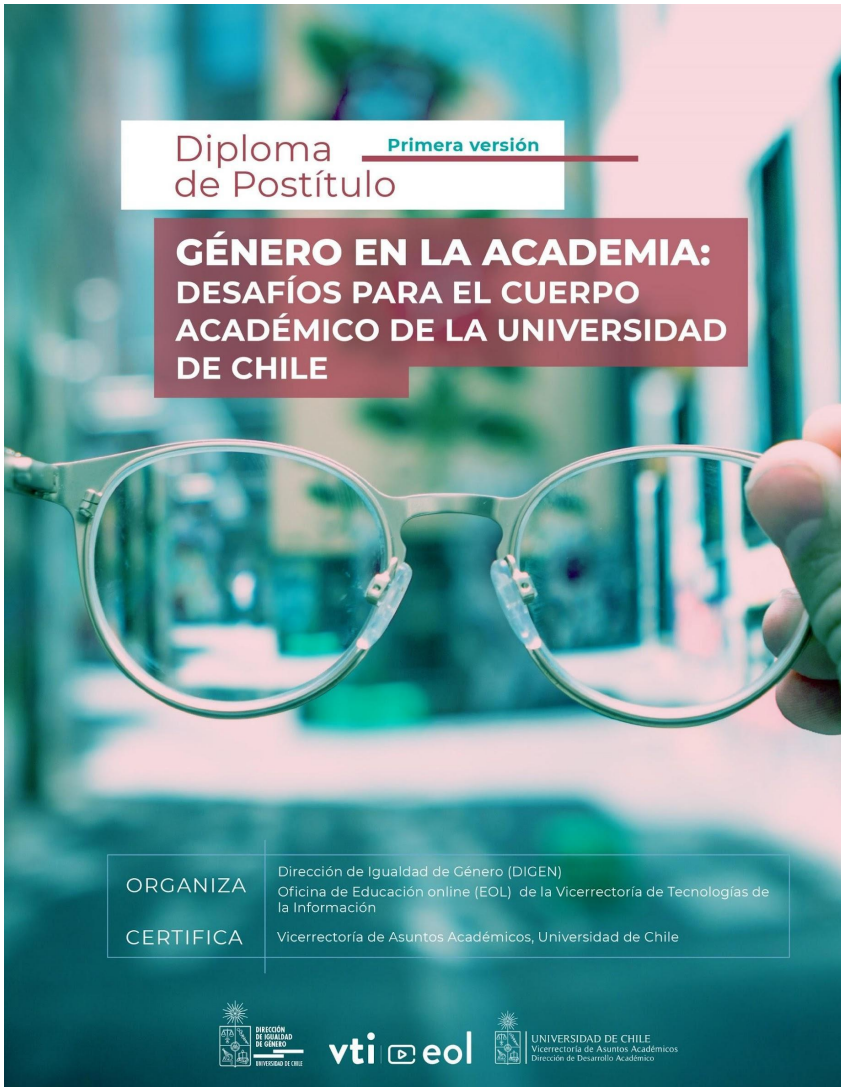
UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2015). Training for Gender Equality:Twenty Years On, UN WOMEN Training Centre.

UN WOMEN United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2017c). Quality in training for gender equality. UN WOMEN Training Cent

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

C Diplomas de Postítulo. Dirección de Igualdad de Género

Autora: Propuesta elaborada por Carolina Muñoz Rojas, Encargada de Formación de la Dirección de Igualdad de Género.
Año: 2021



1. PRESENTACIÓN	**193**
2. PROGRAMA ACADÉMICO	**194**
Objetivo	194
Personas destinatarias	194
Duración y carga académica	195
Modalidad	195
Estructura y contenidos	195
Metodología de enseñanza	195
Evaluación del aprendizaje	196
Requisitos de postulación y aprobación	196
Unidad responsable y financiamiento	196
Equipo docente	197
Calendario de actividades	198
Periodo de postulación e inscripción	199

1. PRESENTACIÓN

La Universidad de Chile, como institución de educación superior de carácter estatal y público, centra su quehacer en las necesidades del país y su desarrollo, estando a la vanguardia en diversos ámbitos del conocimiento y a la vez aportando a las transformaciones sociales que Chile necesita. Si bien históricamente, las características del contexto van planteando a la universidad tensiones, desafíos y oportunidades ; durante los últimos años el contexto nacional e internacional se ha vuelto especialmente crítico, apremiando por respuestas de las instituciones públicas y universitarias ante los desafíos sociales actuales, entre ellos: una mayor igualdad de género, enfrentando las desigualdades y discriminaciones dentro y fuera del espacio universitario.

Como resultado de ello, la Universidad de Chile ha manifestado su voluntad y compromiso ante la comunidad nacional y educativa para comprender, valorar y promover la igualdad de género en su quehacer, enfrentando las desigualdades que se manifiestan en sus espacios y actividades, y resguardando la igualdad de derechos, oportunidades y la no discriminación de todas las personas. Fruto de ese compromiso, surgen importantes avances institucionales, tales como la actualización del Modelo Educativo, que incorpora entre sus referentes al Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2026, así como también el Marco Internacional de los Derechos Humanos, reconociendo la necesidad de una "transformación de las instituciones de educación superior, del sistema de producción y divulgación científica y sus repercusiones en el plano de los procesos formativos para enfrentar el sexismo en la educación", avanzando así hacia el reconocimiento y promoción de "relaciones de género basadas en la igualdad y la no discriminación y nuevos modos no androcéntricos en el conjunto del quehacer institucional" .

Converge con la actualización del modelo educativo, el desarrollo del proceso de definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo propósito es "generar un proceso de transformación institucional en la Universidad de Chile para instalar una cultura de la igualdad de género en distintas áreas y niveles del quehacer universitario, a partir de la elaboración y monitoreo de un conjunto de estándares que responden a diversas dimensiones" . Como parte de la dimensión sobre formación, docencia y aprendizaje de dicho proceso de certificación se ha identificado como objetivo "contribuir a la erradicación del sexismo y fomentar la perspectiva de la igualdad de género en los procesos formativos", siendo clave promover espacios para la reflexión y el desarrollo de capacidades especializadas dentro de la comunidad universitaria que permitan hacer frente a estos desafíos.

Estos espacios de formación requieren orientarse a la diversidad de integrantes de la comunidad universitaria, así como a la especificidad de sus funciones, siendo uno de los pilares claves para el cambio institucional el rol del cuerpo académico universitario. Cabe señalar que el impulso al desarrollo académico dentro de la Universidad de Chile está en el centro de su quehacer, y actualmente se encuentra incorporando explícitamente criterios de igualdad de género en la evaluación del Reglamento General de Carrera Académica, siendo este otro de los avances institucionales claves en implementación.

Cabe señalar que la formación en género es parte fundamental de los procesos de transversalización de la perspectiva de igualdad de género dentro de las instituciones públicas, incluidas las universitarias. Habitualmente es una de las principales actividades desarrolladas en respuesta a compromisos o planes institucionales, convocando a quienes integran las organizaciones o se relacionan con su quehacer. Si bien su desarrollo es amplio -en términos del volumen de actividades habitualmente desarrollados dentro de las instituciones públicas en Chile- no siempre dichas actividades están insertas en el marco de una propuesta formativa que responda al objetivo

estratégico de los procesos de transversalización: impulsar el cambio institucional, con un carácter progresivo y sostenido en el tiempo.

Por ello, es necesario transitar desde procesos de formación centrados en la sensibilización, de carácter esporádico o reactivo, hacia procesos de formación integrales, sistemáticos y proactivos para avanzar y profundizar el desarrollo e implementación de la transversalización de la igualdad de género en su sentido transformador para las organizaciones, las universidades y la sociedad. Dicho propósito implica desafíos para las instituciones, dado que los procesos de formación en género son complejos, no sólo por sus temáticas, sino por los diversos ámbitos que se vinculan a ella: una formación para la transformación social que debe ser además pertinente a la especificidad institucional en la cual se implementa.

En este contexto, la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) con el apoyo de la Dirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, ha diseñado este Diploma de Postítulo con el propósito de ofrecer a las personas que integran el cuerpo académico de la Universidad de Chile un programa de formación especializado e innovador, que permita potenciar el rol transformador que académicas y académicos significan para la universidad y el país. Este programa, se orienta a desarrollar y profundizar conocimientos y habilidades en torno la integración de la perspectiva de igualdad de género en el quehacer universitario, situado en la actividad de cuerpo académico universitario, especialmente en las actividades docentes y de investigación. Para su implementación cuenta con el apoyo de la Oficina de Educación on line (EOL) de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información (VTI), la cual ofrecerá el soporte tecnológico y educativo.

2. PROGRAMA ACADÉMICO

Objetivos

Promover la integración de la perspectiva de género en la docencia y prácticas educativas desarrollada por el cuerpo académico de la Universidad de Chile. Para ello académicas/os y docentes, por medio del programa de formación lograrán:

Reconocer los principales debates y perspectivas teóricas en torno al género, contextualizando y situando las desigualdades y discriminaciones de género en el contexto de la educación superior universitaria.

Analizar la generación del conocimiento desde una perspectiva de género, identificando los aportes de la epistemologías feministas y los estudios de género al quehacer universitario, reconociendo los sesgos androcéntricos presentes en las disciplinas y en la investigación.

Analizar la docencia universitaria desde una perspectiva de género, indagando en los aportes de las pedagogías feministas e interseccionales, así como el análisis del sexismo y otras formas de discriminación en la prácticas educativas universitarias y sus propuestas de abordaje.

Diseñar propuestas viables para integrar una perspectiva de género en la docencia universitaria en los propios programas y ámbitos disciplinarios.

Personas destinatarias

Académicas y académicos de la Universidad de Chile, de la categoría académica ordinaria, docente, adjunta o postdoctoral. Excepcionalmente se aceptarán postulaciones de docentes en calidad de honorarios, sujeto a disponibilidad de cupos.

Duración y carga académica

216 horas (equivalentes a 8 SCT) distribuidas en 4 meses y desarrolladas entre el 27 de septiembre de 2021 al 28 de enero 2022. Se estima una dedicación semanal de 6 horas pedagógicas, de las cuales 2 horas corresponden a actividades sincrónicas y 4 asincrónicas y/o de trabajo personal. Las actividades sincrónicas se realizarán, preferentemente, los días jueves de 17:00 a 18:30 (ver calendario de actividades).

Modalidad

La primera versión del programa se ofrecerá en modalidad 100% e-learning en Plataforma EOL, incluyendo actividades asincrónicas y sincrónicas en plataforma zoom (conferencias y talleres).

Estructura y contenidos

El programa tiene una estructura modular, donde cada módulo estará compuesto por unidades de contenidos. Consta de 3 módulos obligatorios y 1 módulo de carácter electivo, y cada uno de ellos abarcará los contenidos en modalidad e-learning, lo que se acompaña con clases magistrales y conferencias de expertas/os nacionales e internacionales que problematizarán los temas principales de cada unidad o módulo. Los principales contenidos a abordar son los siguientes:

Módulo I: Igualdad de género en la Universidad de Chile

Unidad 1: Aproximación al concepto género

Unidad 2: Desigualdad y discriminación de género en la Educación Superior

Unidad 3: Impulsando transformaciones desde el ámbito universitario ¿Por qué necesitamos políticas universitarias?

Módulo II: El conocimiento y las disciplinas desde una perspectiva de género

Unidad 1: Las epistemologías feministas: críticas y aportes a la generación del conocimiento

Unidad 2: Los estudios de género y su impacto en las universidades

Unidad 3: Sesgos de género en la investigación y creación del conocimiento.

Módulo III: Docencia universitaria desde una perspectiva de género

Unidad 1: Educación transformadora: aportes de las pedagogías feministas e interseccionales a la formación universitaria

Unidad 2: Modelo educativo U. Chile: igualdad de género y no discriminación

Unidad 3: Docencia universitaria con perspectiva de género y diversidad

Módulos electivos (a confirmar según demanda)

Investigación universitaria con perspectiva de género, Desarrollo curricular con perspectiva de género, Género y Diversidad sexual, Género y Masculinidades, Género, etnicidad e interculturalidad

Metodología de enseñanza

El diploma combinará distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Para el de-

sarrollo de contenidos, se contará con clases y conferencias magistrales (sincrónicas, vía zoom) de docentes nacionales e invitadas/os internacionales una vez por semana. Además de ello, se realizarán actividades que integren componentes de: aula invertida (flipped classroom), aprendizaje basado en problemas por medio de análisis de casos, así como aprendizaje y evaluación entre pares. Como materiales de estudio se contará con cápsulas introductorias de contenidos en formato audiovisual, selección de textos, videos temáticos, así como recursos interactivos de aprendizaje.

Como actividades de aprendizaje, se contempla el desarrollo de ejercicios individuales, grupales y foros de discusión asincrónicos. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada unidad se complementarán con talleres de integración al finalizar cada uno de los módulos.

Evaluación de aprendizajes

Cada módulo contará con actividades de evaluación específicas, en base a un trabajo individual, progresivo y colaborativo de revisión y análisis de un programa académico o curso, diseñado o impartido por cada docente. Entre los aspectos a revisar en los programas se encuentran:

- Contexto institucional y revisión de perfiles de egreso y competencias específicas en los planes de estudios innovados (o en proceso de innovación).
- Revisión disciplinar: sesgos de género en las disciplinas involucradas en el programa y ampliación del marco disciplinar (nuevas perspectivas de análisis, aportes desde las perspectivas feministas y de género).
- Autoevaluación de las prácticas docentes, vinculadas al curso diseñado o impartido.

El trabajo individual será progresivo, con entregas durante cada módulo (3) y una entrega final. Esta actividad será complementada con foros de discusión durante cada unidad (3 por módulo). Para estas evaluaciones se utilizarán rúbricas especificando los logros de aprendizaje esperados para cada actividad, aplicadas mediante evaluación de pares y por parte del equipo docente. Las ponderaciones de notas serán las siguientes: Trabajo individual: 70% (entregas parciales + entrega final) y Foros de discusión: 30%.

La notas utilizarán una escala de 1.0 a 7.0, con un porcentaje de aprobación mínimo del 60% (equivalente a la nota 4.0).

Requisitos de postulación y aprobación

Para postular al programa se requiere contar con título profesional universitario o grado académico de licenciatura, así como presentar una carta de compromiso de dedicación al programa.

Para la aprobación del programa, será requisito aprobar las actividades evaluadas de cada módulo, con una nota superior a 4.0. Además, se espera un 75% asistencia a las sesiones sincrónicas (clases, conferencias y talleres).

Unidad responsable y financiamiento

El programa es gestionado por la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) y cuenta con financiamiento institucional por medio de Proyecto de Fortalecimiento de universidades estatales. Es implementado con el apoyo de la Dirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Postgrado y pos título de la Vicerrectoría de Asuntos

Académicos y con el apoyo de la Oficina de Educación on line (EOL) de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información (VTI).

No tendrá costo para las personas participantes de la Universidad de Chile. Se ofrecerá un número de cupos limitados cada versión.

Equipo docente

Coordinación académica: Carolina Muñoz Rojas, Coordinadora de formación de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN)

Equipo académico: Docentes de la Universidad de Chile e invitadas de otras universidades nacionales y extranjeras

María Antonieta Vera Gajardo: Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile, Máster 2 en Teoría Política y Doctora en Ciencias Políticas, especialidad Estudios de Género, ambos por la Universidad de París VIII. Actualmente es investigadora y docente del Centro de Estudios de Género y Cultura (CEGECAL) de la Universidad de Chile. Profesora Asistente, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Antonia Santos Pérez: Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Ciencias Políticas de la Universidad de Salamanca. Actualmente es coordinadora de la Unidad de Equidad de Género de la Universidad de Aysén y de la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH , donde realiza diversas investigaciones sobre brechas de género y políticas de igualdad en las universidades chilenas.

Carmen Andrade Lara: Socióloga de la Universidad Católica de Chile, Magister en Gobierno y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Chile). Actualmente es Directora de Igualdad de Género, Universidad de Chile

Carolina González Undurraga: Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Maestra y Doctora en Historia por El Colegio de México, Magíster en Estudios de Género y Cultura por la Universidad de Chile. Actualmente es Profesora e investigadora del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina y del Departamento de Ciencias Históricas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Profesora Asistente, Facultad de Filosofía y Humanidades

Silvia Lamadrid Álvarez: Socióloga de la Universidad Católica de Chile, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización de la Universidad de Chile, Doctora en Historia con mención en Historia de Chila, Universidad de Chile. Coordinadora del Núcleo de Investigación Género y Sociedad Julieta Kirkwood. Profesora Asociada, Núcleo de Género Julieta Kirkwood, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.

Irma Palma Manríquez: Psicóloga y Doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales.

Lelya Troncoso Pérez: Licenciada en Psicología, Universidad de Valparaíso, Master of science in Gender Studies, Universidad de Lund, Suecia, Master en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Doctora en Psicología, Universidad de Chile. Profesora Asistente del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Viviana Sobrero Ruggero: Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación de la Universidad Católica. Actualmente se desempeña como Jefa Unidad de Docencia Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile.

Carolina Muñoz Rojas: Licenciada en Gobierno y Gestión Pública y Administradora Pública de la Universidad de Chile. Diplomada en Estudios de género con mención en planificación y políticas públicas y Diplomada en docencia universitaria y en evaluación de logros de aprendizaje, Universidad de Chile. Docente Instituto de Asuntos Públicos y Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Conferencias de invitadas nacionales e Internacionales: Ana Buquet, Universidad Nacinal Autónoma de México (UNAM), Gloria Bonder (FLACSO Argentina), entre otras.

Calendario de actividades

El programa académico tendrá una duración de 18 semanas. Las actividades se organizarán semanalmente, de acuerdo con la siguiente programación:

Semana	Inicio	Término	Diploma Género en la académica	Docente	Sesión Sincrónica	
1	27-sept	03-oct	Modulo inicial (inducción)	Carolina Muñoz	Miércoles 16:00 a 17:30 (Inauguración)	29-sept
2	04-oct	10-oct	Unidad 1.1 Aproximación teóricas al concepto género	Antonieta Vera	Jueves 17:00 a 18:30	07-oct
3	11-oct	17-oct	Unidad 1.2 Desigualdad y discriminación de género en la Educación Superior	Antonia Santos	Jueves 17:00 a 18:30	14-oct
4	18-oct	24-oct	Unidad 1.3 Impulsando transformaciones desde el ámbito universitario	Carmen Andrade	Jueves 17:00 a 18:30	21-oct
5	25-oct	31-oct	Evaluación del módulo I + Conferencia Magistral	Ana Buquet (UNAM)	Miércoles 17:00 a 18:30	27-oct
6	01-nov	07-nov	Unidad 2.1 Epistemologías feministas: críticas y aportes a la generación del conocimiento	Carolina González	Jueves 17:00 a 18:30	04-nov
7	08-nov	14-nov	Unidad 2.2 Estudios de género y su impacto en las universidades	Silvia Lamadrid	Jueves 17:00 a 18:30	11-nov
8	15-nov	21-nov	Unidad 2.3 Sesgos de género en la producción del conocimiento científico	Irma Palma	Jueves 17:00 a 18:30	18-nov
9	22-nov	28-nov	Evaluación del módulo II + Conferencia Magistral	Diana Maffia (asincrónica)	-	-
10	29-nov	05-dic	Unidad 3.1 Aportes de las pedagogías críticas, feministas e interseccionales	Lelya Troncoso	Jueves 17:00 a 18:30	02-dic
11	06-dic	12-dic	Unidad 3.2 Modelo educativo y principio de igualdad y no discriminación	Viviana Sobrero	Jueves 17:00 a 18:30	09-dic
12	13-dic	19-dic	Unidad 3.3 Docencia universitaria con perspectiva de género y diversidad.	Carolina Muñoz	Jueves 17:00 a 18:30	16-dic

13	20-dic	26-dic	Conferencia Magistral Módulo III	Gloria Bonder (sincrónica)	Lunes 17:00 a 18:30	20-dic
14	27-dic	02-ene	(receso)	-	-	-
15	03-ene	09-ene	Evaluación del módulo III	-	-	-
16	10-ene	16-ene	Módulo electivo	Por confirmar	Jueves 17:00 a 18:30	13-ene
17	17-ene	23-ene	Evaluación final + Taller de cierre	Carolina Muñoz R.	Jueves 17:00 a 18:30	20-ene
18	24-ene	29-ene	Actividad de clausura		Miércoles 17:00 a 18:30	26-ene

Periodo de postulación

Del 08 al 20 de septiembre de 2021 (estará disponible en esta fecha formulario de postulación en línea en el sitio https://direcciondegenero.uchile.cl/formacion/

Periodo de inscripción

Del 22 al 30 de septiembre de 2021

Contacto

Carolina Muñoz Rojas
Coordinadora de Formación DIGEN
carmunoz@uchile.cl

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

C Diplomas de Postítulo. Dirección de Igualdad de Género

Autora: Propuesta elaborada por Carolina Muñoz Rojas, Encargada de Formación de la Dirección de Igualdad de Género.
Año: 2021



1. PRESENTACIÓN	**202**
2. PROGRAMA ACADÉMICO	**203**
Objetivo	203
Personas destinatarias	203
Duración y carga académica	203
Modalidad	204
Estructura y contenidos	204
Metodología de enseñanza y modalidad	204
Evaluación del aprendizaje	205
Requisitos de postulación y aprobación	205
Unidad responsable y financiamiento	205
Equipo docente	205
Calendario de actividades	207
Periodo de postulación e inscripción	208

1. PRESENTACIÓN

La Universidad de Chile, como institución de educación superior de carácter estatal y público, centra su quehacer en las necesidades del país y su desarrollo, estando a la vanguardia en diversos ámbitos del conocimiento y a la vez aportando a las transformaciones sociales que Chile necesita. Si bien históricamente, las características del contexto van planteando a la universidad tensiones, desafíos y oportunidades; durante los últimos años el contexto nacional e internacional se ha vuelto especialmente crítico, apremiando por respuestas de las instituciones públicas y universitarias ante los desafíos actuales que la sociedad enfrenta, entre ellos: una mayor igualdad de género, enfrentando las desigualdades y discriminaciones dentro y fuera del espacio universitario.

Las universidades estatales en Chile han manifestado su voluntad y compromiso ante la comunidad nacional y sus propias comunidades educativas, para comprender, valorar y promover la igualdad de género en su quehacer, enfrentando las desigualdades que se manifiestan en sus espacios y actividades para resguardar la igualdad de derechos, oportunidades y la no discriminación de todas las personas. Fruto de ese compromiso, las universidades estatales se encuentran desarrollando diversos procesos de institucionalización de los principios de igualdad género y no discriminación, que en el caso de la Universidad de Chile se han traducido en diversos tipos de iniciativas. Entre ellas, destaca la definición y reconocimiento de estándares de igualdad de género (Sello Genera Igualdad) con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo propósito es “generar un proceso de transformación institucional en la Universidad de Chile para instalar una cultura de la igualdad de género en distintas áreas y niveles del quehacer universitario, a partir de la elaboración y monitoreo de un conjunto de estándares que responden a diversas dimensiones” .

En dicho proceso de certificación se ha identificado como uno de los objetivos “fortalecer la institucionalidad de género universitaria”, siendo clave para enfrentar este desafío promover espacios de formación y fortalecimiento de capacidades de gestión dentro de la comunidad universitaria. Como parte de las recomendaciones que emanan del proceso de autodiagnóstico en esta materia destaca la necesidad de crear unidades de género en las Facultades, Institutos y Vicerrectorías y que los/as integrantes de los equipos ejecutores de planes y políticas de género cuenten con experiencia y conocimiento en temas de género. De ahí la relevancia de fortalecer la formación institucional como eje central para el cumplimiento de los compromisos de género.

Cabe señalar que la formación en género es parte fundamental de los procesos de transversalización de la perspectiva de igualdad de género dentro de las instituciones públicas, incluidas las universitarias. Habitualmente es una de las principales actividades desarrolladas en respuesta a compromisos o planes institucionales, convocando a quienes integran las organizaciones o se relacionan con su quehacer. Si bien su desarrollo es amplio -en términos del volumen de actividades habitualmente desarrollados dentro de las instituciones públicas en Chile- no siempre dichas actividades están insertas en el marco de una propuesta formativa que responda al objetivo estratégico de los procesos de transversalización: impulsar el cambio institucional, con un carácter progresivo y sostenido.

Por ello, es necesario transitar desde procesos de formación centrados en la sensibilización, de carácter esporádico o reactivo, hacia procesos de formación integrales, sistemáticos y proactivos para avanzar y profundizar el desarrollo e implementación de la transversalización de la igualdad de género en su sentido transformador para las universidades y la sociedad. Dicho propósito implica desafíos para las instituciones, dado que los procesos de formación en género son complejos, no sólo por sus temáti-

cas, sino por los diversos ámbitos involucrados: una formación para la transformación social que debe ser además pertinente a la especificidad institucional en la cual se implementa.

En este contexto, la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) ha diseñado este Diploma de Postítulo con el propósito de ofrecer a profesionales y académicas/os que integran las unidades locales de género dentro la Universidad de Chile un programa de formación especializado, para desarrollar y profundizar conocimientos y habilidades en torno la integración de la perspectiva de la igualdad de género en la gestión de políticas e iniciativas dentro del contexto universitario. Dentro de la universidad, esto implica fortalecer la gestión de las políticas universitarias y específicas que ya existen, avanzar en nuevas políticas e iniciativas de igualdad de género en la universidad y preparar a los equipos para la futura instalación de una Política de Igualdad de Género, etc. Para su implementación cuenta con el apoyo de la Oficina de Educación on line (EOL) de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información (VTI) y la Dirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Postgrado y Postítulo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos

2. PROGRAMA ACADÉMICO

Objetivo

Fortalecer capacidades para el diseño y gestión de políticas universitarias, políticas específicas y otras iniciativas con perspectiva de género en el contexto universitario. Para ello, quienes cursan este programa de formación:

- Reconocen los principales debates y perspectivas teóricas en torno al género, derechos humanos y políticas públicas, contextualizando y situando las desigualdades y discriminaciones de género en el contexto universitario.
- Profundizan conocimientos sobre la integración de una perspectiva de género en el quehacer universitario, identificando ámbitos claves (institucionalidad y políticas, investigación, docencia) y analizando las acciones emprendidas dentro de la Universidad de Chile (políticas y acciones específicas).
- Diseñar soluciones que apliquen una perspectiva de género en la gestión universitaria fortaleciendo los procesos de transversalización de género dentro del universidad.

Personas destinatarias

Profesionales o académicas/os que integran las unidades locales de género en Facultades, Institutos; profesionales de Vicerrectorías vinculadas con la gestión de políticas, programas o proyectos que involucren perspectiva de igualdad de género dentro de la Universidad de Chile. Se abrirán de cupos para profesionales o académicas/os de Direcciones o unidades de género de otras universidades estatales (CUECH).

Duración y carga académica

216 horas (equivalentes a 8 SCT) distribuidas en 4 meses y desarrolladas entre el 27 de septiembre de 2021 al 28 de enero 2022. Se estima una dedicación semanal de 6 horas pedagógicas, de las cuales 2 horas corresponden a actividades sincrónicas y 4 asincrónicas y/o de trabajo personal. Las actividades sincrónicas se realizarán, preferentemente, los días martes de 17:00 a 18:30 (ver calendario de actividades).

Modalidad

La primera versión del programa se ofrecerá en modalidad 100% e-learning en Plataforma EOL, incluyendo actividades asincrónicas y sincrónicas en plataforma zoom (conferencias y talleres).

Estructura y contenidos

El programa tiene una estructura modular, donde cada módulo estará compuesto por unidades de contenidos. Consta de 3 módulos obligatorios y cada uno de ellos abarcará los contenidos en modalidad e-learning, lo que se acompaña con clases magistrales y conferencias semanales de expertas/os nacionales e internacionales que problematizarán los temas principales de cada unidad o módulo.

Módulo I: Igualdad de género en las Universidades: Contexto nacional e internacional

Unidad 1: Aproximaciones teóricas al concepto género

Unidad 2: Género, derechos humanos y políticas públicas

Unidad 3: Desigualdad y discriminación de género en la Educación Superior

Módulo II: La perspectiva de género en el quehacer universitario

Unidad 1: Impulsando transformaciones desde el ámbito universitario

Unidad 2: Conocimiento e investigación desde una perspectiva de género

Unidad 3: Docencia universitaria desde una perspectiva de género

Unidad 4: La universidad como lugar de trabajo: relaciones de género en el ámbito laboral

Módulo III: Gestionando el cambio dentro de la universidad: Herramientas para la transversalización de género

Unidad 1: Transversalizar el enfoque de género en la gestión universitaria

Unidad 2: Procesos de gestión asociados a la implementación de políticas universitarias

Unidad 3: Seguimiento y evaluación de las políticas universitarias: indicadores de género

Unidad 4: Gestión del cambio para la igualdad de género dentro de la universidad

Metodología de enseñanza y modalidad

El diploma combinará distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Para el desarrollo de contenidos, se contará con clases y conferencias magistrales (sincrónicas, vía zoom) de docentes nacionales e invitadas/os internacionales una vez por semana. Además de ello, se realizarán actividades que integren componentes de: aula invertida (flipped classroom), aprendizaje basado en problemas por medio de análisis de casos, así como aprendizaje y evaluación entre pares. Como materiales de estudio se contará con cápsulas introductorias de contenidos en formato audiovisual, selección de textos, videos temáticos, así como recursos interactivos de aprendizaje.

Como actividades de aprendizaje, se contempla el desarrollo de ejercicios individuales, grupales y foros de discusión asincrónicos. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada unidad se complementarán con talleres de integración al finalizar cada uno de los módulos.

Evaluación del aprendizaje

Cada módulo contará con actividades de evaluación específicas, en base a un trabajo individual y colaborativo de desarrollo de una iniciativa local para fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en la unidades académicas (facultades, institutos interdisciplinarios) o unidades centrales (vicerrectorias) o direcciones de género (de otras universidades del estado).

Para estas evaluaciones se utilizarán rúbricas especificando los logros de aprendizaje esperados para cada actividad, aplicadas mediante evaluación de pares.

El trabajo individual será progresivo, con entregas durante cada módulo (3) y una entrega final. Esta actividad será complementada con foros de discusión durante cada unidad (3 o 4 por módulo). Para estas evaluaciones se utilizarán rúbricas especificando los logros de aprendizaje esperados para cada actividad, aplicadas mediante evaluación de pares y por parte del equipo docente. Las ponderaciones de notas serán las siguientes: Trabajo individual: 70% (entregas parciales + entrega final) y Foros de discusión: 30%.

La notas utilizarán una escala de 1.0 a 7.0, con un porcentaje de aprobación mínimo del 60% (equivalente a la nota 4.0).

Requisitos de postulación y aprobación

Para postular al programa se requiere contar con título profesional universitario o grado académico de licenciatura, así como presentar una carta de compromiso de dedicación al programa.

Para la aprobación del programa, será requisito aprobar las actividades evaluadas de cada módulo, con una nota superior a 4.0. Además, se espera un 75% asistencia a las sesiones sincrónicas (clases, conferencias y talleres).

Unidad responsable y financiamiento

El programa es gestionado por la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) y cuenta con financiamiento institucional por medio de Proyecto de Fortalecimiento de universidades estatales. Es implementado con el apoyo de la Dirección de Desarrollo Académico y el Departamento de Postgrado y pos título de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y con el apoyo de la Oficina de Educación on line (EOL) de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información (VTI).

No tendrá costo para las personas participantes de la Universidad de Chile. Se ofrecerá un número de cupos limitados cada versión.

Equipo docente

Coordinación académica: Carolina Muñoz Rojas, Coordinadora de formación de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN).

Equipo académico: Docentes de la Universidad de Chile e invitadas de otras universidades nacionales y extranjeras.

María Antonieta Vera Gajardo, Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile, Máster 2 en Teoría Política y Doctora en Ciencias Políticas, especialidad Estudios de Género, ambos por la Universidad de París VIII. Actualmente es investigadora y docente del Centro de Estudios de Género y Cultura (CEGECAL) de la Universidad de Chile. Profesora Asistente, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Claudia Iriarte Rivas, Licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales y Abogada de la Universidad de Chile. Doctora en Derecho por la Universidad de Chile. Especialista en la temática de Género y Derecho e Historia del Derecho. Académica e investigadora del Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile.

Antonia Santos Pérez, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Ciencias Políticas de la Universidad de Salamanca. Actualmente es coordinadora de la Unidad de Equidad de Género de la Universidad de Aysén y de la Comisión de Igualdad de Género del CRUCH, donde realiza diversas investigaciones sobre brechas de género y políticas de igualdad en las universidades chilenas.

Carmen Andrade Lara, Socióloga de la Universidad Católica de Chile, Magister en Gobierno y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Chile). Actualmente es Directora de Igualdad de Género, Universidad de Chile.

Irma Palma Manríquez, Psicóloga y Doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales.

Carolina Muñoz Rojas, Licenciada en Gobierno y Gestión Pública y Administradora Pública de la Universidad de Chile. Diplomada en Estudios de género con mención en planificación y políticas públicas y Diplomada en docencia universitaria y en evaluación de logros de aprendizaje, Universidad de Chile. Docente Instituto de Asuntos Públicos y Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Svenska Arensburg Castelli, Licenciada en Psicología y Psicóloga por la Universidad Diego Portales, Magister en Psicología social por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctora Cum laude en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Sociales. Actualmente es Directora de Extensión de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile.

Rolando Poblete Melis, Profesor de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Investigación Social Básica y Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, UARCIS. Doctor en Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor adjunto del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.

Conferencias de invitadas nacionales e Internacionales: Ana Buquet, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Gloria Bonder (FLACSO Argentina), entre otras.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

El programa académico tendrá una duración de 18 semanas. Las actividades se organizarán semanalmente, de acuerdo con la siguiente programación:

Semana	Inicio	Término	Diploma Género en la académica	Docente	Sesión Sincrónica	
1	27-sept	03-oct	Modulo inicial (inducción)	Carolina Muñoz R.	Miércoles 17:00 a 18:30 (Inauguración)	29-sept
2	04-oct	10-oct	Unidad 1.1 Aproximación teóricas al concepto género	Antonieta Vera	Jueves 17:00 a 18:30	07-oct
3	11-oct	17-oct	Unidad 1.2 Desigualdad y discriminación de género en la Educación Superior	Antonia Santos	Martes 17:00 a 18:30	12-oct
4	18-oct	24-oct	Unidad 1.3 Género, derechos humanos y políticas públicas	Claudia Iriarte	Martes 17:00 a 18:30	19-oct
5	25-oct	31-oct	Evaluación del módulo I + Conferencia Magistral	Ana Buquet (UNAM)	Miércoles 17:00 a 18:30	27-oct
6	01-nov	07-nov	Unidad 2.1 Impulsando transformaciones desde el ámbito universitario	Carmen Andrade	Martes 17:00 a 18:30	02-nov
7	08-nov	14-nov	Unidad 2.2 Sesgos de género en la producción del conocimiento científico	Irma Palma	Martes 17:00 a 18:30	09-nov
8	15-nov	21-nov	Unidad 2.3 Docencia universitaria desde una perspectiva de género	Carolina Muñoz	Martes 17:00 a 18:30	16-nov
9	22-nov	28-nov	Unidad 2.4 Discriminación y violencias de género en la Universidad de Chile	Svenska Arensburg	Martes 17:00 a 18:30	23-nov
10	29-nov	05-dic	Evaluación del módulo II + Conferencia Magistral	Diana Maffia (asincrónica)	-	
11	06-dic	12-dic	Unidad 3.1 Transversalizar el enfoque de género en la gestión universitaria	Antonia Santos	Martes 17:00 a 18:30	07-dic
12	13-dic	19-dic	Unidad 3.2 Procesos de gestión asociados a la implementación de políticas universitarias	Carolina Muñoz	Martes 17:00 a 18:30	14-dic
13	20-dic	26-dic	Conferencia Magistral Módulo III	Gloria Bonder (sincrónica)	Lunes 17:00 a 18:30	20-dic
14	27-dic	02-ene	(receso)	-	-	-
15	03-ene	09-ene	Unidad 3.3 Seguimiento y evaluación de las políticas universitarias: indicadores de género	Rolando Poblete	Martes 17:00 a 18:30	04-ene
16	10-ene	16-ene	Unidad 3.4 Gestión del cambio para la igualdad de género dentro de la universidad	Por confirmar	Martes 17:00 a 18:30	11-ene
17	17-ene	23-ene	Evaluación módulo III + Taller de cierre	Carolina Muñoz R.	Martes 17:00 a 18:30	18-ene
18	24-ene	29-ene	Actividad de clausura		Miércoles 17:00 a 18:30	26-ene

Periodo de postulación

Del 08 al 20 de septiembre de 2021 (estará disponible en esta fecha formulario de postulación en línea en el sitio https://direcciondegenero.uchile.cl/formacion/

Periodo de inscripción

Del 22 al 30 de septiembre de 2021

Contacto

Carolina Muñoz Rojas
Coordinadora de Formación DIGEN
carmunoz@uchile.cl

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

D Programa Curso de formación general. Dirección de Igualdad de Género

Autor: Curso diseñado y coordinado por la académica Irma Palma Manríquez de la Facultad de Ciencias Sociales De la Universidad de Chile y asesora de la Dirección de Igualdad de Género .

PROGRAMA DE CURSOS DE FORMACIÓN GENERAL (CFG) PRIMER SEMESTRE 2020

1. NOMBRE Y CÓDIGO DEL CURSO

Nombre	**Género y violencias: una perspectiva interdisciplinaria**
Código	

2. NOMBRE DE LA ASIGNATURA EN INGLÉS

Gender and gender based violence: an interdisciplinary approach

3. PALABRAS CLAVE

Género; feminismos; desigualdad y violencia; violencia de género; género y STEM

4. EQUIPO DOCENTE

Docente responsable	Irma Palma
Docentes colaboradoras	Svenska Arensburg, Camila Vega, María Soledad Berríos, Patricia Retamal, Vanessa Doren, Lieta Vivaldi, Darinka Radovic, Carolina Adaros
Ayudante	

5. CARGA ACADÉMICA Y CRÉDITOS SCT-CHILE

Duración del curso	Semestral
N° de semanas	16 semanas
Sesiones presenciales	1 sesión presencial de 1,5 horas (90 minutos) a la semana
Trabajo no presencial	1,5 horas (90) minutos a la semana, aproximadamente
N° de créditos SCT	2 SCT

6. COMPETENCIAS SELLO A LAS QUE CONTRIBUYE EL CURSO

	1. Capacidad de investigación
X	2. Capacidad crítica y autocrítica
	3. Capacidad de comunicación oral y escrita
	4. Capacidad de comunicación oral y escrita en una segunda lengua
X	5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
	6. Compromiso ético
	7. Compromiso con la preservación del medioambiente
	8. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

7. PROPÓSITO FORMATIVO DEL CURSO

El Curso Género y Violencias: Una Perspectiva Interdisciplinaria busca entregar herramientas teóricas, evidencia científica y ejemplos de políticas para contextualizar y problematizar, desde una perspectiva de género e interdisciplinar, las relaciones sociales de género en un contexto de desigualdades.

El curso se articula en tres módulos. El primero de ellos busca entregar conceptos básicos de las teorías de género, un análisis histórico de los movimientos de mujeres internacionales y en Chile, un recorrido sobre la epistemología feminista y las problemáticas de desigualdad y desvalorización del trabajo de las mujeres que derivan en la división sexual del trabajo, desde la perspectiva de la economía feminista.

Un segundo módulo analiza las diversas expresiones de la violencia de género, con el fin de aportar no sólo a la construcción de conocimiento en torno al tema, sino también al cuestionamiento de las prácticas y vivencias personales, así como del ejercicio profesional.

Un tercer módulo ofrece una reflexión sobre experiencias aplicadas en el campo de género, desigualdad y violencias.

8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO

- El o la estudiante comprende la perspectiva de género, identificando desigualdades y sesgos en diversos ámbitos de su entorno y quehacer.
- El o la estudiante identifica los hitos más relevantes de la historia de las mujeres en el mundo y relaciona los hechos con nuestra historia actual.
- El o la estudiante comprende las diversas expresiones de la violencia de género y su interconexión a nivel micro y macro social.
- El o la estudiante describe las políticas institucionales universitarias en materia de igualdad de género.
- El o la estudiante analiza las relaciones sociales de género en la actualidad y logra identificar su incidencia en el ámbito educativo y laboral a partir de ejemplos concretos.

9. SABERES FUNDAMENTALES / CONTENIDOS

Módulo 1: Teorías de género y feminismos

Introducción a las teorías de género

- Estudios de la mujer y de género
- Teorías de género
- Roles y estereotipos de género
- Hitos del feminismo en la historia latinoamericana
- Feminismo en Chile

Ciencia, epistemología y feminismos

- Representaciones de género, sexualidad y violencias en la ciencia.
- Producción de conocimiento y pensamiento disidente y queer
- La mirada masculina y la mirada femenina en las y lo/as científicos/as

Mujeres y trabajo

- División sexual del trabajo: trabajo productivo y reproductivo
- Trabajo asalariado: segregación vertical y horizontal del mercado del trabajo, flexibilización y precariedad.
- Debates acerca del trabajo doméstico y de cuidados.

Módulo 2: Violencias de género

El continuo de las violencias de género

- Conceptos claves para analizar la violencia
- Teorías estructurales de la violencia
- Definiciones de violencia de género
- Tipos de violencias de género

Género y Derechos Humanos

- Estándares internacionales e instrumentos sobre igualdad de género, violencia y discriminación contra la mujer.
- La Convención de Belem do Pará.
- Diferencias conceptuales entre Violencia de Género y Violencia Intra Familiar.
- Femicidio y Feminicidio: conceptos y regulaciones.

Acoso y Violencia sexual

- Violencia sexual como manifestación de la violencia de género
- El concepto de acoso sexual
- Acoso sexual en espacios laborales y educativos

- Otras formas de violencia sexual
- DDHH y acceso a la justicia
- Análisis crítico de normativa (internacional, nacional y en espacios educativos)

Módulo 3: Aplicación y análisis a fenómenos específicos

Género, participación e inclusión en Ciencias, Tecnologías e Ingenierías (STEM)

- Trayectorias e Identidades **Científico** Matemáticas
- **¿Por qué** las mujeres participan menos en STEM?
- Intervenciones y políticas para la igualdad de género en STEM
- Violencia de género en los espacios públicos
- ¿Qué es la geografía de género?
- Derecho a la ciudad
- Violencia de género en los espacios públicos
- Derechos sexuales y reproductivos
- Conceptos
- DSR como derechos humanos
- Anticoncepción
- Aborto: definiciones y marco legal
- Implementación de la nueva ley de aborto.

10. METODOLOGÍA

La metodología del curso consiste principalmente en clases expositivas presenciales, donde se entregarán herramientas teóricas, conceptuales, datos y elementos normativos y de política pública para la reflexión y el análisis de la realidad social desde una perspectiva crítica de género.

Se complementará con lecturas semanales previas a la clase, con el fin de generar discusión informada en cada clase. Se realizarán talleres de discusión temática.

11. EVALUACIÓN

La metodología de evaluación consiste en un control de lectura con discusión en clase, con nota promediada (30%), participación en talleres (30%), un informe escrito sobre actividades de talleres (30%), y una evaluación grupal (de pares y autoevaluación) (10%).

12. REQUISITOS DE APROBACIÓN

- Asistencia al 75% de las sesiones presenciales del curso, como mínimo.
- Calificación final igual o superior a 4,0, en una escala de 1 a 7.

13. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA OBLIGATORIA

Carrasco, C. (2001) La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres? Mientras tanto, No. 82, Otoño--invierno, pp. 43--70.

Foucault, Michel. Historia de la sexualidad (tomo I) La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI, 2006.

Fraser, N. (2015) Las contradicciones del capital y los cuidados. New Left Review

(100) Septiembre--Octubre. pp. 111--132.

García Cortés, José Miguel. El cuerpo Mutilado, La angustia de la muerte en el arte.

Valencia: Dirección General de Museus i Belles Arts, 1996

Giunta, Andrea. Feminismo y Arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo. Buenos Aires: Siglo XXI editores,

McDowell, L. (1999) Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas.

Ortner, S. (1979) Es la mujer respecto al hombre lo que la naturaleza respecto a la cultura.

Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo.

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia CONTRATO Y STATUS

Segato, R. (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Ed. Prometeo. Cap. 5 "Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y estatus en la etiología de la violencia".

Universidad de Chile (2017) Política para prevenir el acoso sexual en la Universidad de Chile

Universidad de Chile (2018) Protocolo de actuación ante denuncias sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria, versión "Protocolo Fácil".

Villegas, M. et al. (2017) Informe temático: Violencia contra la mujer en Chile y derechos humanos. Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho Universidad de Chile.

14. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Anker, R. (1997). Theories of occupational segregation by sex. An overview. International Labour Review, Vol. 136, No. 3 (Autumn). pp.315--339

CIDH (2009) Caso Campo Algodonero Vs. México--Extracto Butler, J. (2006). Deshacer el Género. Barcelona: Paidós Eltit, D. (1994) Crónicas del sufragio femenino en Chile.

Federici, S. (2018). El Patriarcado del Salario. Críticas feministas al marxismo. Ed. Traficantes de Sueños.

Foucault, M. (2007) Historia de la Sexualidad, vol 1 La voluntad de saber. Buenos Aires: Ed siglo XXI – 1976--

Gaitskill, M. (1994) No ser una víctima:el sexo, la violación y el problema de obedecer las normas

Mendoza, B (2010) La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Yuderkis Espinosa (Ed.), Aproximaciones críticas a las prácticas teórico política del feminismo latinoamericano (pp. 19--36). Buenos Aires: La frontera

Nash, C. et al. (2012) Protocolo de actuación para Operadores de Justicia frente a la Violencia contra las Mujeres en el marco de las relaciones de pareja.

Rosemblatt, K. (1995) Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares. En Godoy, L. et al. (Eds.) Disciplina y Desacato.

Construcción de identidad en Chile, Siglos XIX y XX. SUR/CEDEM. pp. 181--222.

Bonner, Frances et al. Imagining women. Cultural representation and gender. Bambridge: Polity press, 1992

Butler, Judith. "Las inversiones sexuales." En Llamas Ricardo (comp.) Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia. Madrid: Siglo veintiuno España Editores S.A. 1995

Cortés, Gloria. (en)clave Masculino. Colección MNBA. Santiago de Chile: MNBA, 2016 De Beauvoir, S. (1949) El segundo Sexo. Introducción.

De Val, Jaime. "La producción del silencio" en Reverso. Revista de estudios lesbianos, gays, bisexuales, transexuales, transgénero… Nº1. Madrid, 2000

EN LA ETIOLOGÍA DE LA VIOLENCIA. SÉRIE ANTROPOLOGIA 334 Universidad de Brasilia

Foro Mundial de las Mujeres (2012) Carta por el Derecho de las Mujeres a la Ciudad.

Llamas Ricardo. "La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA" en En Llamas Ricardo (comp.) Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia. Madrid: Siglo veintiuno España Editores S.A. 1995

Córdoba García, David. "Teoría queer, reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad" En Córdoba, Sáez y Vidarte (eds.). Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona: Egales, 2007

Wittig, Monique. El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Barcelona, Egales, 2005

15. RECURSOS WEB

Página web DIGEN: http://www.uchile.cl/direccion**de**genero

Página web Oficina de Atención de DIGEN: http://www.uchile.cl/OficinaAcoso

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

E Cursos para estudiantes en temas de género y diversidades sexuales. Escuela de Ingeniería y Ciencias

Autor: Documento elaborado por ETHICS

PROGRAMA DE CURSO 1

Código	Nombre		
EH - 2520	**Introducción al enfoque de género para las Ingenierías y las Ciencias**		
SCT	**Horas de Cátedra**	**Horas Docencia Auxiliar**	**Horas de Trabajo Personal**
3	3		2
Requisitos		**Carácter del Curso**	
Sin requisitos		Electivo	

COMPETENCIAS A LAS QUE TRIBUTA EL CURSO

Competencias de Egreso

Competencia Genérica de Sustentabilidad Para la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM): concebir y aplicar nuevas estrategias de solución a problemas de ingeniería y ciencias en el marco del desarrollo sostenible, considerando la finitud de recursos, la interacción entre diferentes actores sociales, ambientales y económicos, además de las regulaciones correspondientes.

Competencia Genérica Pensamiento Crítico Para ETHICS: Cuestionar metódicamente los juicios previos sobre los saberes disciplinarios y el propio proceso de aprendizaje, mediante su análisis y la consideración de otros conocimientos para contribuir al desarrollo de una actitud de duda sistemática

PROPÓSITO DEL CURSO

Los y las estudiantes aplican en forma crítica el enfoque de género al momento de concebir nuevas estrategias de solución a problemas de ingeniería y ciencias, problematizando en forma continua la interacción de hombres y mujeres con el medio ambiente social, natural y económico, bajo el acompañamiento y la guía docente que estimula y orienta sus reflexiones críticas. Los y las estudiantes aplican el enfoque de género identificando las desigualdades de género en el acceso a los bienes y servicios sociales, económicos y naturales, considerando a las mujeres como potenciales actores en la solución de los problemas, a través de clases participativas virtuales sincrónicas y asincrónicas y la metodología de estudio de caso.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los y las estudiantes diferencian las principales corrientes del enfoque de género, identificando los distintos abordajes, con el objetivo de que reconozcan a las mujeres como actores en las soluciones a los problemas presentes en sus espacios académicos y profesionales.

Los y las estudiantes aplican elementos del enfoque de género a un caso de estudio elaborado por ellos/as, a partir del abordaje de un problema inequidad entre hombres y mujeres en el acceso a los bienes y servicios sociales, económicos y naturales presentes en sus espacios académicos y profesionales, con el objetivo de que empleen este enfoque en la búsqueda de soluciones a problemas de ingeniería y ciencias.

METODOLOGÍA DOCENTE	EVALUACIÓN GENERAL
Clases participativas y expositivas.	Controles 30%
Estudio de Caso.	Tareas 30%
	Examen 40%

UNIDADES TEMÁTICAS

Número	Nombre de la Unidad	Duración en Semanas
1	El enfoque de género y sus corrientes.	7 semanas para lograr el RA de la unidad

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
• La construcción social del género y la división sexual del trabajo (2 clases la primera sincrónicas) • La historia del enfoque de género y sus principales corrientes (1 clase asincrónica) • Las inequidades de género en el acceso a los recursos y servicios sociales, económicos y naturales (2 clases asincrónica capsula y tarea, y 1 clase sincrónica).	Los y las estudiantes describen 3 características de las corrientes del enfoque de género, identificando los distintos abordajes a las inequidades en el acceso a los servicios y bienes sociales, económicos y naturales.	**LECTURA OBLIGATORIA.** • Ramírez Belmonte Carmen, 2008. Concepto de género: reflexiones. Ensayos, (8), p. 307-314. • https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=3003530 **LECTURAS COMPLEMENTARIAS.** • Lama Marta, 2000. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril, p.1 -24. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
• Las mujeres y los principales convenios internacionales suscritos por Chile (1 clase asincrónica capsula)		• Pautassi Laura, 2011. La igualdad en espera: el enfoque de género. Lecciones y Ensayos, nro. 89 p. 279-298. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf • García Peña Ana Lidia, 2016. De la historia de las mujeres a la historia del género. Contribuciones desde Coatepec. Año xvi, Número 31, junio-diciembre 2016, pp. 121-136. https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf • Informe de Género División de Mujer y Población FAO. Capitulo II.1 El Enfoque de Género • II.2 Género en la Agenda Internacional http://www.fao.org/3/x2919s/x2919s04.htm#bm4.1 • Poder Judicial. Política de igual de género y no discriminación, pp. 12-21 • http://secretariadegenero.pjud.cl/images/do cumentos/digital-pignd_10072018.pdf

Número	Nombre de la Unidad	Duración en Semanas
2	La aplicación del enfoque de género en las soluciones a problemas de inequidades entre hombres y mujeres en el acceso a los recursos sociales, económicos y naturales presentes en sus espacios académicos y laborales	7 semanas

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
Ámbitos en los que se aplica el enfoque de género La importancia de aplicar el enfoque el género para visibilizar los aportes de las mujeres en los espacios académicos y laborales Ejemplos de aplicación del enfoque de género en programas y proyectos académicos y laborales que incorporan a las mujeres en la solución de problemas de inequidad entre hombre y mujeres.	Los y las estudiantes aplican tres elementos del enfoque de género a la solución de un problema de inequidad entre hombres y mujeres presente en sus espacios académicos y laborales.	**TEXTO OBLIGATORIO** • Biglia, B., & Vergés-Bosch, N. (6 de Junio de 2016). • Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *Reire. Revista d'Innovació Recerca en Educació,* 1-18. • Recuperado el 11 de Julio de 2021, de http://diposit.ub.edu/dspace/ handle/2445/110710 **LECTURAS COMPLEMENTARIAS.** • ONU Mujeres. 2020. Gender Mainstreaming: A Global Strategy for Achieving • Gender Equality & The Empowerment Of Women And Girls https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/gender-mainstreaming-strategy-for-achieving-gender-equality-and-empowerment-of-women-girls-en.pdf?la=en&vs=3849 • Gualdrón, C. J. B., & Palacios Preciado, M. 2017. Diseño de un modelo con enfoque de género para la medición de capacidades de innovación empresariales: aplicación a Boyacá. Criterio Libre, 11(19), 281–308. https://doi.org/10.18041/1900-0642/criterio-libre.2013v11n19 1112

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Lectura Obligatoria.

Ramírez Belmonte Carmen, 2008. Concepto de género: reflexiones. Ensayos, (8), p. 307-314. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003530

Biglia, B., & Vergés-Bosch, N.(6 de Junio de 2016).Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. Reire. Revista d'Innovació Recerca en Educació, 1-18. Recuperado el 11 de Julio de 2021, de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/110710

Lecturas Complementarias.

Lamas Marta, 2000. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril, p.1 -24. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México Obtenido 15 de mayo 2021 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807

Ramírez Belmonte Carmen, 2008. Concepto de género: reflexiones. Ensayos, (8), p. 307-314. Obtenido 15 de mayo 2021 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=3003530

García Peña Ana Lidia, 2016. De la historia de las mujeres a la historia del género. Contribuciones desde Coatepec. Año xvi, Número 31, junio-diciembre 2016, p. 121- 136.Obtenido el 15 de mayo 2021 de https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf

Pautassi Laura, 2011. La igualdad en espera: el enfoque de género. Lecciones y Ensayos, nro. 89 p. 279-298. Obtenido 15 de mayo 2021 de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en- espera-el-enfoque-de-genero.pdf

ONU Mujeres. 2020. Gender Mainstreaming: A Global Strategy For Achieving

Gender Equality & The Empowerment Of Women And Girls- Obtenido 15 de mayo 2021 de https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/gender- mainstreaming-strategy-for-achieving-gender-equality-and-empowerment-of-women-girls- en.pdf?la=en&vs=3849

Informe de Género División de Mujer y Población FAO. Capitulo II.1 El Enfoque de Género

II.2 Género en la Agenda Internacional. Obtenido el 15 de mayo 2021 http://www.fao.org/3/x2919s/x2919s04.htm#bm4.1

Lobo, C., & Fernández S. 2016. Aplicación del Enfoque de Género en Trabajos de Investigación del Alumnado Universitario de Ciencia y Tecnología. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 17, 89-110. Obtenido 15 de mayo 2021 de http://www.ehu.es/ikastorratza/17_alea/6.pdf

Luz Gabriela Arango Gaviria. 2004. Género E Ingeniería: La Identidad Profesional En Discusión. Revista Colombiana de Antropología, 42, 131-156. Obtenido el 15 de mayo de 2021 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486- 65252006000100005&lng=en&tlng=es.

Gualdrón, C. J. B., & Palacios Preciado, M. 2017. Diseño de un modelo con enfoque de género para la medición de capacidades de innovación empresariales: aplicación a Boyacá. Criterio Libre, 11(19), 281–308. https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2013v11n19.1112 Espinoza, C. (2019). Voces. *Beauchef Magazine*, 22-23. Recuperado el 11 de Julio de 2021, de https://www.uchile.cl/publicaciones/154094/edicion-n12-mujeres-en-ingenieria-y-ciencias

PROGRAMA CURSO 2

Código	Nombre
EH - 2521	**Programa curso ¿Las ciencias y tecnologías tienen género? Ampliar la mirada desde las teorías y perspectivas críticas de género**

SCT	Horas de Cátedra	Horas Docencia Auxiliar	Horas de Trabajo Personal
3	3		2

Requisitos	Carácter del Curso
No hay requisitos	Electivo

COMPETENCIAS A LAS QUE TRIBUTA EL CURSO

Pensamiento sistémico:

Comprender las situaciones y problemas académicos y/o profesionales como sistema o totalidad organizada, cuyas propiedades y características resultan de la interacción de sus componentes y de éstos con su entorno, de modo que cualquier desafío que se aborde respecto de los mismos debe identificar tales relaciones, considerando no sólo causalidades directas, sino también indirectas entre todos los componentes del sistema.

Pensamiento crítico:

Cuestionar metódicamente los juicios previos sobre los saberes disciplinarios y el propio proceso de aprendizaje, mediante su análisis y la consideración de otros conocimientos para contribuir al desarrollo de una actitud de duda sistemática.

Compromiso ético:

Actuar de manera responsable y honesta, dando cuenta en forma crítica de sus propias acciones y sus consecuencias, en el marco del respeto hacia la dignidad de las personas y el cuidado del medio social, cultural y natural.

PROPÓSITO DEL CURSO

Incentivar la construcción de una perspectiva crítica de género que permita a los/las/les estudiantes ampliar miradas, pensamientos y horizontes y, a la vez, cuestionar su entorno, ideas y valores, tanto en el ámbito personal y subjetivo como en el desarrollo de su vida social, estudiantil y profesional en el ámbito de las Ciencias y Tecnologías.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Comprende y problematiza el género como constructo social, lo que permite cuestionar desigualdades naturalizadas y estereotipos en torno a la construcción de lo masculino/femenino en los ámbitos de las relaciones sociales, procesos educativos y profesionales.
- Reconoce la interconexión necesaria entre las problemáticas sociales de género, raza/etnia y clase como fundamentos para entender las estructuras y desigualdades sociales, concibe la existencia y posibilidad de distintas perspectivas y cosmovisiones.

- Reconoce el potencial del entorno y espacios educativos como centrales para cuestionar tales estructuras que reproducen desigualdades de género y otras, siendo capaz de interpretar e interpelar desde las teorías y perspectivas críticas de género el ámbito de las Ciencias y Tecnologías.

METODOLOGÍA DOCENTE	EVALUACIÓN GENERAL
Clases expositivas y participativas	Control, ensayo/relato personal (30%)
Contenido multidisciplinario	Control, actividad complementaria (30%)
Talleres	Control, actividad en grupo (40%)
Invitadas expertas por temática	
Incentivo al trabajo en grupos, debates participativos y aprendizaje colectivo	

UNIDADES TEMÁTICAS

Número	Nombre de la Unidad	Duración en Semanas
1	Relevancia y potencia transformadora de una perspectiva crítica de género	4 semanas

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
• Introducción al concepto de Género y a la perspectiva feminista • Relaciones de género: La inequidad de género como construcción social • Debates sobre desigualdades de género y sus consecuencias sociales	• Reconoce y comprende la relevancia de la perspectiva de género en todos los ámbitos de las relaciones sociales, incluyendo los procesos educativos y profesionales. • Conoce elementos básicos de las teorías feministas. • Reconoce las consecuencias de las desigualdades de género en la formación de las sociedades e individuos.	Unidad 1
• Violencias de género • Educación no-sexista • Machismo, micromachismos, Sexismo, heteronorma.	• Es capaz de cuestionar relaciones naturalizadas en torno a lo masculino/femenino. • Identifica las bases estructurales y culturales de las desigualdades de género. • Es capaz de reconocer y cuestionar actitudes y prácticas violentas basadas en las relaciones y perspectivas de género vigentes.	

Número	Nombre de la Unidad	Duración en Semanas
2	Interseccionalidad, Diversidad Sexual y Masculinidades	4 semanas

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
• Interconexión entre los conceptos de género, raza/etnia y clase • Introducción al pensamiento feminista negro • Introducción al pensamiento decolonial • Mujeres mapuches en la sociedad chilena • Breve historia Movimiento Femenino Obrero • Identidades - Disidencias sexuales Introducción a la teoría *queer* Masculinidades	• Toma conocimiento respecto al concepto de interseccionalidad, su significado e implicancias teóricas y prácticas. • Reconoce la interconexión necesaria entre las problemáticas sociales de género, raza/etnia y clase como fundamentos para entender las desigualdades sociales. • Conoce los debates planteados por mujeres obreras, afrodescendientes y de los pueblos originarios latinoamericanos • Reconoce la existencia y posibilidad de nuevas perspectivas y cosmovisiones • Es capaz de cuestionar la normatividad de las/los/les sujetos/as/es respecto a la sexualidad. • Conoce las propuestas de las teorías *cuir* que cuestionan la imposición normativa de los géneros. • Adquiere la percepción de que el sistema-mundo cuestionado por las teorías y prácticas feministas afecta (des)igualmente a todos/as/es, imponiendo determinados roles y expectativas según predefiniciones sexo-genéricas. • Conoce propuestas de nuevas masculinidades, adquiriendo herramientas para cuestionar su entorno y subjetividad	Unidad 2

Número	Nombre de la Unidad	Duración en Semanas
3	Género, Ciencias y Tecnologías: Problemas antiguos, soluciones contemporáneas	4

Contenidos	Indicador de logro	Referencias a la Bibliografía
Desigualdades de Género en las Ingenierías, Ciencias y Tecnologías: problemas y debates globales	Es capaz de conectar las temáticas de género con la realidad de su carrera, su entorno estudiantil y profesional.	3ra Unidad
Acciones afirmativas: Programas de incentivo y valoración de niñas en las ciencias Mujeres en las Ciencias y Tecnologías: experiencias locales e internacionales	Entra en contacto con diversas iniciativas que impulsan el interés y permanencia de mujeres y niñas en las Ingenierías, Ciencias y Tecnologías, a nivel nacional y mundial.	
Temas actuales de interés (a elección de lxs estudiantxs)	Reflexiona sobre las desigualdades y estereotipos de género que permanecen en torno a las carreras de las Ciencias Exactas. Como colectivo, son capaces de identificar temas de interés y problemáticas contemporáneas a desarrollar en clase respecto a la temática atingente.	

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

UNIDAD 1. RELEVANCIA Y POTENCIA TRANSFORMADORA DE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE GÉNERO

Fausto-Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad, 526. Capitulo 1 Duelo a los dualismos.

Heriter, Francoise (1997). Masculino/Femenino. El pensamiento de la Diferencia. Ed. Ariel. España.

Segato, Rita (2003) "Las Estructuras Elementales de la Violencia: Contrato y Estatus en la Etiología de la Violencia" p. 131-148. Y "Los Principios de la Violencia" p. 253-261. En: Las Estructuras Elementales de la Violencia. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires

Harding, Sandra (1996). Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo. En *Ciencia y feminismo* (pág. 15-27). Madrid: Ediciones Morata.

Flores, Valeria (2017). ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterosexualizar la pedagogía, en Tropismos de la disidencia, pp. 147-158. Santiago de Chile: Editorial Palinodia.

COMPLEMENTARIA:

Kirkwood, Julieta. Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista (Santiago: Cuarto Propio, 1990).

Scott, Joan (2011) Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? La manzana de la discordia. Vol. 6, No. 1: 95-101

Montecino, Sonia. 1996. "Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular". En: Conceptos de Género y Desarrollo. PIEG. Serie de Apuntes. Santiago.

Troncoso, Lelya; Folegatti, Luna y Stutzin, Valentina (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 2019, 56(1), 1-15.

MATERIAL DE APOYO:

Video: Discurso Chimamanda Ngozi Adichie. Todas deberíamos ser feministas. (YouTube) https://ddg.ingenieria.uchile.cl

UNIDAD 2. INTERSECCIONALIDAD, DIVERSIDADES SEXUALES, MASCULINIDADES

Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate feminista, 52, 1-17.

Cumes, Aura Estela. Multiculturalismo, género y feminismos: mujeres diversas, luchas complejas. Preciado, Paul B. (2003). Multitudes queer. Multitudes, (2), 17-25.

Moreno, S. Y. F. (2016). Varones y masculinidades en clave feminista: trascendiendo invisibilidades, ausencias y omisiones. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (22), 249-277.

COMPLEMENTARIA

hooks, bell. (2017) El feminismo es para todo el mundo. Madrid: Traficantes de sueños.

Calfio, Margarita (2008). Mujeres indígenas, desde 8 los saberes, las rabias y los derechos. En: Montecino, Sonia (Comp.) Mujeres chilenas, fragmentos de una historia. Santiago: Catalonia: 443- 449.

Figueroa Huencho, Verónica (2010). Capital social y desarrollo indígena urbano: El caso mapuche. Editorial Universidad de Deusto, Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, Bilbao https://yenerevista.com/2021/01/27/un-punto-negro-en-el-mapa-de-la-patagonia-racismo-y- colonialidad-en-las-puertas-del-atlantico/

Butler, Judith. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Paidós, España (2007).

Figueroa-Perea, J. G. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad*

(Rio de Preciado, Paul B. Manifiesto contrasexual: Prácticas subversivas de identidad sexual, Editorial Ópera Prima/Pensamiento, Madrid (2002).

Barker, Gary (2016). Male violence or patriarcal violence? Global Trends in Men and Violence. Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad, 22, pp. 316-330.

Martínez Sotomayor, Alejandra Arroyo. Masculinidades y Feminismo: Una visión integral. En: Sagot, Montserrat. Feminismos, Pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

Material de Apoyo:

Video Online: Discurso de Chimamanda Ngozi Adichie. The danger of a sigle story (Online) https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Sojourner Truth, "Ain't I a Woman?" (¿Acaso no soy una mujer?) Discurso con lectura de Alice Walker.

Película: Prejuicio cifrado, de Shalini Kantayya (Netflix) https://kolectivoporoto.cl

Unidad 3. Género, Ciencias y Tecnologías

Rositter, Margaret W. (1993): The Matthew Matilda Effect in Science, *Social Studies of Science*, vol. 23, no. 2, 325-341. DOI: 10.1177/030631293023002004

Comunidad Mujer (2017). Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas. Serie ComunidadMujer, N° 42, diciembre 2017.

Fernández Rius, Lourdes (2008) Género y ciencia: ¿Paridad es equidad? En: ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXIV 733 septiembre-octubre (2008) 817-826 ISSN: 0210-1963.

Corneliussen, Hilde G. (2014). Making the invisible become visible: Recognizing women's relationship with technology. International journal of Science and Technology.

Complementaria

Cortez, Maria Isabel y Vera-Gajardo, Andrea. Ahora que estamos juntas. Biografía del colectivo de Mujeres matemáticas en Chile.

Roy, Marie-Françoise; Guillopé, Colette; Cesa, Mark; Ivie, Rachel; White, Susan; Mihaljevic, Helena; Santamaría, Lucía; Kelly, Regina; Goos, Merrilyn; Ponce Dawson, Silvina; Gledhill, Igle; Chiu, Mei-Hung. A Global Approach to the Gender Gap in Mathematical, Computing, and Natural Sciences: How to Measure It, How to Reduce It? Junio, 2020.

Faulkner, Wendy. Doing gender in engineering workplace cultures. Observations from the field. Engineering Studies, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009. DOI: 10.1080/19378620902721322.

Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, pp. 313-346. EN: Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.

González Ramos, Ana (2008). Women in technology, working time, life time. Conference Paper.

"El efecto Matilda en las Ciencias" ttps://mujeresconciencia.com/2014/11/17/mujer-ciencia-y- discriminacion-del-efecto-mateo-matilda/

Marcela Mandiola, Nicolás Ríos y Alejandro Varas. "Hay un tema que no hemos conversado". La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 2019, 56(1), 1-16.

Película: Figuras Ocultas (2017) https://gender-gap-in-science.org http://genderandset.open.ac.uk/ https://rladies.org/chile-rladies/ https://aubrwren.com https://mujeresingenieras.cl https://www.anillomatematicasygenero.cl http://mujeresprogramadoras.cl

I. FORMACIÓN, DOCENCIA Y APRENDIZAJE

F Programa Escuela de Ayudantes y Tutores. Dirección Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales

Autor: Documento elaborado por Horacio de Torres, Carla Gutiérrez, Cecilia Márquez, Carolina Castro, Gabriela Fretes y Constanza Torres

ESCUELA DE FORMACIÓN DE AYUDANTES Y TUTORES FACSO

I. IDENTIFICACIÓN DEL CURSO

1.1 Nombre del Curso	**Escuela de Formación de Ayudantes y Tutores FACSO**
1.2 Coordinadora Escuela	Carla Gutiérrez (Pregrado FACSO)
1.3 Equipo Docente	Patricia Velasco (Pregrado FACSO) Horacio de Torres (Pregrado FACSO) Carolina Castro (Pregrado FACSO) Carla Gutiérrez (Pregrado FACSO)
1.4 Lugar y horario	El curso se imparte a través de la plataforma Moodle de la Facultad.
1.5 Descripción del Curso	La presente escuela tiene como objetivo la formación de ayudantes y tutores en aspectos relacionados con el rol que cumplen en el acompañamiento a los y las estudiantes de la Facultad. Se profundizará en la formación metodológica para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva de Educación Inclusiva.
1.6 Resultado de aprendizaje General del curso	El ayudante y tutor, desarrolla habilidades y estrategias para el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su rol mediador.

II. RESULTADOS DE APRENDIZAJE, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

2.2 Resultados de Aprendizajes específicos

Una vez finalizado el curso, el estudiante:

1. Reflexiona en torno a su rol mediador entre estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Reconoce elementos conceptuales para acompañar procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de educación inclusiva.
3. Aplica estrategias de enseñanza para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde un enfoque de educación inclusiva.

2.3 Objetivos y actividades

MÓDULO 1: BIENVENIDA A LA ESCUELA

Docente: Carla Gutiérrez Daroch y equipo

OBJETIVO DE LA SESIÓN SINCRÓNICA:

- Conocer el Programa de la Escuela y su funcionamiento.
- Reconocer el concepto, rol y funciones del estudiante mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ACTIVIDADES Y CONTENIDOS DE LA SESIÓN SINCRÓNICA:

1. Presentación de docentes de la Escuela, Pregrado, IDEA y FADOP
2. Presentación de resultados diagnóstico
3. Discusión sobre las principales problemáticas académicas de los y las estudiantes en FACSO.
4. Presentación del Programa de la Escuela y principales temáticas.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN ASINCRÓNICA:

Reflexionar respecto a las distintas miradas y modelos de enseñanza en la universidad y hacia donde quisiéramos dirigirnos para acompañar el aprendizaje.

ACTIVIDADES Y CONTENIDOS DE LA SESIÓN ASINCRÓNICA:

1. La docencia tradicional y el rol del ayudante en FACSO.
2. El Modelo educativo de la Universidad de Chile.
3. Detección de dificultades y potencialidades en la labor del ayudante, desde su espacio de ayudantía o tutoría.

2.3 Objetivos y actividades

Módulo 2: El rol del estudiante mediador en el aprendizaje entre pares

Docente: Carla Gutiérrez Daroch

Objetivos de la sesión asincrónica:

Conocen las características del estudiante mediador en el proceso de acompañamiento entre pares para un aprendizaje colaborativo.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. El rol mediador que actualmente cumplen los ayudantes y tutores en la Facultad.
2. Conceptualización del ayudante como un apoyo para transitar hacia un aprendizaje experto.
3. La metodología entre pares como un sistema activo de aprendizaje

Clase 3: La importancia de la ética e integridad académica en los espacios de Enseñanza-Aprendizaje

Docente: Patricia Velasco San Martín

Objetivos de la sesión asincrónica:

- Reflexionar sobre la importancia de la toma de decisiones y nuestras conductas y acciones en la formación del sujeto ético.
- Reflexionar sobre el rol del ayudante en la generación de condiciones que promuevan el aprendizaje de los valores por parte de los y las estudiantes.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. La reflexión ética necesaria en el quehacer del ayudante.
2. Valores, jerarquía de valores, la ética entendida como el desarrollo del buen carácter, y algunos elementos para forjarse un buen carácter (discernimiento, libertad, voluntad y responsabilidad).
3. Propuestas para la ejercitación

Clase 4: El enfoque de educación inclusiva como una forma de valorar la diversidad.

Docente: Horacio de Torres Bustos

Objetivo de la sesión asincrónica:

Distinguir el enfoque de educación inclusiva del enfoque de integración como una respuesta para la atención a la diversidad.

2.3 Objetivos y actividades

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. Identificar diferencias entre igualdad, equidad e inclusión.
2. Exposición de conceptos clave sobre el enfoque de Educación Inclusiva y su articulación de conceptos con corrientes feministas.
3. Presentación de casos

Clase 5: Avanzar hacia una educación que acoja y critique la diferencia.

Docente: Horacio de Torres Bustos

Objetivo de la sesión asincrónica:

- Conocer algunas nociones de normalidad y diferencia que se proponen desde las teorías feministas y de las pedagogías queer para avanzar a prácticas desnormalizadoras en el aula.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. Diversidad y hegemonía: como las diferencias se transforman en desigualdades en la educación.
2. Alcances de la exclusión a grupos disidentes en el aula universitaria.
3. Normalidad: Cómo opera en las interacciones educativas
4. Casos y desafíos

Clase 6: Claves para avanzar hacia una docencia inclusiva

Docentes: Horacio de Torres Bustos y Carolina Castro Pereira

Objetivo de la sesión asincrónica:

- Identificar elementos de la clase que implican barreras o recursos para el aprendizaje y la participación en el aula de acuerdo a las pedagogías queer y el diseño universal para el aprendizaje.
- Identificar elementos de la planificación de clase que implican barreras o recursos para el aprendizaje y la participación en el aula.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. La planificación a partir de la propuesta de las pedagogías queer.
2. La planificación del curso: Definición de objetivos y metodologías de enseñanza.
3. Profundización del concepto de diversidad en el aula.
4. Exposición de conceptos clave del Diseño Universal para el aprendizaje

2.3 Objetivos y actividades

Clase 6: Claves para avanzar hacia una docencia inclusiva

Docentes: Horacio de Torres Bustos y Carolina Castro Pereira

Objetivo de la sesión asincrónica:

- Identificar elementos de la clase que implican barreras o recursos para el aprendizaje y la participación en el aula de acuerdo a las pedagogías queer y el diseño universal para el aprendizaje.
- Identificar elementos de la planificación de clase que implican barreras o recursos para el aprendizaje y la participación en el aula.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. La planificación a partir de la propuesta de las pedagogías queer.
2. La planificación del curso: Definición de objetivos y metodologías de enseñanza.
3. Profundización del concepto de diversidad en el aula.
4. Exposición de conceptos clave del Diseño Universal para el aprendizaje

Clase 7: Planificación de clases en modalidad virtual, presencial y mixta

Docente: Carolina Castro Pereira

Objetivo de la sesión asincrónica:

- Identifica los principios básicos de los principales componentes de una planificación de clases en modalidad virtual, presencial y mixta para el logro de aprendizajes.
- Distinguen conceptos y características del proceso de aprendizaje y las metodologías para el aprendizaje activo, analizando aquellas apropiadas a los diferentes contextos formativos.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. Sentidos y conceptos fundamentales en la planificación de cursos.
2. Estructura de la planificación de cursos (virtual, presencial y mixta).
3. Coherencia en la planificación.
4. Consideraciones generales para la planificación de cursos por cada modalidad

2.3 Objetivos y actividades

Clase 8: Herramientas virtuales para la docencia y síntesis

Docente: Carolina Castro Pereira y equipo.

Objetivo de la sesión asincrónica:

- Identifican los diferentes elementos y herramientas tecnológicas que existen en la actualidad para incorporarlos en ambientes de aprendizaje digitales.
- Integran los aprendizajes construidos y experiencias innovadoras a sus prácticas como ayudantes Evaluación de la Escuela.

Actividades y contenidos de la sesión asincrónica:

1. El uso de herramientas digitales para el logro de aprendizajes en Educación Superior
2. Tipos de herramientas digitales y el desarrollo de habilidades
3. Herramientas digitales para el monitoreo de aprendizajes
4. Síntesis y Cierre de la Escuela

III. METODOLOGÍA Y NORMATIVA BÁSICA

3.1 Metodología	Esta escuela combina distintas metodologías online, que permiten generar y poner en práctica los resultados propuestos. Estas son: vídeo-clases, lecturas o videos complementarios, y tareas o desarrollo de productos que profundicen la reflexión.
3.2 Normativa Básica	Todos los módulos (8) deben ser cursados para aprobar y obtener la certificación otorgada por el Pregrado.

II. INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

A Núcleos Transdisciplinarios que crean y transmiten conocimiento con perspectiva de género: Orientaciones para la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Chile. Unidad de Género, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo

Documento elaborado por: Constanza Bohle Gutiérrez, Catalina Lamatta Cruz, Javiera Ravest Tropa, Inta Rivas Fauré

1. ANTECEDENTES	**235**
Instituciones de educación superior y género	235
Universidad de Chile y temas de género	236
La Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y su Unidad de Género	236
2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES PARA NÚCLEOS TRANSDISCIPLINARIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ABORDAJES INTEGRALES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS	**237**
Perspectiva de Género	239
Interseccionalidad	239
Conocimiento socialmente robusto y con objetivo transformador	240
3. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UN NÚCLEO TRANSDISCIPLINARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	**241**
Planificación Backcasting	242
Mirada crítica y problematización	244

4. FASES DE CONSOLIDACIÓN DEL NÚCLEO **244**

I Integración de actorías intra y extra-institucionales 245

II Documento Marco: Misión y Objetivos 245

III Espacios de Reflexión 245

IV Consolidación de Comités y Líneas de Trabajo 246

V Actividades de Creación, Transferencia y Vinculación con el Medio 246

VI Autoevaluación e Institucionalización 246

5. EXPERIENCIAS DE INCORPORACIÓN DE GÉNERO EN INICIATIVAS TRANSDISCIPLINARES **246**

Foro de las Artes 2020 246

Foro APEC: Negocios inclusivos y responsables 246

Reducción del riesgo de desastres 246

6. BIBLIOGRAFÍA **247**

1. ANTECEDENTES

En los últimos años, las universidades en Chile han visto grandes avances en términos de equidad de género para la gestión institucional y en el ámbito de la creación y transmisión del conocimiento: interesantes actualizaciones en mallas curriculares, actividades de extensión, desarrollo e investigación. A nivel global, los Centros, Institutos y Departamentos en Estudios de Género y Feminismos llevan funcionando un par de décadas. En la Universidad de Chile, se han consolidado el Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL), el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), y en postgrado, el Magíster y el Doctorado en Estudios de Género.

Esta área del conocimiento irrumpe de forma teórica, metodológica y epistemológica, principalmente, debido a que integra ambiciones de cambios estructurales en los modos de relación y percepción. Es decir, una crítica y práctica radical contra los modos objetivistas de producción de conocimiento hegemónicos. Esta área fue puesta en escena dada las luchas por la igualdad de los movimientos feministas que habitan dentro y fuera de la academia. En Chile, las universidades fueron el espacio donde se articularon las principales movilizaciones y petitorios de estos últimos años, en medio de una manifestación popular, y que ha visto crecer un movimiento feminista que ha tenido entre sus hitos: asambleas territoriales y congresos, manifestaciones masivas (de las más grandes desde la vuelta a la democracia) y performances que han recorrido el mundo. Este panorama complejo, transfronterizo, entre la calle y la academia, ha sido acompañado por reivindicaciones políticas y reconocimiento de derechos políticos, sociales, culturales, laborales, reproductivos y la erradicación de violencias.

Instituciones de educación superior y género

Las discusiones en torno a las brechas de género en la Universidad de Chile van de la mano con el desarrollo de estrategias, programas y políticas para poder superarlas y deben comprender esfuerzos interinstitucionales. Así, en 2018, en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) la Comisión de Igualdad de Género. Aquel espacio identificó brechas comunes para los planteles: menos porcentaje de académicas mujeres; menor cantidad de académicas con grado de doctor; menos mujeres en cargos directivos; diferencias en la distribución de matrículas según áreas de conocimiento (segregadas en campos feminizados y masculinizados) y diferencias de remuneraciones entre hombres y mujeres ejerciendo el mismo cargo.

Por su parte, los rectores del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) acordaron, en 2017, dar impulso al desarrollo de redes de investigación en temáticas centrales para las instituciones y para el desarrollo nacional. Así, se establecieron áreas prioritarias entre las cuales se encuentra el grupo de 'Diversidad, Interculturalidad e Inclusión' que ha trabajado desde entonces con una perspectiva de género en sus análisis y estudios. Finalmente, en 2018 entró en vigencia la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales, que plantea principios basados en la no-discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la inclusión y la equidad (Art. 5). Dichos marcos normativos y esfuerzos colectivos se han materializado en la creación de entidades específicas no solamente a nivel nacional y en nuestra Casa de Estudios, sino también en un gran número de universidades chilenas.

Universidad de Chile y temas de género

El movimiento feminista estudiantil vio su peak de movilizaciones en los establecimientos terciarios en Mayo de 2018. En la Universidad de Chile, consolidó instancias como la Asamblea de Mujeres que reúne distintos espacios de trabajadoras autoconvocadas de la institución. Dicha orgánica, entregó en junio de 2018 un petitorio unificado al rector Ennio Vivaldi, concentrado en los ejes: género y sexualidades, acoso y abuso sexual, financiamiento y educación no-sexista. Paralelamente, se creó la Red Amanda Labarca, que reúne a más de doscientas académicas, y presentó propuestas desde la creación de un observatorio de igualdad de género, a un nuevo marco normativo para la Universidad con perspectiva de género.

A partir del año 2019, la Universidad de Chile cuenta con una entidad triestamental en temas de equidad de género a través de su Senado Universitario, que creó a finales de mayo la Comisión No Permanente de Género y Diversidades. Esta comisión está encargada de estudiar y proponer medidas en torno a las problemáticas de segregación, brechas y violencia de género, educación sexista, acoso sexual y vulneración de los derechos de las mujeres en la comunidad universitaria.

Una de las consolidaciones institucionales más significativas, es la transformación de la Oficina de Igualdad de Género (fundada en 2013) a la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) en 2018. La DIGEN ha llevado a cabo un trabajo sistemático por la prevención y sanción del abuso sexual, por ejemplo, a través de su oficina legal especializada, apoyo a la innovación curricular no-sexista y la transversalización de la perspectiva de género en el quehacer de la Universidad de Chile. Así también ha promovido la instalación de decretos y políticas que permiten dar sustentabilidad a esta cultura de transformación. Todo lo anterior, ha permitido institucionalizar la temática de género y enfrentar la existencia de brechas en diversos ámbitos de la institución, que dan cuenta de procesos y culturas complejas de sexismo y violencias que impactan en mayor grado a las carreras de las mujeres y disidencias de todos los estamentos.

La Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y su Unidad de Género

La Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile, inició en 2018 un proceso de problematización y reflexiones en torno a las brechas y obstáculos de género en la creación y transmisión del conocimiento. En enero de ese año, organizó el conversatorio: Equidad de género en la academia. Fruto de estas reflexiones, se elaboró un primer acercamiento a las brechas existentes en el acceso a los fondos internos de la Universidad que administra la VID. Dado el contexto actual, y considerando los importantes desafíos que implican las brechas de género, se estableció en 2019 en la VID, la Unidad de Género (VIDGEN). Esta Unidad, se consolidó en 2020 a partir de tres grandes objetivos estratégicos: (1) Realizar un diagnóstico participativo respecto de las brechas de género en la gestión, creación y transmisión del conocimiento en la Universidad de Chile, (2) Fortalecer la transversalización de la perspectiva de género para el desarrollo de la creación y transmisión del conocimiento y (3) Apoyar la institucionalización de la equidad de género mediante insumos, medidas y políticas.

En este proceso, y atendiendo al contexto actual, se han activado múltiples espacios que han permitido profundizar las reflexiones en línea con dichos objetivos. Este documento presenta una propuesta para la integración de la perspectiva de género en la construcción y consolidación de núcleos, proyectos o iniciativas de trabajo. Se espera también contribuir a la instalación de la transdisciplina como eje articulador de proyectos de investigación y creación.

2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES PARA NÚCLEOS TRANSDISCIPLINARIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ABORDAJES INTEGRALES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS

Las estrategias, métodos y experiencias que se describirán en este documento, están relacionados con una discusión vigente tanto para el mundo académico como para desarrolladores de política pública: el reconocimiento y valoración de abordajes que integran distintas áreas del conocimiento para resolver problemas complejos (Pedersen, 2016; Boon y Van Baalen, 2019). Del mismo modo, se enfatiza la importancia de las humanidades y las ciencias sociales para abordajes que anteriormente se consideraban de dominio único de las ciencias naturales. Sin embargo, persisten asimetrías y obstáculos para ello (Pedersen, 2016), generalmente relacionadas con la escasez de fondos e infraestructuras para este tipo de investigación. Son de suma importancia los lineamientos, las inversiones y políticas públicas que soporten este tipo de iniciativas. Para la Universidad de Chile, como universidad con áreas disciplinarias diferenciadas históricamente, la inter y transdisciplina cobra relevancia para el desarrollo de conocimiento socialmente robusto (Nowotny, 2003).

Julie Klein (2015) ha sostenido que coexisten tres grandes discursos epistemológicos en la transdisciplina:

(i) la trascendencia, (ii) el foco en la resolución de problemas y (ii) la transgresión. El fondo epistemológico del discurso de la trascendencia está relacionado con la idea de unidad, rastreada en Occidente desde la antigua Grecia. La transdisciplinariedad no se aleja del todo de esta búsqueda, más bien retoma la necesidad de trascender y generar "nuevas síntesis en un momento de creciente fragmentación del conocimiento y la cultura" (p. 68). La resolución de problemas es un foco fundamental para las concepciones interdisciplinarias a inicios del siglo XX. La necesidad de resolver problemas sociales fomenta un creciente acercamiento a los problemas complejos incluyendo la participación transectorial de las partes interesadas en la sociedad desde lo colaborativo. Finalmente, el discurso de la transgresión se forjó en la crítica del modelo existente de conocimiento y educación. Así, la transdisciplina se alinea con los imperativos del pensamiento crítico, movimientos sociopolíticos y concepciones de ciencia post- normal, enfrentando enfoques reduccionistas o tecnócratas. Además, avanzando en campos que desde sus orígenes fueron interdisciplinarios, así como los estudios culturales, los estudios sobre la mujer y el género, los estudios urbanos y los medioambientales, combinado por mayores exigencias de rendición de cuentas en materias de derechos humanos y participación democrática. Los imperativos de la transgresión buscan desplazar la epistemología tradicional de la resolución de problemas; de lo pre dado a lo emergente, de la universalidad a la hibridación y la contextualidad (Klein, 2014).

La distinción de la transdisciplina se encuentra en su orientación hacia problemas insertos en un contexto social que, generalmente, requieren de una mezcla de abordajes y de poner foco en tanto sus puntos de partida como en sus metas y propósitos. Es decir, un encuadre del problema y un establecimiento de una agenda común: un nivel "intencional", que pone al centro una reflexión explícita de revisión de propósitos (Jantsch, 1972 en Frodeman et al., 2010). Así, los problemas inter/transdisciplinarios exceden las disciplinas y las ciencias, ya que consideran aspectos sociales y, por ende, la definición de dichos problemas trasciende la universidad e involucra a tomadores de decisión y partes interesadas (Schmidt, 2008; Frodeman et al., 2010). Una forma de acercamiento a la co-creación y transmisión bidireccional del conocimiento e involu-

cra reflexiones que se van "desarrollado principalmente en relación con la cooperación entre diferentes disciplinas y actores de la praxis social con la intención de tratar y resolver los problemas críticos" (Vienni y Rojas-Castro, 2018: p. 2).

En el actual escenario, la inter/transdisciplina se formula como una posibilidad de integración de distintos enfoques, sobrepasando los límites fijos de las disciplinas; sin descartar el conocimiento y trayectorias especializadas (Hoffmann et al., 2017 citado en RedesTD, 2020). En los últimos años las instituciones de educación superior han impulsado iniciativas para introducir la interdisciplina en sus políticas (Vienni et al., 2018). Ha implicado retos importantes, considerando la estructura organizativa y la forma de concebir, de forma tradicional la creación y transmisión del conocimiento: departamentos disciplinarios o escuelas profesionales (Boden y Borrego, 2011, citado en Vienni et al., 2018).

Promover la idea de núcleos transdisciplinarios que incorporan perspectiva de género, busca valorar nuevas formas de creación y transmisión de conocimiento. Considerando además que inequidades de género en el ámbito universitario son históricas y que se remiten a la construcción inicial, y hegemónica de la ciencia moderna occidental. Siendo los principales objetivos de la universidad la creación y transmisión de conocimiento científicamente validado, no se olvidar el binarismo que contrapone y jerarquiza, por ejemplo, la razón sobre la emoción, lo objetivo sobre lo subjetivo, la cultura sobre la naturaleza (Bourdieu, 2002; Pacheco, 2010) y otras distinciones íntimamente relacionadas con concepciones, nuevamente, binarias sobre lo femenino y lo masculino. Así, se distribuyen y jerarquizan los constructos "masculinos", que obtienen más estatus que los "femeninos". En consecuencia, el quehacer universitario, la producción y transmisión conocimiento, y su relación con la creación de la razón queda "asociada a los hombres" (Martínez y Bivort, 2014:

p. 17) mientras que las labores formativas quedan relegadas a lo femenino ya que, dicho constructo está asociado a aspectos de la crianza y cuidados (Follegati, 2016; Martínez y Bivort, 2014; Saracostti, 2006).

Desde ese punto de vista, las lógicas de reproducción de lo masculino (Bourdieu, 2007) funcionan excluyentes ante los aportes, creatividades y conocimientos que las mujeres y otras subjetividades pueden construir desde otro tipo de lógicas. Todo esto, bajo el pretexto de que lo femenino se encuentra del lado de la emoción/afectos, y lo masculino desde la razón/objetividad. Sin embargo, la supuesta objetividad que defiende la ciencia masculinizada pasa por alto que la observación y el análisis pueden ser parciales, segmentados y dependen de quien observa y qué observa, y que está fuertemente influenciado por intereses, sesgos, preferencias y posiciones sociales específicas.

No es casual entonces que el género resulte una de las formas primarias de las relaciones de poder (Scott, 2008). La construcción histórica del género donde la dominación masculina se convierte en la norma de la Universidad refleja la producción de estructuras de dominación que están insertas y altamente legitimadas en la sociedad (Berríos, 2006). Dicho sistema es denominado por Buquet (2016) como sistema de orden de género; que otorga condiciones de desventaja a las mujeres que responden a una estructura social que las subordina "como colectivo frente al colectivo de los hombres y que construye diferencias arbitrarias cuyo resultado es el desempeño de papeles sociales diferenciados y jerarquizados que se reproducen en todos los ámbitos del ser y del quehacer humano" (p. 28).

En consecuencia, un Núcleo Transdisciplinario con Perspectiva de Género debe mantener una mirada crítica a dichos binomios y contar con apoyos institucionales para enfrentar desventajas, que exceden el sistema de orden de género, que están relacionadas con profundas crisis del actual sistema político y modelo de desarrollo imperante en Chile, y que han impactado también al mundo universitario.

Perspectiva de Género

La perspectiva de género mantiene una visión crítica, como una carga política, ya que plantea que existe en la sociedad un modelo de dominación de un género sobre otros (patriarcado), dificultando la construcción de una humanidad diversa y democrática (Lagarde, 1996). Desde la academia se adopta para trazar cuestionamientos sustanciales a las inequidades de género. Además, busca sobrepasar los cuestionamientos a las inequidades materiales, planteando una postura crítica a producción científica.

La perspectiva de género permite tensionar las formas en las cuales se gestiona, crea y transmite conocimiento. En otras palabras, habilita un espacio colaborativo de permanente diálogo, e incorpora un eje analítico que identifica condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas que desfavorecen a las mujeres y diversidades. Las diferencias de género, las relaciones de poder y la subordinación de mujeres y diversidades han sido instituidas desde la construcción cultural de identidades asignadas a los sexos. Las diferencias de género se deben entender desde un lugar muy íntimo que, "constituyen una forma clave para que los seres humanos se identifiquen como personas, para organizar las relaciones sociales y para simbolizar los acontecimientos y procesos naturales y sociales significativos" (Harding, 1996: p. 18).

A su vez, permite considerar la teoría, metodología y epistemología de los puntos de vista (Harding, 2004) en la investigación. En este caso, una creación y transmisión del conocimiento que tensiona visiones dominantes; reconociendo la no-neutralidad sin perder la validez y legitimación científica. Para Harding, el punto de vista permite "trazar el mapa de las prácticas del poder, de las maneras en que las instituciones dominantes y sus marcos conceptuales crean y mantienen relaciones sociales opresivas" (2004: p. 51). Así, dar importancia a las experiencias de mujeres y diversidades es un recurso que permite nutrir cualquier análisis social (Harding, 1987). Recogiendo los aportes de las epistemologías feministas, se propone entonces situar los conocimientos (Haraway, 1995; 1991) para potencialmente construir una 'objetividad encarnada' que se acomode a proyectos de ciencia feminista, paradójica y crítica, con probidad y transparencia:

> *"Contra las formas variadas de declaraciones de conocimiento irresponsable e insituable. Irresponsable significa ser incapaz de dar cuenta de algo. Hay un premio para el establecimiento de la capacidad de ver desde la periferia y desde las profundidades. Pero aquí, existe el serio peligro de romantizar y/o de apropiarse de la visión de los menos poderosos al mismo tiempo que se mira desde sus posiciones. Mirar desde abajo no se aprende fácilmente y tampoco deja de acarrear problemas, incluso si 'nosotras' habitamos 'naturalmente' el gran terreno subterráneo de los conocimientos posiciones de los subyugados no están exentas de re-examen crítico, de descodificación, de deconstrucción ni de interpretación" (Haraway, 1991: p. 328).*

Según Maffía (2007, en Fernández, 2010), los/as científicos/as están determinados socioculturalmente, y dentro de aquellas determinaciones se encuentra el género. Cuestionar los límites y puntos de partida de la producción científica, permite desmontar los discursos de ciencia neutral y libre de valores.

Interseccionalidad

Reconociendo la existencia de inequidades de género, se rescatan teorías situadas y críticas que se enfocan en problemáticas interseccionales, como también en distintas formas de transformación. Así, se pueden rescatar oposiciones creativas, activas, situadas, tanto conceptuales como prácticas: "Descolonizar el género es necesariamente una tarea práxica. Es entablar una crítica de la opresión de género, racializada, colonial y capitalista, heterosexualista, como una transformación vivida de lo social.

… la relación oprimir→←resistir en la intersección de sistemas complejos." (Lugones, 2011: p. 110).

El concepto de interseccionalidad fue acuñado el año 1989 por Kimberlé Crenshaw para dar cuenta de las diversas y situadas formas de opresión que cruzan de manera estructural múltiples cuerpos. Una imbricación entre género, raza y clase, tras el estudio de Crenshaw sobre la situación de las mujeres afrodescendientes de la compañía General Motors. Durante los últimos años, este concepto ha devenido en "la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder" (Viveros, 2016: p. 2). Para Viveros (2016), Patricia Hill Collins desde los feminismos negros y en el campo postestructuralista, fue la primera en plantear la interseccionalidad como un paradigma expresado en una matriz de dominación: una forma imbricada e interdependiente de entender las diversas formas de opresión y sus relaciones. En el campo de la creación y transmisión de conocimiento, la interseccionalidad posibilita el análisis de una interrelación de factores para comprender algún fenómeno o hecho histórico.

Para Viveros (2016) los análisis interseccionales ponen en manifiesto "la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud" (p. 8).

Sin embargo, la interseccionalidad como parte de las Teorías Feministas y los Estudios de Género, queda situada en la periferia, en constante disputa y legitimación dentro de los espacios académicos. Cubillos (2015) indica que existen posibilidades de insertar la interseccionalidad como una herramienta epistemológica, cuestionando y desestabilizando las nociones dicotómicas y binarias, como también visibilizar desde las diversas disciplinas, categorías, conceptos, personas en condición de subordinación desde el lugar del reconocimiento y agenciamiento. En ese sentido, incluir la perspectiva de género y la interseccionalidad a procesos de creación de conocimiento que tienen abordajes transdisciplinares, busca la construcción permanente de conocimiento socialmente robusto y con objetivo transformador.

Conocimiento socialmente robusto y con objetivo transformador

Para el desarrollo de conocimiento crítico y transformador, se ha rescatado la noción de ciencia sensible al contexto, como una forma de crear ciencia socialmente interactiva (Gibbons, 2000). Este tipo de creación y transferencia de conocimiento es coherente con la misión pública de la Universidad de Chile, donde los abordajes inter y transdisciplinarios son identificados como relevantes para el desarrollo sustentable, inclusivo y equitativo. En el Plan de Desarrollo Institucional 2017- 2026, el desarrollo y transmisión de conocimiento transdisciplinar se plasma como una estrategia general (PDI, p. 43). Sin embargo, la Universidad de Chile es disciplinar, con facultades de área similar agrupadas en distintos campus. Existe el riesgo de que la institución caiga en lo que Pedersen (2016) describe como un recurso retórico para rescatar la importancia estratégica de la ciencia. Considerando la transversalidad del neoliberalismo, este tipo de iniciativas pueden enfrentar dificultades, por ejemplo, al momento de integrar áreas de las humanidades y las ciencias sociales, ya que se confrontan con modelos universitarios influenciados por la gestión de orientación tecnócrata y empresarial (Pedersen, 2016).

La subvaloración de las ciencias sociales, las artes y las humanidades, es un desafío para el ámbito de los Estudios de Género que, desde sus inicios, se han desarrollado interdisciplinariamente y con el objetivo de construir pensamiento crítico y transformador. Dicha subvaloración se ha constatado y problematizado en la Universidad de

Chile y en el país con más fuerza los últimos años (Ossa, 2016; Bottinelli y Karmy, 2019; Ayala y Gainza, 2020), y se identifica como un riesgo al momento de impulsar estudios inter y transdisciplinarios y al transversalizar la perspectiva de género en la gestión, creación y transmisión del conocimiento.

El objetivo de cambio y transformación está relacionado con transformaciones en el quehacer investigativo. Por ejemplo, la universidad ya no cuenta con el monopolio como institución de creación del conocimiento; se forman continuamente redes y contextos transitorios que reemplazarán las disciplinas tradicionales en los marcos de orientación para la delimitación de temáticas y formulación de problemas de investigación. Así, la investigación se caracteriza cada vez más por la transdisciplinariedad, las soluciones a los problemas aparecen en contextos de aplicación; los resultados de la investigación no se comunican solamente en las revistas científicas y; los criterios de calidad comienzan a determinarse por elementos sociales, políticos y económicos (Frodeman et al., 2010).

3. ESTRATEGIAS Y MÉTODOS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UN NÚCLEO TRANSDISCIPLINARIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Resulta clave el soporte institucional para la consolidación de un Núcleo Transdisciplinario con Perspectiva de Género, con apoyo logístico, y acompañamiento para la articulación de redes, abordajes integradores, conocimiento, políticas y buenas prácticas. En el caso de la Universidad de Chile, existe concordancia con el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026, el Proyecto de Fortalecimiento de Universidades Estatales y la apuesta de certificación institucional del Sello Genera Igualdad del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

A partir de dichos marcos generales y los referentes conceptuales planteados anteriormente, se proponen los siguientes objetivos para la consolidación de Núcleos Transdisciplinarios con Perspectiva de Género:

1. Establecer diálogos inter y extrainstitucionales con actores pertinentes al problema complejo identificado, la transdisciplina y los estudios de género para el ámbito científico y universitario;
2. Desarrollar actividades de reflexión, debate institucional y público, enmarcadas en la creación y transmisión del conocimiento y con perspectiva de género, respecto del problema complejo;
3. Crear y transmitir conocimiento con perspectiva de género en conjunto con la comunidad universitaria, actorías de la sociedad civil, y tomadores/as de decisión.

Apuntando a la consolidación del Núcleo y su sostenibilidad a mediano plazo, a continuación, se resume una propuesta metodológica para su acompañamiento, inspirada en el concepto del Backcasting. Dicho método, fomenta la planificación estratégica, participativa y reflexiva y busca superar continuamente desafíos procedimentales en iniciativas integrativas, inter o transdisciplinarias que se vinculan con el medio y múltiples actores/as. Apuntando a una planificación sostenible, se propone mantener un análisis multifactorial en tres tiempos: pasado, presente y futuro. Este análisis consis-

te en reflexionar colectivamente hasta compartir una visión coherente en: (a) misión y visión a mediano-largo plazo, (b) modos y medidas de formulación e implementación, (c) mecanismos de creación y transmisión de conocimientos y técnicas y (d) progresos en las capacidades de actores/as involucrados/as (Phdungsilp, 2011). Esto, a través del aprendizaje mutuo y de forma integrada, en un proceso de co-creación con un enfoque en generar nuevos conocimientos, como también cambios a nivel estructural e incidir a escala institucional u organizacional.

Planificación Backcasting

Poniendo múltiples estrategias de acompañamiento, destacan aquellos abordajes enfocados en la participación activa, el co-diseño y la reflexión, así como la Planificación de la Retrocesión, o Backcasting en inglés. Este método se ha perfeccionado desde los 80s, con foco en el desarrollo de escenarios deseados, y en la exploración de la viabilidad, impactos y consecuencias de alcanzar determinados objetivos de esos escenarios, contrastando con los estudios de escenarios futuros tradicionales utilizados para proporcionar las proyecciones más probables o de disminución de incertidumbres. Backcasting se centra en cómo lograr la sustentabilidad deseada, generalmente comenzando con la definición y redefinición de visiones compartidas para luego configurar objetivos conjuntamente (Robinson, 2003).

Este método se ha mostrado útil para el diseño y perfeccionamiento de políticas públicas, pues las visiones y objetivos pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas, y una vez definidas, se comparan y contrastan con el desarrollo esperado (outcome) (Phdungsilp, 2011). Al poner foco en la exploración de caminos alternativos de desarrollo, y sus implicaciones, resulta necesario definir metas y objetivos futuros, y luego utilizarlos para diseñar un (nuevo) escenario futuro deseable tanto para el funcionamiento interno, como en la vinculación con el medio. Así, se evalúan dichos escenarios considerando dimensiones centrales como: viabilidad monetaria o financiera, acceso a recursos e infraestructura, aspectos sociales y tecnológicos e implicaciones políticas. Es una iteración de escenarios y factores necesarios para resolver o mitigar eventuales impactos no deseados o adversos, que se deberían ir revelando en el proceso analítico. Dicho abordaje se combina preferentemente con una planificación más tradicional, definición de plazos e hitos, prerrequisitos, actividades y representa una forma de análisis de escenarios, de evaluación integral y participativa centrada en la modelización, donde un 'futuro deseado' no se determina antes del ejercicio reflexivo, Es decir, es una propiedad emergente del proceso de interacción entre asociados/as, integrantes de las comunidades y actores interesados (Phdungsilp, 2011; Robinson 1982; 2003). Sin embargo, tanto los procesos de este tipo como subsecuentes cambios o innovaciones pueden enfrentar resistencias o cuestionamientos.

En resumen, se trata de crear una visión futura deseable y sostenible, seguido por el análisis sobre cómo arribar a este futuro, en vez de planificar estrategias y actividades de seguimiento que conduzcan hacia metas sin "describir un futuro deseable" y centrarse en un escenario "probable". El supuesto es que, tras haber identificado futuros deseados y sus objetivos estratégicos, es posible trabajar "hacia atrás" para determinar qué medidas y políticas deben aplicarse para guiar las transformaciones necesarias.

Tabla 1. Supuestos y métodos de Backcasting según las necesidades del Núcleo de trabajo, equipo o proyecto

Supuestos clave	Métodos de determinación de objetivos
• **Orientación a objetivos y metas**	• Especificar objetivos y restricciones, describiendo la estructura actual, especificando sus variables exógenas
• **Orientación a la incidencia en cambios estructurales como por ejemplo políticas públicas**	• Describir el sistema o modelo actual y sus flujos de materiales, recursos y actores
• **Orientación al co-diseño y la planificación conjunta**	• Realizar participativamente la construcción de Escenarios futuros, posibles, deseables y/o factibles
• **Establecimiento externo de criterios de deseabilidad social**	• Realizar análisis de impactos y *utcomes* en interacción y diálogo con actores interesados.
• **Participación de las partes interesadas en la planificación y desarrollo de visiones**	• Seleccionar entre distintas opciones y configurar planes de acción acorde a las necesidades del medio
• **Co-diseño de métodos, procesos y tecnologías**	• Identificar desafíos, recursos, 'cuellos de botella', Explorar opciones y establecer soluciones alternativas
Seguimiento y evaluación con las partes interesadas	Establecer responsabilidades y acuerdos de cooperación
Horizonte de corto, mediano y largo plazo	Implementar el plan de acción, investigación y desarrollo

Elaboración propia en base a Phdungsilp, 2011 y Robinson, 2003

Los procesos de transversalización de género en experiencias inter o transdisciplinarias son inherentemente complejos por la ambigüedad que implica embarcar cambios en conjunto con una diversidad de actorías y roles. Por ello, recomendamos enfoques integrados e innovadores, que consideren, por un lado, incorporar el componente de la sostenibilidad y componentes sociales. Por otro lado, involucra a una amplia gama de actores/as de distintos grupos. No sólo para definir el problema, sino también para la búsqueda de soluciones y condiciones aptas para el desarrollo de la iniciativa en cuestión (Quist y Vergragt, 2006).

La academia que se desarrolla e involucra en abordajes inter/transdisciplinarios, críticos y/o transformadores, puede experimentar contradicciones al 'democratizar la experiencia' investigativa (Nowotny, 2003) en espacios poco diversos, jerárquicos y poco participativos, entre identidades hegemónicas y aquellas que han sido subordinadas o que son emergentes o transfronterizas. Así, enfoques transdisciplinarios deben superar, por ejemplo, aquellas "relaciones jerárquicas de poder que privilegian

el conocimiento académico sobre el local" (Zavala, 2013: p.57). Se ha argumentado que la dimensión ética de la investigación y la producción de conocimiento inter y transdisciplinar requiere una colaboración corresponsable entre la comunidad científica y el medio. Esto, a su vez, requiere de una reflexión ética sobre puntos ciegos epistemológicos o valóricos, para apreciar el carácter y valor específico de diferentes formas de crear conocimiento y sus distintos propósitos (Frodeman et al., 2010).

Mirada crítica y problematización

La puesta en marcha de un Núcleo tendrá como base una mirada crítica abierta y de problematización. Por el lado de la transversalización del género, la tensión en torno a lo científico y lo no-científico es una de las discusiones más interesantes. Las críticas principales no sólo apuntan a cuestionar los límites de la producción científica, sino también a problematizar quiénes están detrás de dichas producciones, ¿Es un grupo diverso o más bien homogéneo? Harding (2010), indica que mujeres y diversidades históricamente, han sido objeto de los proyectos de otros. Así, definir los problemas desde el paradigma dominante del hombre blanco burgués, trae como consecuencia una visión parcial de la realidad.

Entonces, una mirada crítica desde el género permite problematizar las relaciones de poder. Por ejemplo, permite revisar discursos que han instalado la idea de equivalencia entre género y mujer, entre otras tendencias reduccionistas (Lagarde, 2006) e incluso esencialistas. Lo importante es instalar al género como paradigma teórico crítico que permita analizar lo social, con hincapié en la opresión de las mujeres (y disidencias) sin negar su dimensión filosófica y política (Lamas, 1996).

Como ha señalado la investigación decolonial, los abordajes participativos, inter y transdisciplinarios pueden ser "espacios que hacen posible la investigación descolonizadora" (Zavala, 2013: p. 55). El pensamiento crítico es una misión transversal para la tarea investigativa, y cobra incluso más relevancia en el contexto transformador del sistema político y social chileno.

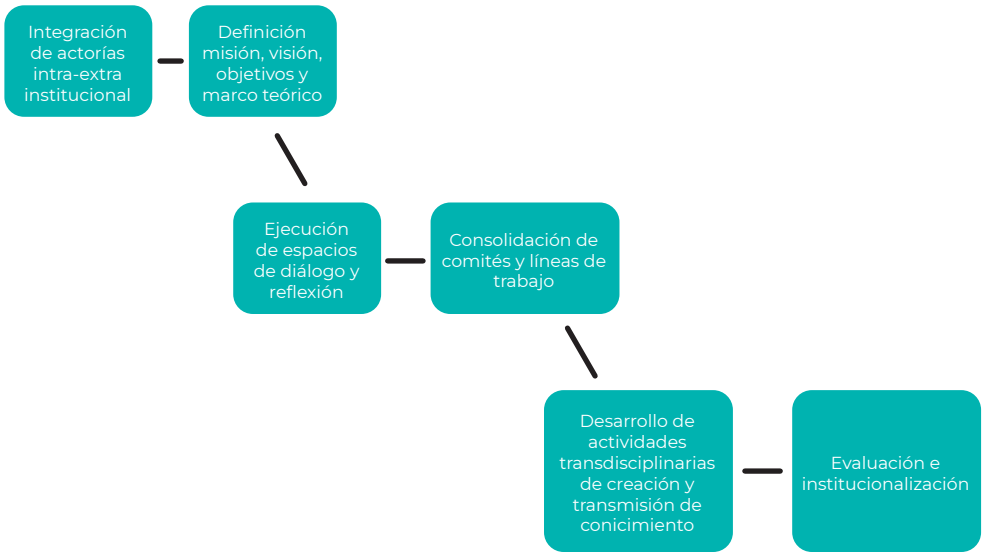
4. FASES DE CONSOLIDACIÓN DEL NÚCLEO

Un Núcleo Transdisciplinario con Perspectiva de Género, deberá cumplir tres funciones generales:

1. Integrar a diversos actores, principalmente académicos/as de diversas áreas y actores sociales involucrados en el problema complejo a abordar, y/o pertinentes en el desarrollo de políticas públicas y conocimiento;
2. Crear y transferir conocimiento en el ámbito de los estudios de género, feminismos y/o conocimiento socialmente robusto con perspectiva de género y;
3. Generar, a través de dicho diálogo transdisciplinar, insumos para políticas, acciones, actividades que respondan a problemas complejos, como elemento integral para la creación y transmisión del conocimiento con perspectiva de género.

Las fases de cualquier espacio transdisciplinario son dinámicas y dependen de las vinculaciones del grupo humano que lo integra. Por ello, necesariamente deberá ser un núcleo flexible y ad hoc a las necesidades y colaboraciones que se vayan desarrollando e involucrando. Sin embargo, existen ciertos hitos que son claves y posibles

de proponer como indicadores de gestión, traducibles a actividades y compromisos generales. Para efectos de consolidación del Núcleo, se proponen considerar los siguientes pasos:



I Integración de actorías intra y extrainstitucionales

Para la integración de actoras/es se invitará a participar, a través de las siguientes metodologías (i.) invitaciones personalizadas a expertas/os en base a trayectoria académica u otro tipo de pertinencia temática, (ii.) efecto 'bola de nieve' (Creswell, 2012) y (iii.) desarrollo de conversatorios temáticos para sensibilizar y generar interés de participar.

II Documento Marco: Misión y Objetivos

Una vez lanzado el Núcleo, su foco estará puesto en la elaboración de un Plan estratégico que desarrolle una 'Documento Macro' que establezca misión, visión y objetivos, marco teórico- conceptual, acuerdos de funcionamiento y planificación de actividades específicas a mediano largo plazo.

III Espacios de Reflexión

Para su consolidación, es central un diagnóstico sobre condiciones del contexto, tanto institucional como a nivel país y regional, involucrando voces de quienes integran, colaboran o se involucran del Núcleo, considerando sus múltiples roles y tareas. De forma paralela a la elaboración de su Documento Marco, el Núcleo podrá desarrollar encuentros participativos de reflexión y diálogo, abiertos a la comunidad universitaria, la ciudadanía, otras universidades (nacionales, internacionales), organismos estatales y/o tomadoras/es de decisión. Al sistematizar dichos espacios de reflexión, el Núcleo podrá levantar insumos 'tempranos' para su consolidación y para dar acompañar políticas. Dichos productos, junto al Documento Marco, y combinado con otros como por ej. policy briefs, whitepapers se podrían socializar en un repositorio o plataforma digital propia.

IV Consolidación de Comités y Líneas de Trabajo

Cuando el hito anterior se encuentra en un estado avanzado, el Núcleo deberá consolidar, en diálogo con sus colaboradores, comités de trabajo con líneas más específicas para el problema o tema a abordar y su cruce con el género. Establecer sus líneas prioritarias es de gran valor para el logro de sus objetivos y para dar contenido al proceso de transversalización de la perspectiva de género desde la transdisciplina.

V Actividades de Creación, Transferencia y Vinculación con el Medio

El hito de esta fase se caracteriza por el desarrollo de una actividad transdisciplinar sobre género por parte del Núcleo como fruto de su planificación, orientación estratégica y orgánica. Esto será factible cuando el Núcleo cuente con un estado de consolidación significativo. La actividad del núcleo puede tomar múltiples formas y desarrollarse a través de una diversidad de metodologías, siempre en coherencia con la transdisciplina y con el objeto de transversalizar la perspectiva de género.

VI Autoevaluación e Institucionalización

Esta fase es clave para hacer lecciones del funcionamiento del Núcleo y sus actividades y tiene como objeto preparar su institucionalización y, a partir de las conclusiones derivadas de la evaluación, diseñar una hoja de ruta a mediano-largo plazo. La institucionalización del Núcleo puede tomar distintas formas, por ejemplo, un programa transdisciplinar y depende de las conclusiones y voluntades del Núcleo. Este hito garantiza brindar relevancia institucional a la perspectiva de género y articular las creaciones y transferencias de conocimiento con perspectiva de género desde la óptica transdisciplinaria, que ponga en centro la pertinencia social de esta área del conocimiento.

5. EXPERIENCIAS DE INCORPORACIÓN DE GÉNERO EN INICIATIVAS TRANSDISCIPLINARES

Foro de las Artes 2020

En el marco de la realización anual del Foro de las Artes organizado por la Dirección de Creación Artística (DiCrea), VIDGEN estableció un trabajo colaborativo con dicha Dirección, el Archivo Central Andrés Bello, y el proyecto sonoro El Estallido de las Cosas. Se levantó una plataforma reflexiva para crear un diálogo en torno al cruce de las resistencias, la creación artística y el género y que se materializó en el Conversatorio 'Dejarse afectar y estallar: Resistencias en torno a creación artística, género y archivo'. Esta fue una de las actividades más vistas del Foro y constituye el inicio de una serie de colaboraciones, con miras al establecimiento de alianzas extra-institucionales que permitan apoyar iniciativas artísticas pensadas desde la perspectiva de género, que pueden encontrar una plataforma para impulsar investigaciones y creaciones.

Foro APEC: Negocios inclusivos y responsables

En noviembre de 2020 VIDGEN participó en el Proyecto APEC sobre 'Negocios inclusivos y responsables'. Fue un espacio participativo con representación de actores de la industria privada, agencias del Estado y la academia, donde se abordó la economía digital responsable e inclusiva desde, también, la perspectiva de género. La apertura de esta discusión permitió explorar posibilidades de la transversalización de la perspectiva de género en diálogos de ciencia, tecnología e innovación desde la perspectiva

inclusiva. Se problematizan las herramientas digitales como dispositivos que permiten el empoderamiento, mayor participación y puentes resolutivos a problemáticas sociales, a través de la creación de datos, recursos, ideas y servicios. Las experiencias del sector privado inclusivo, la academia y diversos/as tomadores de decisión de las economías APEC han sido claves para desarrollar capacidades en torno a modelos de desarrollo más amplios y sostenibles, pensados desde la perspectiva de género para promover el bienestar. A raíz de esto también es posible identificar las múltiples dificultades de las economías participantes. En torno a las brechas digitales de género, de conectividad, acceso a las tecnologías, así como también las tensiones y desafíos posibles de identificar en este tipo de negocios y qué significa en la práctica la inclusión de las poblaciones más marginadas, para el crecimiento inclusivo.

Reducción del riesgo de desastres

Este proyecto transdisciplinario se encuentra en curso a partir del 2019 cuando la Mesa técnica de Gestión del Riesgo, se acercó a la VID y al programa CITRID para impulsar una colaboración interinstitucional debido a la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en la gestión del riesgo de desastres en el Sistema de Protección Civil. Este sistema incluye representantes del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, USAID/OFDA, Caritas Chile y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, entre otros. A partir del 2019, en colaboración con investigadores, académicos/as de la Universidad de Chile, se propone como Plan de Trabajo común una serie de documentos, guías y recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en la reducción del riesgo de desastres a nivel local. Insumos que formarán parte del portafolio de cursos de la Academia Nacional de Protección Civil que coordina ONEMI. El presente proyecto, en su segunda fase al 2020, es una continuación de ese trabajo y a partir de los últimos acontecimientos ocurridos en Chile y el mundo, es que dichos productos retoman importancia al momento de aportar a superar brechas de género como algo ineludible al momento de construir un nuevo tipo de sociedad post crisis sociosanitaria y política.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2010). Signatura rerum: Sobre el método. Anagrama.

Ayala, M. y Gainza, C. [Eds.] (2020). La batalla de Artes y Humanidades ARCHIVO 2016-2019 Artículos, declaraciones y documentos en torno a una política de investigación académica. Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades

Berrios, P. (2006). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. Calidad en Educación. 39–53.

Boon, M., y Van Baalen, S. (2019). “Epistemology for interdisciplinary research–shifting philosophical paradigms of science.” European journal for philosophy of science, 9 (1), 16.

Bottinelli, A. y Karmy, R. (2019). La cuestión de las humanidades. Para una democratización de la investigación en Chile. El Desconcierto y Le Monde Diplomatique, 2019.

Bourdieu, P. (2002). La domination masculine (Éd. augm. d’une préface). Ed. du Seuil.

Bourdieu, P. (2007). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Anagrama.

Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior. Scielo.

Carvalho, T., Özkanli, Ö., Prozesky, H., y Peterson, H. (2013). Careers of Early- and Mid- career Academics. En B. Bagilholey K. White (Eds.), Generation and Gender in Academia (pp. 127-165). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137269171_7

Collins, P. H. (2000). Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. Nueva York, Routledge.

Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson: Boston

Cubillos, J (2015). La importancia de la interseccionalidad en la investigación feminista. Revista internacional de Ética y Política. N 7, pp, 119-137.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2017). El Anti-Edipo: Capitalismo y Esquizofrenia. Paidós. Esposito, R. (2012). El dispositivo de la persona. Amorrortu.

Fals Borda, O. (2009). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Siglo del Hombre Editores.

Fernández, L. (2010). Género y Ciencia: entre la tradición y transgresión en Blazquez, N., Graf, F., Flores, P., Ríos, M. (Coord). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. CLACSO.

Follegati, L. (2016). Feminismo y Universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, Educación No Sexista. Hacia una real transformación (pp. 121-133).

Frodeman, R., Klein, J., y Mitcham, C. (2010). The Oxford handbook of interdisciplinarity. Oxford University Press.

Gibbons, M. (2000). “Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science.” Science and Public Policy, Volume 27, Issue 3, pp. 159–163. https://doi.org/10.3152/147154300781782011

Haraway, D. (1991) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Instituto de la Mujer, Universitat de València, Ediciones Cátedra.

Harding, S. (Ed) (1987). Is there Feminist Method? En. Feminism and methodology, Indiana University Press.

Harding, S. (2004) A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory’s Controversiality. Hypatia. Journal of Feminist Philosophy, vol. 19, num. 1: p 25-47.

Harding, S. (2010) ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista en Blazquez, N., Graf., F, Flores., P,. Ríos, Maribel. (coord). Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales. CLACSO.

Klein T., J. (2015). Reprint of “Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future”. Futures, Vol. 65, pp. 10-16.

Lagarde, M. (1996) Cuadernos Inacabados Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia.

Lugones, M. (2011) “Hacia un feminismo descolonial. La manzana de la discordia”, Julio - Diciembre, Vol. 6, No. 2. pp. 105-119

Martínez, S., y Bivort, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. Psicopers-

pectivas. Individuo y Sociedad, 13(1), 15-22. https://doi.org/10.5027/psicopers-pectivas-Vol13- Issue1-fulltext-334

Nowotny, H. (2003) "Dilemma of expertise. Democratising expertise and socially robust knowledge." Science and Public Policy, vol. 30, nr. 3, pp. 151–156.

Pacheco, L. (2010). El sexo de la ciencia (1. ed). Universidad Autónoma de Nayarit ; Juan Pablos Editor.

Ossa, C. (2016). El ego explotado. Capitalismo cognitivo y precarización de la Creatividad. Ediciones Departamento de Artes Visuales/Facultad de Artes, Universidad de Chile.

Pedersen, D. B. (2016). "Integrating social sciences and humanities in interdisciplinary research." Palgrave Communications, 2 (1), pp. 1-7.

Phdungsilp, A. (2011) "Futures studies' backcasting method used for strategic sustainable city planning." - Futures, Vol. 43, 2011, pp. 707–714.

Quist, J. y Vergragt, P. (2006). "Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework" Futures, Vol. 38, 2006, pp. 1027–1045.

Robinson, J. (1982). "Energy backcasting. A proposed method of policy analysis." Energy Policy, Vol.10, pp. 337-344.

Robinson, J,. (2003). "Future subjunctive: backcasting as social learning." Futures, Vol. 35, pp. 839–856.

Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. Calidad en la Educación, 25, 243. https://doi.org/10.31619/caledu.n25.261

Schmidt, J. C. (2008). "Towards a philosophy of interdisciplinarity." Poiesis y Praxis, 5 (1), pp.53-69.

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 56(1), 15-15. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1

Unidad de Redes Transdisciplinares (RedesTd) (2020). Las diversas definiciones de transdisciplina. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID), Universidad de Chile. Documento N 2.

Vienni B., Bianca, y Rojas-Castro, S. (2020). "Transdisciplinary institutionalization in higher education: a two-level analysis." Studies in Higher Education, 45 (6), pp. 1075-1092.

Vienni, B., Bianca, V., Vasen, F., y Soto, J. C. V. (2019). "Interdisciplinary centers in Latin American Universities: The challenges of institutionalization." Higher Education Policy, 32(3), pp. 461- 483.

Viveros, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación ". Debate Feminista 52: 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Yuval-Davis, N. (2011). "Power, Intersectionality and the Politics of Belonging." Aalborg University.

Zavala, M. (2013). "What do we mean by decolonizing research strategies? Lessons from decolonizing, indigenous research projects in New Zealand and Latin America." Decolonization: Indigeneity, Education y Society 2(1), pp. 55-71.

II. INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN

B Núcleo de reflexión sobre la incorporación de la perspectiva de género en la producción, análisis y divulgación de la investigación en diversas áreas y disciplinas de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

Autor: Documento elaborado por Dirección Académica y de Investigación y Dirección de Diversidad y Género

INTRODUCCIÓN

El presente documento reúne el proceso de reflexión llevado a cabo por un grupo de académicos, académicas y personas dedicadas a la investigación, desarrollo e innovación en la FCFM respecto de la incorporación de perspectiva de género en I+D (Investigación y Desarrollo). El proceso de reflexión y el documento que sistematiza los avances fue llevado a cabo por este grupo conformado específicamente para la realización de este proceso en el marco del proyecto de certificación en igualdad de género para instituciones de educación superior "Genera Igualdad", convenio realizado entre la Universidad de Chile y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y donde la FCFM es piloto de implementación. El documento presenta antecedentes del proceso, conformación del núcleo de reflexión, y detalles del trabajo realizado por un primer grupo de discusión centrado en la temática de Agua y Residuos. Con este trabajo se pretende avanzar en la profundización de dimensiones en las cuáles se puede y es beneficioso integrar perspectiva de género en Investigación y Desarrollo de la FCFM y establecer futuras áreas de trabajo a realizar.

ANTECEDENTES

El trabajo del núcleo de reflexión se centró en la pregunta ¿Cómo incorporar perspectiva de género en la producción, análisis y divulgación de investigación en distintas áreas de la Facultad? Para reflexionar en torno a esta pregunta se accedió a la información, materiales y reflexiones levantadas en el marco del proyecto "Gender Innovations" (GI). Este proyecto se ha realizado desde hace más de 10 años, enfocado específicamente en esta pregunta. Publicaciones, herramientas para la implementación de proyectos con perspectiva de género, casos exitosos y una serie de material online están disponibles en una plataforma desarrollada en el marco del proyecto y albergada por la Universidad de Standford. El proyecto ha contado con el apoyo de esta Universidad, de la Comisión Europea y la Fundación Nacional de Ciencias de Estados Unidos (National Science Foundation) (ver http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html). El objetivo del proyecto es entregar a personas trabajando en ciencias e ingeniería métodos prácticos para el análisis de sexo y género, trabajando en este desarrollo desde un enfoque colaborativo de reflexión de expertos. Para alcanzar este objetivo se explora la incorporación de perspectiva de género en todas las etapas de

los procesos de investigación y desarrollo a través de métodos generales y métodos específicos en distintas áreas del conocimiento relacionadas con ciencia, tecnología e ingeniería.

DEFINICIONES CONCEPTUALES

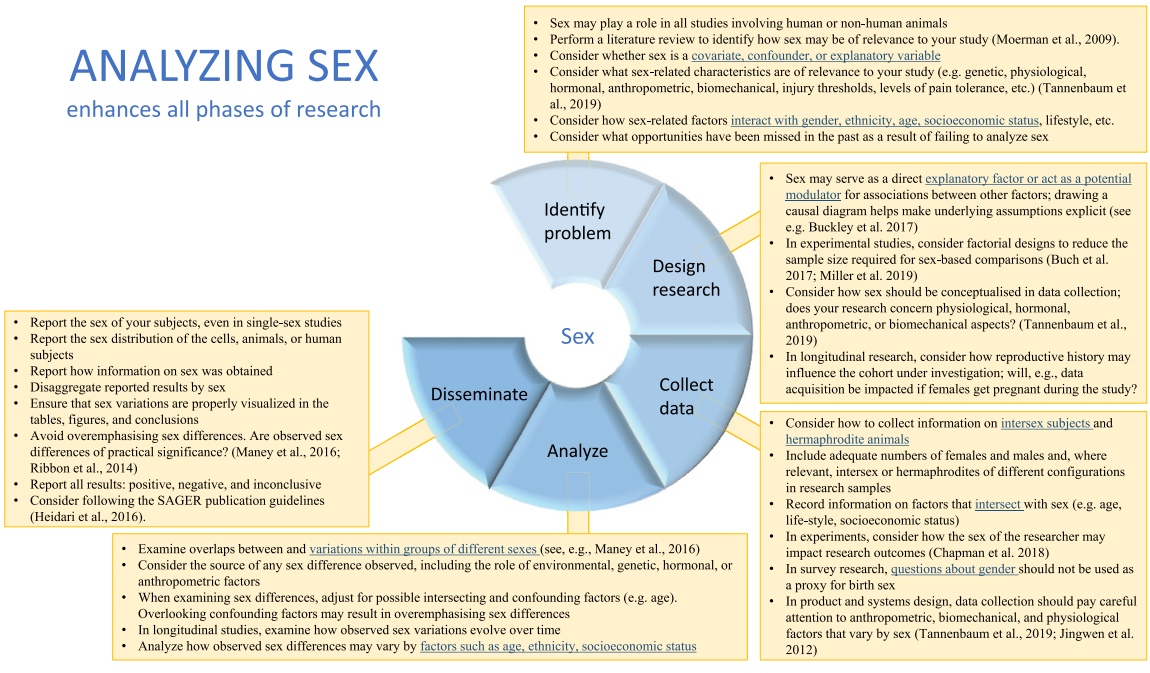
Incorporación de perspectiva de género: Es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles.

Igualdad de Género: Se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres y de las niñas y los niños. Busca que los derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres no dependerán de si nacieron con determinado sexo.

Brecha de Género: Se refiere a cualquier disparidad entre la condición o posición de los hombres y las mujeres y la sociedad.

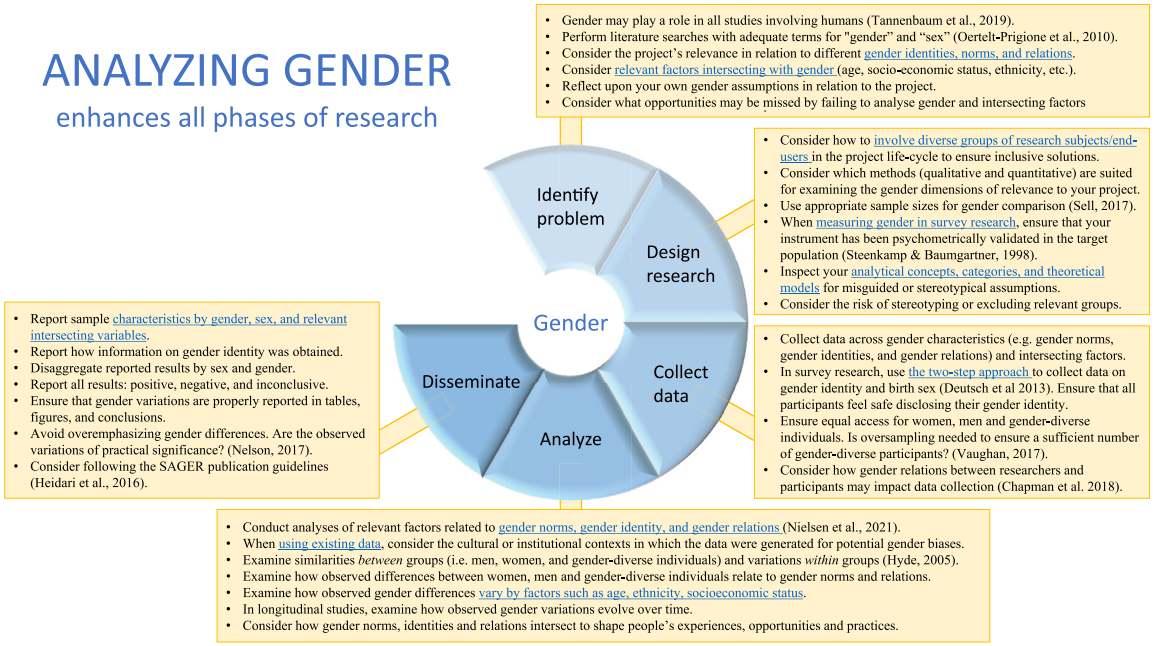
Análisis de Sexo y género: Es una forma sistemática de observar el impacto diferenciado de desarrollos, políticas, programas y legislaciones sobre los hombres y las mujeres. Este proceso se inicia con la recopilación de datos desagregados por sexo y de información sensible al género sobre la población involucrada. Análisis de sexo y género deben incorporarse en las distintas etapas del proceso de investigación y desarrollo (ver figuras 1 y 2).

Figura 1: Análisis de sexo en las etapas de los procesos de investigación y desarrollo



Fuente: (http://genderedinnovations.stanford.edu/methods/sex.html)

Figura 2: Análisis de género en las etapas de los procesos de investigación y desarrollo



Fuente: (http://genderedinnovations.stanford.edu/methods/gender.html)

Análisis Interseccional: Herramienta para el análisis, que aborda las múltiples discriminaciones y contribuye a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se puede tener a derechos y oportunidades.

Conformación de Núcleo de Reflexión en la FCFM

Para la organización del trabajo y la conformación del grupo de participantes se consideró la existencia de estudios de casos asociados a distintas temáticas dentro del proyecto GI y la existencia de investigación y desarrollo afín en la Facultad. Como modelo de trabajo se utilizaron los términos de referencia del último proceso de levantamiento de casos del proyecto GI, considerando como principales objetivos el desarrollo de casos y diseño de pilotos, desarrollo de capacidades y explorar potencial material de sensibilización. Se invitó a participar a 18 personas dedicadas a la academia e investigación en 5 áreas y disciplinas del conocimiento (ver tabla 1).

Caso	Depto
Cambio climático y desarrollo de Smart energy solutions	DGF
	DIE
	DGF
	DIC

Assistive technology for the elderly	DII
	Fablab
Machine learning - Bias en algoritmos	DIE
	IDIA
	DCC
	DIE
	DCC
Housing, neighbourhood design y quality of urban spaces	DIC
	DII
Agua y residuos	DIQBM
	DIC
	DIC
	DIMIN/ AMTC
	Fablab

Para el proceso de trabajo se realizó inicialmente una reunión con todos los invitados (asistieron 11 y se compartió acta y video de la reunión con aquellos que se excusaron). En esta reunión se realizó una presentación introductoria en la que se revisaron inequidades de género en el contexto de la academia y de las ciencias y tecnología, se presentó el proyecto Gender Innovations y se discutió el formato del trabajo a realizar. Se acordó trabajar en un grupo temático, levantando la discusión en una reunión ampliada posterior. El grupo temático estaría enfocado en preparar el presente reporte, incluyendo los principales puntos de discusión, conclusiones y recomendaciones.

Trabajo realizado en el grupo temático Aguas y Residuos

El trabajo en grupo se realizó en 3 reuniones online en las que se discutieron los casos del proyecto GI asociados a la temática[1] y las líneas de investigación de los participantes. En el proceso de discusión se abordaron preguntas relacionadas con

- ¿Cuál es el estado actual de conocimiento en sexo - género - categorías sociales en esta área de conocimiento?
- ¿Qué o quién(es) se deja de lado cuando no se considera?
- ¿Cómo enriquecemos las preguntas de investigación considerando género?
- ¿Existen potenciales impactos de nuestros desarrollos en la igualdad de género?

1 http://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/water.html#tabs-2
http://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/waste.html

- ¿Existen potenciales impactos de nuestros desarrollos en la mantención o desafío de estereotipos/normas de género?

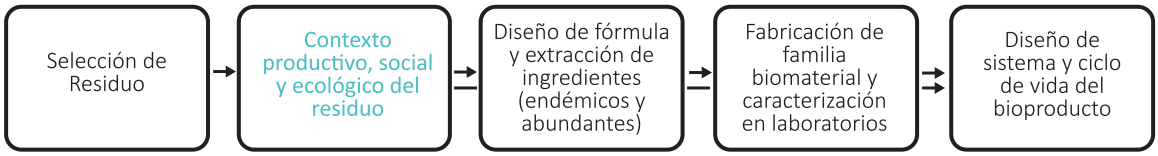
Acorde a estas discusiones se identificaron 3 dimensiones de la incorporación de género en el desarrollo de investigación y desarrollo en las áreas de agua y manejo de residuos:

- Incorporación de perspectiva de género en el ciclo de desarrollo e implementación de la innovación.
- Considerar variables de género en la exploración de beneficiario/as finales de las tecnologías desarrolladas.
- Incorporación de indicadores de género (y otros indicadores sociales) en la evaluación de modelos de optimización en torno a conceptos de sustentabilidad.

CICLO DE DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN:

La primera dimensión explorada fue la incorporación de perspectiva de género en el ciclo de desarrollo e implementación de un proyecto de innovación situada, centrado en la aplicación de materiales endémicos y regerativos para resolver problemáticas locales. El proyecto, dirigido por el FabLab y desarrollado por estudiantes y profesionales, busca fortalecer los vínculos entre las organizaciones y comunidades locales, a través de la transformación de sus residuos en recursos creativos. El ciclo de desarrollo incluye distintas fases diagramadas en la figura 3).

Figura 3: Ciclo de Biofabricación en un proceso de innovación situada



En particular, la propuesta contempla integrar en la fase de exploración del contexto productivo, social y ecológico del residuo un levantamiento de las características de este contexto con perspectiva de género. Para esto se integra un estudio de las condiciones productivas y sociales de la zona de donde proviene el residuo y luego un estudio cualitativo que pretende recoger el contexto social influido por el género de este contexto.

Luego de las discusiones iniciales desarrolladas en el núcleo de reflexión, esta propuesta fue explorada en un proyecto en particular de reutilización y resignificación de residuos de choclo congelado (hoja y coronta) generado en una agroindustria en la ciudad de Linares. Inicialmente, ante el problema presentado por la industria, el equipo de trabajo comenzó a explorar propuestas de utilización del residuo que permitieran enfrentar una problemática local. De esta manera, se identificó como una problemática muy relevante en la zona, la disminución de abejas nativas polinizadoras debido a la escasez de refugios en su forma natural por la tala indiscriminada de árboles. Considerando las características del residuo se planteó la posibilidad de fabricar un bioalbergue y se comenzó a trabajar en una fórmula que permitiese el desarrollo de este bioproducto. Esta fórmula incorporaba inicialmente un extracto de alga (Agar Agar) que cumplía el rol de aglutinador/gelificante.

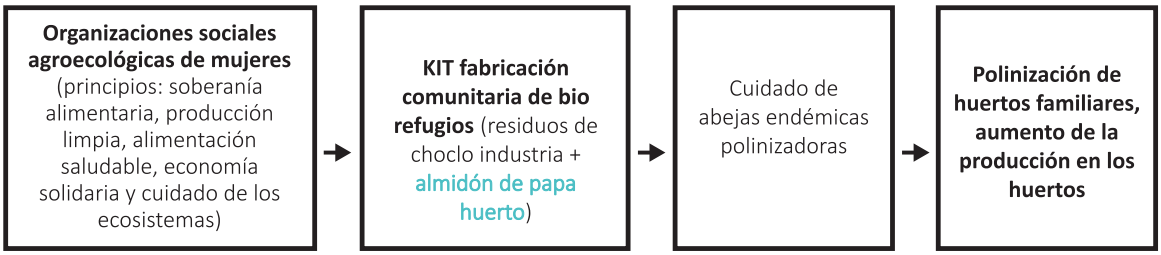
A partir del cuestionamiento de la posibilidad de incorporar perspectiva de género en el desarrollo de la solución, el equipo decide realizar un diagnóstico del contexto local con perspectiva de género. Para ello, se consultó fuentes conocidas y se realizaron entrevistas a personas que formaran parte de las organizaciones agroecológicas de mujeres en la zona. En este proceso se encontraron tres principales resultados:

- La principal ocupación de la mujer rural durante el año 2020 fue "trabajo en mi hogar en pequeña producción agrícola" representando el 61,9%, es decir, son principalmente trabajadoras informales por cuenta propia. Este trabajo productivo se relaciona con el desarrollo de la agricultura familiar, principalmente orientado a la alimentación de la familia.
- Un segundo resultado se relaciona con la organización en torno a este trabajo productivo. Durante la recopilación de información se detectó que más del 70% del total de mujeres rurales participa en alguna organización social. Muchas de estas organizaciones se autodenominan como Agroecológicas y funcionan en una red conectada de mujeres.
- Las huertas familiares incluyen diversas especias, entre ellas una gran producción de papas.

Considerando la existencia de esta red de mujeres y considerando el potencial fortalecimiento del proyecto a través de la incorporación de estas organizaciones, se comenzó a trabajar en una modificación de la fórmula, intentando reemplazar el extracto de alga por almidones de papa.

Además, se cambia la perspectiva desde el desarrollo de un producto al desarrollo de un sistema, donde se les transfiere a las mujeres un kit de biofabricación en vez del albergue ya fabricado. De esta forma se pretende implementar un proyecto que genere un ciclo donde la misma comunidad se incorpora, fortaleciendo sus propias capacidades, solucionando problemas locales y empoderando a la comunidad (ver figura 4).

Figura 4: Sistema en el que se incorpora la perspectiva de género



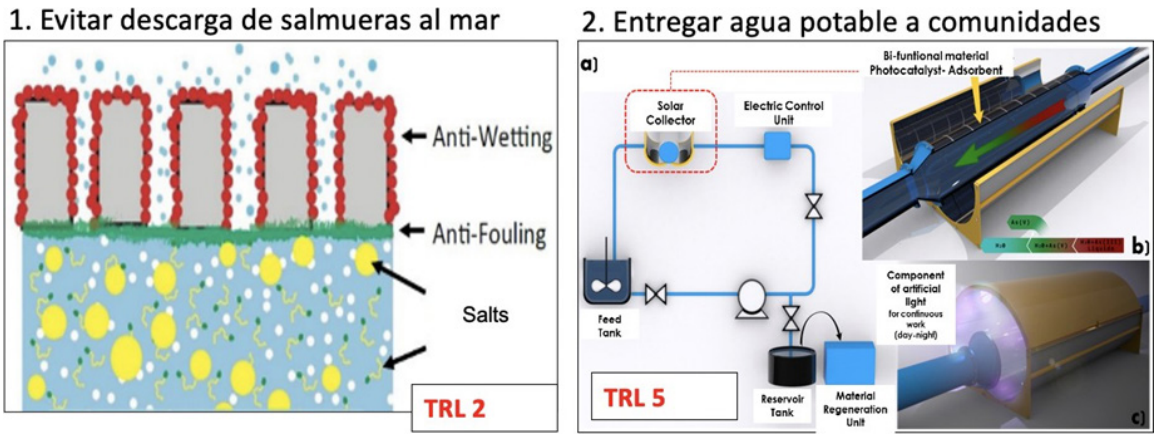
A partir de este diseño inicial se pretende extender el trabajo junto a los estudiantes, la empresa agroindustrial y las comunidades locales y documentar el proceso de implementación del sistema de fabricación situada durante 2022, levantando en particular beneficios de incorporar perspectiva de género en este proceso. El equipo percibe que integrar perspectiva de género en este contexto puede ser una oportunidad de generar diagnósticos adecuados, reconocer oportunidades relevantes en el territorio e integrar a la comunidad local en el diseño e implementación de las soluciones, pasando desde soluciones basadas en el desarrollo de productos a soluciones basadas en crear, o fortalecer sistemas integrados.

Beneficiario/as Finales

Esta dimensión se consideró relevante para la implementación de proyectos pilotos relacionados con el tratamiento y recuperación de aguas para distintos procesos industriales y de consumo humano en proyectos liderados por las investigadoras Andreina García, Katherine Lizama y Ana Lucía Prieto, la primera académica del Departamento de Ingeniería en Minas e Investigadora del AMTC y las otras del departamento de Ingeniería Civil. La discusión se centró en la idea de que el desarrollo del producto o sistema de innovación difícilmente podía integrarse perspectiva de género, pero que esta integración podría evaluarse en aspectos relacionados con el usuario final (aquellas personas que se beneficiarán de su implementación) y del uso final (el contexto y los fines para los cuales la tecnología puede ser utilizada). En particular se discutieron dos proyectos actualmente en distintas fases de desarrollo lideradas por Andreina García. Estos proyectos buscan el desarrollo de materiales avanzados para la revalorización de efluentes y el tratamiento de agua contaminada (ver figura 5).

Figura 5: Líneas de desarrollo

1) Proyecto Redes Internacionales AMTC- ITM Italia. 2019-2021.
2) FONDEF IDEA ID15I10086. 2016-2018 - FONDEF IT, ITI0006. 2020-2022 - H2020, 2018-2022



La tecnología en estos dos proyectos debe buscar zonas donde pueden ser implementados. Principalmente el proyecto 2 (en etapa TRL5 de desarrollo) será implementado en una zona del norte del país para entregar agua a comunidades posterior al tratamiento de remoción de arsénico. Para este proyecto se explorarán, además de las condiciones técnicas de implementación, las condiciones sociales, productivas y económicas de la zona, considerando perspectiva de género, para la elección de localidades. Con esto se pretende evaluar riesgos y beneficios en población con perspectiva de sexo y género (de acuerdo a actividades productivas y domésticas) de la implementación de esta tecnología en distintas zonas en las que técnicamente se podría desarrollar el piloto.

Indicadores de género

Una última dimensión explorada fue la incorporación de perspectiva de género (y otras perspectivas sociales) en el desarrollo de modelos para evaluar distintos indicadores de Economía Circular desde una perspectiva de Metabolismo Urbano. Esta línea de investigación ha sido desarrollada por Felipe Díaz, académico del Departamento de

Ingeniería Química, Biotecnología y Materiales, explorando la ciudad como campo de estudio e incorporando como foco de la investigación el flujo de materiales y energía para el desarrollo de indicadores de resiliencia, optimización y coherencia.

La discusión respecto de la incorporación de perspectiva de género en esta dimensión se dió en torno a la ampliación de los modelos integrando la dimensión humana en los conceptos modelados. En la discusión ampliada en torno a este proyecto se planteó que, por ejemplo, desde la economía u otras ciencias sociales, para el levantamiento de indicadores de sustentabilidad a nivel social resulta primordial la caracterización social de la ciudad, formas de producción, cómo estereotipos de género pueden determinar esos modos de productividad, etc. Principalmente se discutió los efectos diferenciados por inequidades que se presentan en los distintos contextos en que se da la vida en la ciudad. La posibilidad de desarrollar indicadores concretos será discutida durante el desarrollo del proyecto postulado a financiamiento de Fondecyt 2022 "An Environmental Congruence Indicator for Projecting Sustainable Cities". Este proyecto explora la relación de las ciudades con el ambiente a través de un modelo de congruencia. El objetivo es desarrollar un índice que permita evaluar el nivel de congruencia observada, entendida como la coordinación de sistemas.

CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones del trabajo del Núcleo de Reflexión fue reflexionar respecto de la necesidad y potenciales beneficios de integrar perspectiva de género en las disciplinas y distintos proyectos en diseño o implementación. Como conclusión de esta discusión los participantes coinciden en que esta integración resultará beneficiosa de forma sustantiva sólo en ciertas situaciones, pero el planteamiento de la pregunta puede aportar en todos los casos. Así un concepto relevante se relaciona con cómo se define beneficio, identificándose al menos 3 relevantes de considerar:

- Un beneficio para la ciencia y el desarrollo de soluciones científico tecnológicas: Cuando la incorporación de perspectiva de género permite desarrollar mejor ciencia y mejores soluciones.
- Un beneficio para usuarios y usuarias, integrando la pregunta sobre la equidad en la distribución de estos beneficios.
- Un beneficio transaccional, relacionada con el acceso a "puntos" de evaluación por integrar temáticas sociales prioritarias (género como una variable que distintos mecanismos de financiamiento en la áreas STEM han impulsado).

La conclusión de esta discusión apunta a SIEMPRE introducir la pregunta de forma abierta, permitiendo explorar principalmente para el beneficio de la ciencia y las personas y permitiendo también identificar ámbitos donde la incorporación de perspectiva de género no se justifica en torno a la temática y al análisis de costo/beneficio de esta incorporación.

En torno a los proyectos específicos revisados, se planteó la necesidad de levantar grupos de trabajo, financiamiento específico y apoyo transdisciplinario para el logro en la aplicación de proyectos. Las aplicaciones a corto plazo se llevarán a cabo a través de:

- El desarrollo de una tesis que documente el proceso de implementación del proyecto de Bio-producción situada, poniendo especial atención en formas de funcionamiento y potenciales impactos en la localidad y las personas involucradas.

- El levantamiento de financiamiento para un proceso de diagnóstico social de distintas localidades que cumplen con los requisitos técnicos para la implementación del proyecto de remoción de arsénico de afluentes en el norte del país.
- La exploración a largo plazo de posibilidades de integración de indicadores sociales y de género en la evaluación de sustentabilidad de ciudades desde una perspectiva de congruencia con su entorno ambiental.

La continuación del grupo de reflexión cuenta con el interés de los y las académico/as participantes, existiendo potenciales nuevas temáticas a explorar. Este trabajo será desarrollado durante los próximos tres años, con un enfoque especial en temáticas de innovación y emprendimiento en colaboración con Open Beauchef, el Proyecto Ingeniería 2030 y Fablab, desarrollándose también colaboración con un núcleo transdisciplinario que será instalado a nivel Universidad en el marco del proyecto Ines de Género, adjudicado por la Universidad y que estará en desarrollo al menos entre los años 2022 y 2025.

III. COMUNICACIÓN, EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO

A MANUAL PARA UN EJERCICIO INFORMATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Autor: Documento elaborado por la Dirección de Comunicaciones de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones



UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE
Vicerrectoría de
Extensión y Comunicaciones
DIRCOM / Dirección
de Comunicaciones

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

Orientaciones y manual para un ejercicio informativo con perspectiva de género



2

INDICE

Introducción 3
1. Por qué orientar un ejercicio comunicacional con perspectiva/equidad de género .. 5
Realidad universitaria 5
La comunicación y su aporte en la plena realización de la equidad de género 6
2. Lineamientos generales para una redacción periodística con enfoque de género 7
Consideraciones generales 7
Consideraciones respecto de voces o fuentes con perspectiva de género 7
Consideraciones sobre contenido con perspectiva de género 8
Ejercicios y ejemplos para apoyar una comunicación igualitaria
entre hombres, mujeres y disidencias 9
1. Elección de fuentes paritarias y vocerías con perspectiva de género 10
2. Por una redacción no sexista: ampliando fronteras discursivas 17
3. Tratamiento audiovisual: inclusivo y libre de estereotipos 27
4. Abordaje inclusivo de temas sociales 30
5. Comunicación virtual 34
6. Protocolo y ceremonias 38
7. Herramientas de apoyo, glosario y anexos 39
a. Glosario 39
b. Documentos de interés 39

INTRODUCCIÓN

La Dirección de Comunicaciones, de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, ha desarrollado, en el marco de sus estrategias y objetivos de mediano y largo plazo, la ejecución de una serie de acciones con vistas a fortalecer e instalar un tipo de comunicación inclusiva, plural, diversa en diversas áreas y desafíos, de manera de asegurar un mejor acceso para participar del debate público y comunitario sin desigualdad en sus capacidades de acceso.

Comprendiendo la existencia de una ciudadanía dialogante, participativa y crítica, buscamos potenciar e incentivar cada vez más espacios inclusivos. En este caso, abordando de manera particular un ejercicio de las comunicaciones con perspectiva de género que incluye la generación de contenidos con ese enfoque y el impulso de temas vinculados que aporten al término del sexismo, en las comunicaciones y la sociedad.

Justamente, el objetivo de este manual es entregar una recomendación para quienes serán las personas que escribirán noticias vinculadas a las labores desarrolladas por la Universidad de Chile y con ello, sugerir y aplicar en la redacción una perspectiva de género, reflejada también en el proceso investigativo de fuentes, en las cuales debiese primar la paridad. Objetivo que también busca verse reflejado en otros ámbitos del ejercicio de las y los comunicadores de la Universidad como el uso de imágenes, la producción de actividades, el diseño, el audiovisual; incluso la conformación de equipos que cuenten con una integración diversa que permita perspectivas y miradas distintas sobre los temas.

Para alcanzar este objetivo, primero es necesario conocer la realidad a la que nos enfrentamos: la gran mayoría de fuentes a las que acude la prensa tradicional, son hombres. Mientras, en la vereda del frente se ubica un bajo porcentaje de presencia de mujeres como voces en las noticias.

Consideramos que el diálogo y la colaboración constante es trascendental para mantener una comunicación cercana con nuestro entorno. Por ello, creemos que es necesario que los espacios de comunicaciones dispongan y posibiliten canales de opinión con la audiencia, ya sea con el fin de opinar o realizar aportes sobre las coberturas noticiosas.

Estamos convencidos que, a través de la nueva Política de Igualdad de Género de la Universidad de Chile, se pavimenta un camino hacia el futuro, en donde el fortalecimiento de la institucionalidad en esta materia promoverá -a través de las estrategias de intervención, líneas de acción y ámbitos de acción- el reconocimiento y visibilización de las relaciones de género.

Desde la Dirección de Comunicaciones de la Universidad de Chile ponemos a disposición de toda la red de comunicadores y comunicadoras el presente documento de **Orientaciones y manual para un ejercicio informativo con perspectiva de género**, como herramienta que aporte con recomendaciones para el adecuado desarrollo del quehacer periodístico con enfoque de género.

Del mismo modo, invitamos a toda la red de comunicadores y a sus distintos públicos a abrir cambios en la cultura de la información, a relevar comunicacionalmente -en cada producto elaborado- el espíritu crítico de la

4

Universidad de Chile y potenciar la constante reflexión generada al interior del plantel universitario, tomando en consideración y con enfoque de género, todos los estamentos que forman parte de esta institución de Educación Superior del país.

Finalmente, consideramos primordial la difusión de los contenidos desarrollados en este manual, los cuales pretenden ser una herramienta para las personas encargadas de generar material comunicacional, dispuesto a ser difundido en sitios webs, redes sociales u otros espacios. Así las cosas, buscamos también el que este material permita instalar estas temáticas al interior de las distintas comunidades y dependencias universitarias, de manera de potenciar su uso de manera cotidiana, incluyendo estas visiones también en forma de metas e indicadores que permitan hacer seguimiento de sus avances.

Al generar este documento, entendemos la relevancia que toman las comunicaciones en la era digital, asumiendo que los contenidos como artículos, noticias, publicaciones como imágenes, videos en sitios webs y redes sociales, marcan un precedente en cómo entender nuestro vínculo con la comunidad y por lo mismo, es que se decidió integrar la más amplia de las visiones en las sugerencias de contenido.

Todos los materiales que sean difundidos a través de internet cumplen un rol desde el espacio que los emite, como la respuesta que tendrá el receptor al momento de recibir este mensaje. Por esto, es importante destacar que debemos ser precavidos y procurar el máximo respeto por el trabajo realizado, debido a que se está generando contenido para una comunidad con miles de visitas diarias en los espacios virtuales.

Creemos que la comunicación con perspectiva de género debe tomarse la agenda pública y el abordaje de los diversos temas que acontecen en la actualidad. Las vivencias de discriminación que han sufrido mujeres y las diversidades sexuales a lo largo de la historia son parte de las prácticas que deben ser erradicadas en su totalidad y como comunicadores, no podemos quedar fuera.

Entendemos que el lenguaje y la comunicación juegan un rol preponderante al momento de incidir en prácticas que potencien la perspectiva de género, es por ello, que el compromiso es incluir todos los temas, todas las noticias e instancias de análisis con perspectiva de género, dando a entender que, en cada circunstancia de la vida, las mujeres y la comunidad LGBTIQ+ son quienes más afectadas se ven por las prácticas discriminatorias y sexistas. Dicho lo anterior, reiteramos el compromiso de la Universidad de Chile y de todos los equipos que integran las comunicaciones por fortalecer el deber público de llegar a todas las personas en la comunidad universitaria y al país, desde una postura crítica de las lógicas del sistema, procurando desempeñar y desarrollar nuestros contenidos informativos con enfoque de género.

Dicho eso, esperamos que el presente manual sea de especial relevancia y un aporte al desarrollo de las comunicaciones con perspectiva de género, asumiendo el rol de visibilizar la presencia de mujeres en la vida pública y con ello también, de las diversidades sexuales.

Dirección de Comunicaciones
Diciembre 2021.

1. Por qué orientar un ejercicio comunicacional con perspectiva/equidad de género

Durante años, la participación femenina y masculina en los diversos ámbitos de la sociedad ha sido desigual. El despliegue en el mundo público e instancias de representación social, las oportunidades de desempeño en escenarios laborales, la división salarial, las labores de cuidado del hogar y de otras personas, así como otros círculos en donde se desenvuelven las comunidades y desarrollan sociedades, en todas ellas, se han encontrado evidencias que revelan que tanto el acceso a oportunidades como la participación son desequilibradas dependiendo de qué género las realiza.

De acuerdo a cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), a fines de febrero de 2021, la mayor pérdida de puestos de trabajo, a consecuencia de la pandemia, ha afectado a mujeres; grupo que además recibe, en promedio, un 16% menos de ingreso, de acuerdo a lo indicado por la Organización de las Naciones Unidas, en el mismo contexto sociosanitario.

Así también, de acuerdo a cifras de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo del INE, en su versión de 2015, en Chile las mujeres dedicaban 5,89 horas al trabajo no remunerado por día, mientras que los hombres destinaban 2,74 horas a las mismas labores; datos que confirman que las mujeres han asumido la mayor parte de las tareas de cuidado y de trabajo doméstico no remunerado.

Tras el inicio de la pandemia por COVID-19, la cantidad de horas dedicadas a estas tareas aumentó al interior de los hogares, consecuencia directa del confinamiento. De todos modos, la mayor responsabilidad continuó recayendo sobre las mujeres. Según un sondeo realizado por #VidaenPandemia, iniciativa liderada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en una muestra de 2.552 personas, el 52% de las mujeres manifestó un incremento de su trabajo doméstico, frente a un 37% de los hombres; mientras que un 60% de mujeres declara haber aumentado el tiempo dedicado al cuidado infantil, labor que en el caso de los hombres alcanza un 42%.

De la mano con lo anterior, la invisibilización de las mujeres se ha extendido incluso a escenarios como el uso del lenguaje, donde la representación de lo femenino en un concepto colectivo es prácticamente nula, preponderando siempre el uso de terminología masculina, e incluso sexista.

Realidad universitaria

Desde la Universidad de Chile reconocemos analítica y críticamente esta situación, razón por la cual se ha decidido plantear la superación de desigualdades y discriminaciones de género en la comunidad universitaria, como un desafío a asumir por parte de sus estrategias institucionales. Todo esto, a través de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017 – 2026. En esta línea, ha definido 6 objetivos de trabajo, que son: 1) garantizar la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, por funciones similares y de igual valor; 2) garantizar la equidad en la composición de comités académicos, espacios de representación, dirección y acceso a jerarquías; 3) incorporar la perspectiva de género en la docencia, creación de conocimiento y extensión universitaria; 4) erradicar el acoso sexual y la violencia de género en el contexto universitario; 5) garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres con responsabilidades familiares y de cuidado; 6) y el fortalecimiento de la Dirección de Igualdad de Género.

Esta última, creada en 2013 bajo el nombre de Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, se transformó en lo que actualmente es la Dirección de Igualdad de Género, organismo que depende directamente de la Rectoría desde el año 2018; todo esto tras los acuerdos firmados como resultado de las movilizaciones feministas.

Adicionalmente, en 2019, la Universidad de Chile suscribió un convenio de colaboración con el Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD), con el objetivo de generar un proceso de transformación institucional, que instale y promueva una cultura de la igualdad de género en distintas áreas y niveles del quehacer universitario, a partir de la elaboración y monitoreo de un conjunto de estándares agrupados en ocho dimensiones.

El proceso consta de seis etapas, ya se han definido los estándares a alcanzar y se ha realizado un proceso de autodiagnóstico para identificar el estado actual en cada materia. A partir de él, se diseñó y está en ejecución un plan de mejora orientado a cumplir con los criterios de igualdad de género.

Tras una auditoría externa, el proceso terminará con un reconocimiento por parte de PNUD, asociado al grado de desarrollo de los estándares. Con estas etapas se culminaría la primera fase del proyecto (2 años) que involucra a todas las Vicerrectorías y a dos facultades (; iniciativa que ampliará cuanto antes su réplica al resto de la Institución.

Una de las líneas de trabajo depende de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, la cual se ha planteado como

desafíos diez metas a cumplir. Entre los hitos se encuentra la elaboración del presente documento de orientaciones para la generación de noticias.

La comunicación y su aporte en la plena realización de la equidad de género

En las últimas décadas se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene la comunicación y el uso del lenguaje en la construcción de percepciones y representaciones en la sociedad. Uno de los eventos más importantes a destacar corresponde a la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, desarrollada en la ciudad de Beijing el año 1995 y convocada por la Organización de las Naciones Unidas; Plataforma de acción que marca un precedente en la programación y promoción de políticas por la igualdad de género y el desarrollo de estrategias vinculadas al progreso y desarrollo de mujeres en la esfera pública.

Desde ese hito, que marca un antes y un después en la generación de objetivos y acciones, se empieza a promover a nivel mundial la discusión e importancia que recae en sostener esfuerzos para mejorar y abordar -entre otros temas- la importancia que tiene la comunicación en los temas de género.

El alcance que tienen los medios y plataformas de comunicación, tanto de un país como de una institución, junto con sus herramientas comunicacionales los transforma en los principales focos de propagación de ideas, valores y representaciones que se hacen eco en la sociedad, por lo que el uso y promoción de un lenguaje inclusivo, sin duda que contribuirá a reducir, y a su vez, superar barreras y discriminaciones respecto a colectivos LGBTIQ+ o disidencias sexuales y finalmente, propiciar formas de transformación.

Es a conciencia de lo anterior que la Universidad de Chile ha estado impulsando y desarrollando diversas iniciativas para promover un ejercicio de comunicación con "perspectiva de género", concepto que de acuerdo a la definición del PNUD *"es el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad [sustantiva] entre los géneros"* [1].

Para lograrlo, esta institución ha asumido el desafío, entre otros, de la creación del presente documento de Orientaciones; punto inicial para la generación de un Manual de estilo institucional sobre comunicaciones con Enfoque de Género, herramienta que pretende aportar al proceso, estableciendo un marco y guías para la comunicación que incorpore los objetivos de igualdad y no discriminación de forma pertinente, tanto en la labor de las y los profesionales que desarrollan la comunicación, así como en los diversos productos y contenidos elaborados.

En ese sentido, el presente esfuerzo colaborativo de la institución educativa, para impulsar el presente documento, pretende dialogar con otros artículos que incluyen en sus recomendaciones la perspectiva de género en el tratamiento de la información y el material de comunicación. Por ejemplo, el Manual de Redacción Periodística[2] de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, en donde se desarrolla el capítulo "Recomendaciones éticas para el uso no sexista de la lengua", vinculándose directamente con las intenciones de tratar este tema con la debida importancia que requiere.

Este trabajo pretende sugerir e impulsar, a fin de avanzar en la responsabilidad que le cabe a cada una y uno de los profesionales del campo, una comunicación universitaria no discriminatoria, generando alternativas tanto del uso del lenguaje como de los puntos de vista propuestos, que sean respetuosas de la diversidad de las personas y que les trate con dignidad.

Esta herramienta busca aportar, estableciendo marcos y guías, en las que las personas a cargo de comunicar en la Casa de Bello puedan traducir los objetivos de igualdad y no discriminación a su trabajo y productos de una forma pertinente y ágil. Todo esto bajo la idea de sugerir alternativas para que las múltiples formas en que comunicamos la labor de la institución sean más respetuosas de la diversidad que hoy constituye a la comunidad universitaria.

1 De acuerdo a la *"Estrategia de Igualdad de Género del PNUD 2014-2017" desarrollado y establecido en el informe del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas del año 1997.*

2 "Manual de Redacción periodística" de la Escuela de Periodismo, Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile.

2. Lineamientos generales para una redacción periodística con enfoque de género

Consideraciones generales

Es fundamental que las comunicaciones desarrolladas al interior de la Universidad de Chile consideren la perspectiva de género. Es prioritario entender que todos los temas, fuentes y aristas a desarrollar deben ser interpelados y abordados para evidenciar las causas y consecuencias de las desigualdades de género en la sociedad, así como para desnaturalizar las mismas.

Asumimos la realidad existente respecto a cómo se perciben temas asignados a ciertos géneros en particular, por esto, proponemos el abordaje con perspectiva de género en cada tema que se investigue, tomando consciencia de las causas y consecuencias de esta realidad y con ello, promover un producto que abarque todas las aristas críticas, incluyendo todas las realidades existentes y considerando las variables de género, procurando una mirada interseccional, entendiendo la existencia del cruce entre variables como etnia, clase y género.

Consideramos que es primordial que los contenidos comunicacionales emitidos por la Universidad de Chile y sus principales representantes se basen en la premisa de la paridad de género en todos los espacios. Con ello, que propendan siempre al uso de un lenguaje que respete la diversidad de las personas y comunidades de la diversidad y les trate con dignidad, sin discriminaciones de ningún tipo.

Consideraciones respecto de voces o fuentes con perspectiva de género

Debido a la desigualdad existente en los cargos directivos ocupados mayoritariamente por hombres, consideramos fundamental abrir espacios de vocerías en donde se promueva la presencia de mujeres y expresiones de género diversas o bien la presencia de disidencias sexuales, siempre desde una perspectiva de género.

Creemos que es fundamental considerar e incluir en los relatos y los contenidos comunicacionales una perspectiva que integre a las diversidades y la comunidad LGBTIQ+, procurando terminar con la histórica segregación a estos grupos. A su vez, es importante procurar no caer en estereotipos al momento de referirse al tema planteado.

Esta propuesta impulsa la idea de visibilizar a mujeres y diversidades al interior de nuestra casa de estudios, orientando a los equipos de comunicaciones a generar acciones directas para la difusión de estas actividades y potenciar su presencia en los distintos productos, ya sean publicaciones en redes sociales, artículos para sus sitios web, podcast, conversatorios, entre otros medios.

Al momento de iniciar la búsqueda de fuentes para un contenido comunicacional, sugerimos que este proceso sea realizado bajo una mirada integrativa con perspectiva de género, procurando la paridad en su participación, de manera equitativa e igualitaria, y dando cabida a la mayor cantidad de puntos de vista posibles.

Es relevante considerar que existen áreas del conocimiento más masculinizadas o bien, más feminizadas, lo que conlleva una menor representación de un género. Ante esa situación, instamos a la comunidad a que se generen e impulsen bases de datos que fomenten la participación de mujeres que se desempeñen en distintas áreas de investigación, quienes podrán ser contactadas como eventuales fuentes para productos comunicacionales más paritarios.

Inspirados en los valores institucionales, asumimos la trascendencia que nuestros productos transmiten a través de sus fuentes de información, las cuales deben procurar tomar siempre en consideración una presencia paritaria que reflexione en torno a cómo afectan las brechas de género en la sociedad. Trascendencia en relación a que la producción comunicacional cotidiana tiene un carácter de repositorio histórico -memoria del quehacer universitario, así como constituir un material disponible para réplicas en otros espacios comunicacionales como los medios.

Consideramos fundamental evitar las adjetivaciones diferentes para hombres y mujeres, y el uso de fuentes y términos que pudiesen promover o considerar puntos de vista con sesgos irrespetuosos, estereotipados, sexistas o preponderantemente masculinos.

Al elaborar un contenido comunicacional, enfocamos nuestra atención netamente en el contenido que se emite. Con respecto a las fuentes, el tratamiento es similar, debido a que no centramos la atención en atribuciones físicas de nuestra fuente, sino que en el contenido emitido por la misma en su rol a desempeñar en la comunidad universitaria y la sociedad.

8

Otro aspecto a considerar es la elección de agenda y tematización con enfoque de género. Considerando la invisibilización de esta dimensión, es posible incluirla propiciando su aparición a partir de la elección temática, es decir, desde el enfoque editorial de nuestras comunicaciones. Esto puede materializarse a partir de la planificación del trabajo comunicacional, considerando, por ejemplo, algunas efemérides nacionales e internacionales vinculadas a la disciplina en cuestión, a personalidades que hayan sido destacadas en sus áreas para relevarlas, a la agenda legislativa del país, y a la contingencia propiamente tal. Con esta elección temática, ponemos en la agenda institucional la mirada de género desde diferentes dimensiones, y propiciamos la diversificación de fuentes.

Consideraciones sobre contenido con perspectiva de género

Sugerimos prestar atención y cuidado para evitar que la comunicación institucional, así como todos sus subproductos, no caigan en un sistema exclusivamente binario hombre-mujer, sino procurar que todo el espectro de identidades de género que forma parte de la comunidad universitaria pueda ser visto, reconocido, escuchado y tratado de manera igualitaria, de modo de representarlo de manera adecuada, respetuosa, y sin estereotipos o discriminación de ningún tipo.

Creemos que la manera en que nos comunicamos impacta directamente en cómo la Universidad de Chile es percibida por la sociedad. Por esto, es primordial impulsar un lenguaje no sexista, orientando a nuestros comunicadores a que consideren el uso del lenguaje bajo los principios de respeto e inclusión, libre de estereotipos y discriminación. Junto a ello, instamos a seguir algunas de las recomendaciones que indica el PNUD: aplicar la regla de la inversión, uso de dobles formas, utilizar alternativas a las dobles formas y el uso de nombres abstractos y genéricos.

Asumimos las comunicaciones como un espacio de diálogo con las audiencias, que invita a reflexionar y repensar las diferencias y sus razones. Consideramos que es necesario cuestionar los enfoques tradicionales en ciertos temas y, por ello, la necesidad de incentivar y contar con una perspectiva crítica y de género al abordar temas que evidencian las brechas de género existentes en la actualidad.

En la línea del planteamiento anterior, consideramos fundamental dar cabida a los estudios de género en las distintas áreas del conocimiento, buscando a las y los referentes de distintas áreas, con el objetivo de apuntar a un análisis transdisciplinario del fenómeno, incluyendo protagónicamente una perspectiva de género.

Entendemos el debate y la discusión como un espacio prioritario para la construcción de conocimiento en instancias como conversatorios, webinar o foros realizados en nuestra institución. Por ello, sugerimos que la paridad sea clave al momento de considerar a sus integrantes, siempre bajo una perspectiva de género.

Asimilamos el rol que cumple la Universidad de Chile al reunir a una amplia diversidad de opiniones al interior de esta casa de estudios. Es por ello que destacamos y sugerimos la importancia de posicionar el pluralismo de ideas en las distintas instancias comunicacionales.

Manifestamos nuestro compromiso en velar por un correcto uso de imágenes en los distintos productos visuales y audiovisuales que emanan desde nuestra institución, evitando por completo las fotografías sexistas o elementos que reproduzcan estereotipos de género.

Del mismo modo, abogamos por una mirada consciente respecto del lugar y tipo de acción, plano utilizado y formas de exhibición respecto de las mujeres hombres y disidencias en los materiales gráficos, visuales y audiovisuales. dejando atrás visiones estereotipadas que asignen funciones determinadas a determinado género.

Con la intención de construir un espacio mediático diferente y con respeto a las víctimas de la violencia de género, consideramos fundamental desarrollar un tratamiento exhaustivo y detallado de los artículos que aborden estos temas, los cuales deben velar por el respeto de las víctimas y evidenciar de manera crítica la realidad a la que se enfrentan y viven miles de personas en el mundo, desnaturalizando que este tipo de acciones sucedan y se ejerzan en contra de sectores de la sociedad.

EJERCICIOS Y EJEMPLOS
PARA APOYAR UNA COMUNICACIÓN IGUALITARIA ENTRE HOMBRES, MUJERES Y DISIDENCIAS

10

1. Elección de fuentes paritarias y vocerías con perspectiva de género

Al momento de elaborar una noticia, distintos aspectos son los necesarios para que este producto tenga un valor noticioso y resulte llamativo para la comunidad lectora. Las maneras en que las y los comunicadores escogen ciertos temas, incide directamente en qué fuentes son las que se utilizarán para dar sustento y contenido al material publicado.

Para que logremos una real paridad en la representación de los contenidos comunicacionales y podamos alcanzar nuestros objetivos, es necesario comprender que urge abrir espacios y vocerías que sean ocupadas por mujeres. Atravesar el imaginario social de lo clásico asignado a hombres expertos y dar un paso más allá.

Al diversificar las fuentes en las distintas investigaciones, se sumarán nuevos puntos de vista, análisis que cuestionan las lógicas establecidas por las tradicionales perspectivas emitidas por hombres y con ello, un llamado a la apertura de espacios, comprendiendo que la paridad es fundamental para desarrollar un ejercicio más pluralista de las comunicaciones.

Construir una noticia involucra la investigación del tema específico a tratar. En ese proceso, es necesario contar con voces expertas en el tema, las cuales entreguen nuevas visiones y una oportunidad en esta propuesta es establecer las nuevas formas de comunicar.

Si nos percatamos al momento de indagar ciertos temas en que el género masculino suele ser la voz oficial, debemos comprender que caemos en estereotipos de género y al escoger una vez más a esta fuente, perpetuaremos lo que justamente queremos acabar. Por ello, se propone una investigación previa, que incluya y derribe los estereotipos de género, posicionando la voz de mujeres que no han tenido el espacio para difundir sus experiencias y trabajos desarrollados en el área.

Otra de las situaciones que suelen ocurrir al momento de buscar vocerías femeninas, se vincula a temas como la ingeniería, en donde la mayor cantidad de voces suelen ser masculinas. Otro caso lo podemos revisar al momento de pensar en temas vinculados al área de obstetricia o enfermería, en los cuales las fuentes mayoritariamente suelen ser mujeres. Es justamente ese el punto en el que queremos incidir para que esa lógica no perdure en este proceso y por fin, podamos abrir las puertas a la paridad en la participación de fuentes.

Para facilitar el proceso de búsqueda que realizarán los equipos de comunicaciones de la Universidad de Chile, se pondrá a disposición un documento a las y los profesionales, en donde se integrará una base de datos con expertas y expertos en distintas temáticas, cuerpos académicos, equipos de investigación de diversos temas, todo ello, con el objetivo de abrir espacios a voces de mujeres y potenciar su presencia en los distintos espacios informativos.

La intención de este espacio es justamente, generar y abrir nuevos lugares a las voces que previamente no han sido incluidas en investigaciones, proyectos o equipos de trabajo. Por ello, se entiende que, al relevar nombres de mujeres, podremos generar un espacio comunicativo más paritario para la comunidad lectora o receptora del material comunicacional emitido por la Universidad de Chile.

Sabemos que, al potenciar estos espacios, podremos abrir instancias que simbólica y explícitamente, demuestren el compromiso por una comunicación con paridad y perspectiva de género, dando cuenta del trabajo realizado por la Universidad de Chile y todos los equipos de comunicaciones.

Si nos proponemos generar un cambio en las comunicaciones y sumarnos al vuelco cultural en la sociedad, es necesario empezar a ejecutar dichas transformaciones, irrumpir en las lógicas tradicionales y buscar, proponer y sumar en la presencia del género femenino como fuente.

Recomendaciones

Sugerimos a las personas encargadas de generar contenido informativo vinculado a la Universidad de Chile:



- ✓ Aumentar el número de mujeres en las distintas vocerías y cuñas
- ✓ Potenciar el rol de mujeres y su presencia en los artículos redactados para noticias internas
- ✓ Posicionar los nombres de voceras al interior de la Universidad, para luego, éstos contactos sean compartidos a los medios de comunicación
- ✓ Propiciar espacios paritarios en instancias como seminarios, foros, charlas, presentaciones de libros, etc.

Vocerías con perspectiva de género

Al momento de redactar contenido comunicacional, es necesario que la información, el proceso de búsqueda y su redacción cuente con perspectiva de género. No basta sólo con incorporar fuentes y vocerías de mujeres, sino que debemos ahondar en el contenido y en cómo el escrito expresa un enfoque integral, pero preponderantemente, con enfoque de género.

Pero ¿cómo hacemos para que ese contenido cuente con perspectiva de género? A continuación, se detallan casos genéricos que ayudan a ejemplificar el caso.

Recomendaciones para abordar una noticia con perspectiva de género:

- Es necesario que la persona que redactará la información tenga en consideración que todos los temas que se abordan deben integrar una mirada amplia con respecto a cómo ese tema específico afecta a las mujeres. En ese sentido, es primordial considerar que, en la vida cotidiana, la discriminación por género existe y en todas las dimensiones.

- Es importante situar el tema a trabajar. Por ejemplo, si abordamos la migración, pudiese ser interesante desarrollar cómo la residencia de mujeres migrantes en el país es mucho más compleja que la estancia de los nacidos y residentes en territorio nacional. Además, en este caso, quienes preparan contenido deben evitar caer en estereotipos de género o discriminaciones arbitrarias asociadas a mujeres migrantes.

- Otra mirada que podría guiar la discusión se vincula a temas económicos. Por ejemplo, cuando se emite contenido respecto de las variaciones del mercado, como son alzas de precio por inflación, IPC, tasas o créditos bancarios. Sugerimos abordar estas temáticas incorporando un enfoque de género, entendiendo que a las mujeres les afecta de manera diferente y profunda los cambios en la economía del país. Uno de los casos que se podría desarrollar es el testimonio de madres solteras, de aquellas que reciben un salario desigual o quienes perciben el salario mínimo. Igualmente, al hablar sobre la inflación en la economía, junto con voces de expertas en economía, también es necesario destacar que existen mujeres que quedan a la deriva del sistema.

- De igual modo, en referencias a la contingencia, por ejemplo, en la pandemia de coronavirus, se debe considerar abordar el tema no sólo desde una mirada técnica del problema, sino que también se puede relevar la perspectiva de género, explicando cómo afecta a las mujeres, sus puntos de vista y participación. En el caso de ejemplo, se puede incorporar abordar cómo las mujeres que desarrollaron trabajo telemático en el hogar incrementaron considerablemente el trabajo doméstico en casa; puesto que, al sumar las labores de cuidado del hogar y la crianza de los hijos al trabajo remunerado, las responsabilidades y carga de tareas se multiplica en comparación a las situaciones en que no convivíamos con la pandemia del coronavirus.

- Es bueno tener en cuenta también la posible invisibilización de las diversidades sexuales en el plano comunicacional y con ello, de las figuras más relevantes de la comunidad LGBTIQ+. Abordar esta temática con perspectiva de género, resulta fundamental para abarcar y denunciar en su máxima expresión las discriminaciones habituales que vive la comunidad, dando a entender que en la sociedad patriarcal no existe un trato igualitario a hombres y mujeres, que en ocasiones existen estereotipos en torno a las diversidades y que tradicionalmente se difunde una visión binaria de la realidad.

En síntesis, es necesario recalcar que las personas encargadas de generar contenido comunicacional deben tener como premisa fundamental que todos los temas deben ser abordados con perspectiva de género, enriqueciendo los contenidos, potenciando la presencia de mujeres en vocerías e ir desarrollando un trabajo en conjunto, para conseguir un trabajo comunicativo responsable con los receptores de información.

Algunas noticias que nos recuerdan cómo hacer y no hacer una nota o publicación

Ejemplo n°1



Descubrimiento de científicos del Proyecto NEMESIS, U. de Chile:

Actividad física es remedio para combatir resistencia a la insulina y diabetes

Investigaciones determinaron que el ejercicio ayuda a liberar una sustancia llamada ATP, que reemplazaría la función de insulina. Hallazgos, liderados por el Dr. Enrique Jaimovich, serán publicados en revista internacional Diabetes. En Chile existen 1,2 millones de diabéticos diagnosticados. Un 22% de la población sería insulino-resistente.

Realizar ejercicios de forma regular aporta numerosos beneficios a la salud, entre ellos, el manejo terapéutico e incluso preventivo de la resistencia a la insulina y la Diabetes Mellitus tipo II, patologías que cada día se incrementan en el mundo entero. Así lo comprobaron los científicos chilenos, Enrique Jaimovich y Sergio Lavandero, del grupo de investigación sobre mecanismos de estrés metabólico (NEMESIS), en el Centro de Estudios Moleculares de la Célula (CEMC) de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Los hallazgos, que serán publicados en la prestigiosa revista Diabetes, dieron cuenta del rol del ejercicio en la liberación de una sustancia llamada ATP, que, en contacto con la membrana de la

Dr. Enrique Jaimovich

Título: **Actividad física es remedio para combatir resistencia a la insulina y diabetes**

Puedes leer la nota completa en: **https://uchile.cl/u88170**

El artículo citado utiliza dos fuentes correspondientes a hombres. Ambos, son parte del estudio que se desarrolla en la noticia, por tanto, lo natural es entrevistarlos a ellos. Pero ¿podríamos hacer diferente esta noticia?

Interrogantes para el análisis:

¿De qué manera como periodista puede potenciar en las comunicaciones la visibilidad de científicas?

¿Qué mujer o disidencia podría entregar una cuña en esta noticia?

¿Qué otras vocerías se podrían utilizar?

¿Abre la nota la posibilidad de abordar proyectos similares encabezados por mujeres?

Algunas recomendaciones:

Una alternativa podría ser considerar la inclusión de una directora del área o Facultad involucrada en el tema de estudio como fuente informativa, que comente la importancia de seguir investigando el tema del proyecto. Otra opción sería incorporar la voz de una médica y/o académica especialista en el tema investigado u otra investigadora de algún centro que desarrolle los temas abordados en el proyecto.
De este modo es posible complementar puntos de vista y equilibrar la participación femenina y masculina como fuentes de información, propiciando la paridad de género en el trabajo, junto con dar visibilidad a voces de mujeres expertas en el ámbito abordado en la publicación.

Recuerda: La reflexión en torno a cómo las y los periodistas desarrollamos contenido comunicacional vinculado al aspecto científico, es, sin duda, un desafío para quienes aspiran a desarrollar material con enfoque de género.

Ejemplo n°2



Título: **"Debate presidencial 2021 en Twitter. El formato, el gran perdedor de la noche"**

Puedes leer la nota completa en: **Diario La Segunda, 12 de octubre 2021, página n°3**

Interrogantes para el análisis:

En esta imagen interactiva, se rescatan diversas reacciones en redes sociales. Seleccionaron 10 tweets, de los cuales 7 corresponden a voces de hombres.

¿Por qué crees que la o el periodista que reunió estos tweets seleccionó solo a 3 mujeres de un total de 10 publicaciones?

¿Crees que esta decisión es por línea editorial o quien realizó la nota no incorporó una mirada paritaria al realizar este artículo?

¿Qué otras voces incorporarías en estos casos?

Algunas recomendaciones:

Para estos casos en donde se recogen testimonios u opiniones respecto de un tema sugerimos, en la medida de lo posible, considerar un número par, de modo de contar siempre con una cantidad equitativa de voces femeninas, masculinas y/o disidencias. De este modo se podrá abordar de mejor manera los diferentes puntos de vista, con un enfoque de género, junto con propiciar la paridad en la participación.

Recuerda: Como comunicadoras y comunicadores, nuestro rol es aportar la mayor cantidad de miradas y puntos de visa para contar una historia o suceso y así las audiencias puedan informarse y/o tomar una decisión con la mayor cantidad y calidad de información posible. Parte de ello también es aportar con testimonios que sean representativos de todas y todos quienes sean partícipes de una noticia, de manera paritaria.

14

Ejemplo n°3



Nuevo Edificio Marcoleta de la FAU fue aprobado por unanimidad por el Consejo Universitario

La aprobación unánime entregada por el Consejo Universitario a esta iniciativa, en la sesión del 6 de mayo de 2014, permitirá ampliar la infraestructura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo con el nuevo Edificio Marcoleta, de 8.026 M2 y con un valor de construcción de UF 260.874. El proyecto contará con espacios de alto estándar para fortalecer el pregrado, el postgrado, la investigación y la vinculación con el medio, como parte de los objetivos de la Reestructuración y el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Facultad 2012-2015.

El Consejo Universitario aprobó por unanimidad la propuesta realizada por el Rector Victor Pérez Vera para utilizar recursos del Fondo de Inversión en Infraestructura y Equipamiento (F.I.I.E.) para el Proyecto de nuevo edificio para la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, propuesta que le fuera hecha previamente y por unanimidad por el Comité Asesor del F.I.I.E., compuesto por integrantes del Senado Universitario (Senadores Hugo Sánchez, Nicolás Guiliani y Sebastián Aylwin), del Consejo Universitario (Decanos de FAVET Santiago Urvelay, de Odontología Jorge Gamonal y de FACSO Marcelo Arnold) y de Rectoría (Vicerrectores de Asuntos Académicos Patricio Aceituno, de Asuntos Económicos y Gestión Institucional (S) Carlos Castro y de Investigación y Desarrollo Sergio Lavandero).

El acuerdo del Consejo Universitario consiste en otorgar, con cargo al F.I.I.E., un préstamo por la suma de 180.840 UF, a 15 años plazo.

Título: **Nuevo edificio Marcoleta de la FAU fue aprobado por unanimidad por el Consejo Universitario**

Puedes leer la nota completa en: **https://uchile.cl/u101049**

En el artículo señalado no se presenta una presencia de fuentes paritarias. Predomina la voz de hombres que fueron escogidos para las vocerías y vinculados al proyecto que se menciona, pero no del Consejo Universitario, órgano al cual hace referencia directa el titular.

Interrogantes para el análisis:

¿De qué manera podemos modificar este artículo para que cuente con paridad en sus fuentes?

¿A qué académico o académica experta en infraestructuras como las del proyecto señalado integrarías?

¿A qué integrante del Consejo Universitario seleccionarías como vocera o vocero?

Algunas recomendaciones:

En este ejemplo se podría considerar la voz de alguna integrante del Consejo Universitario, espacio que aprobó el proyecto que se describe en la nota.
De igual manera, se sugiere agregar como fuente a una académica de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, quien podría comentar su parecer con respecto a este avance que tendría dicha unidad.
En tercer lugar, se podría incorporar la voz de alguna arquitecta de FAU en el cuerpo de la noticia, quien podría entregar su parecer con respecto al proyecto y sus características innovadoras en el espacio.

Recuerda:

Al recibir una noticia que en todo su contenido no menciona ni agrega a mujeres como fuentes o voceras, es evidente que la labor de la persona encargada de comunicaciones es crucial para emitir un contenido que integra la paridad en lo que se define para informar a las y los lectores.
Es fundamental comprender que, aunque las investigaciones o equipos directivos vinculados a alguna noticia, estén compuestas solo por hombres, siempre es posible ir más allá y encontrar una opción que permita ofrecer nuevas perspectivas y en ese proceso, aplicar un desarrollo paritario del uso de fuentes en los contenidos noticiosos, tal como se describió en las recomendaciones.

Ejemplo n°4



Lanzamiento de libro "Simplemente Gary"

Fecha: Jueves 14 de mayo de 2015

Hora: 18:30 hrs.

Lugar: Auditorio Jorge Müller (Ignacio Carrera Pinto 1045 - Ñuñoa)

Mapa del recinto

María Olivia Mönckeberg, directora del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile, ICEI, y Elsy Salazar Campo, directora general de Editorial Planeta, tienen el agrado de invitarle al lanzamiento del libro Simplemente Gary, del periodista Cristián Arcos.

La publicación será presentada por los periodistas Aldo Schiappacasse e Iván Nuñez y el diputado Gabriel Boric.

Título: **Lanzamiento de libro "Simplemente Gary"**

Puedes leer la nota completa en: **https://uchile.cl/u111634**

Reflexión: En la presente noticia se aprecia un lanzamiento de libro que integra a cuatro panelistas, de los cuales, ninguno incluye a una mujer. Este es uno de los ejemplos que sirven para comprender la importancia de la paridad en las comunicaciones.

Interrogantes para el análisis:

¿A qué futbolista mujer o de las diversidades sexuales integrarías para que sea parte del panel?

¿A qué periodista especialista en fútbol propondrías al autor del libro para que sea parte de la presentación?

¿A qué parlamentaria en ejercicio o representante popular invitarías a ser parte del panel?

Algunas recomendaciones:

Debido a que la temática de la noticia hace alusión al lanzamiento de un libro que referencia el protagonismo de un jugador de fútbol de la selección chilena, una opción para promover un espacio partidario en el panel, sería la incorporación de alguna jugadora de fútbol femenino de la selección chilena de fútbol, tomando en consideración y en relevancia el auge y alcance mundial que ha tenido "La Roja" femenina en Chile y en distintos campeonatos internacionales.

También, podría ser la integración de alguna periodista deportiva especializada en el deporte del fútbol. Pero, así como uno de los panelistas es un diputado que gusta del fútbol y adhiere al equipo del protagonista de la historia del libro, perfectamente se podría incluir alguna mujer política que sea hincha del fútbol chileno.

Es importante destacar que la integración de voces femeninas en un panel no pasa por la ausencia de mujeres dispuestas para estar presentes, sino por las voluntades de los organizadores de integrar una perspectiva de género. Por ello, resulta fundamental propiciar espacios como estos, en donde la voz de las mujeres también debe tener cabida, no así como la invisibilización histórica de la cual históricamente ha sido víctima el género femenino.

Ejemplos: fuentes paritarias

Ejemplo n°5


Derechos Humanos

Discriminación a inmigrantes: las consecuencias sociales de la violencia racial en Chile

La migración es un proceso que demanda desafíos a largo plazo para evitar actos de violencia racial como la tortura propinada por un grupo de reos a los reclusos ecuatorianos que asesinaron a la funcionaria de la Universidad de Chile, Margarita Ancacoy, en junio pasado. Para académicos de la Facultad de Ciencias Sociales, casos como este manifiestan el relativismo social en la aplicación de los Derechos Humanos, y la discriminación hacia ciertos inmigrantes que son de origen pobre, piel oscura, y provienen de América Latina y el Caribe.

En junio pasado diferentes medios de comunicación informaron del asesinato de la funcionaria de la Universidad de Chile, **Margarita Ancacoy** en Barrio República, quien caminaba de madrugada rumbo a su trabajo cuando cuatro hombres la mataron para robarle sus pertenencias. Tras quedar en prisión preventiva en el Penal Santiago Uno, un grupo de reos torturó a los responsables, de nacionalidad ecuatoriana, circulando un video sobre los hechos que generó reacciones de repudio y aprobación pública en redes sociales.

A pesar de la brutalidad de su crimen, la profesora de Sociología y coordinadora de la Cátedra de

Título: **Discriminación a inmigrantes: las consecuencias sociales de la violencia racial en Chile**

Puedes leer la nota completa en: **https://uchile.cl/u147102**

En la nota citada se aborda el fenómeno social de la migración y se describen diversas aristas vinculadas a este tema y, junto con ello, se verifica la presencia paritaria de voces en el cuerpo de la noticia.

Recuerda: Es importante contar con voces de diversas fuentes especialistas en los temas abordados, tanto de hombres como mujeres, relevando así su rol en la escena pública. Este contenido noticioso, al cumplir con la paridad en sus fuentes, emite un mensaje a las y los lectores que muestra, de manera implícita, que se puede desarrollar material con paridad en sus fuentes.

Ejemplo n°6


Movilizaciones sociales

Rotura del tímpano y muerte de células del oído interno: los efectos de los dispositivos de disuasión acústica que podrían llegar al país

Los profesores Ximena Hormazábal, del Departamento de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina y José Luis Cárdenas, del Departamento de Sonido de la Facultad de Artes, analizan los efectos que podrían tener en la población y en el entorno la aplicación de esta tecnología que como anunciaron las autoridades, podría ser utilizada en Chile.

"Estamos estudiando **una línea de nuevas armas no letales**" para Carabineros. Este fue uno de los recientes anuncios entregados por el Subsecretario del Interior, Rodrigo Ubilla a inicios del mes de diciembre, con el objetivo de dotar de mayores recursos a dicha institución a fin de disuadir las diversas manifestaciones que se están desarrollando a lo largo de todo el país. Una de estas armas no letales es el **Long Range Acustic Device (LRAD), dispositivo sonoro antidisturbios que genera ruidos por sobre los 100 decibeles.**

Título: **Rotura del tímpano y muerte de células del oído interno: los efectos de los dispositivos de disuasión acústica que podrían llegar al país**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.uchile.cl/noticias/159953**

Tras la lectura, se evidencia la paridad en las fuentes utilizadas para la publicación. La periodista selecciona dos fuentes para estas noticias: la académica Ximena Hormazábal y el profesor José Luis Cárdenas; ambos docentes e integrantes de distintos departamentos de la Universidad de Chile.

Recuerda: Surge la necesidad de relevar y potenciar voces de mujeres en temas específicos, demostrando su presencia y visibilizando su trabajo por medio de la incorporación de sus experiencias y testimonios. Así no solo estamos abriendo camino a voces invisibilizadas, sino que se permite la apertura a fuentes que pueden aportar nuevas perspectivas, con enfoques más innovadores o visiones más llamativas, enriqueciendo el trabajo periodístico al ofrecer una diversidad de voces bajo el respeto y la paridad en la construcción de los contenidos noticiosos.

2. Por una redacción no sexista: ampliando fronteras discursivas

Comprender el rol que cumplen los medios de comunicación e información en la actualidad, es fundamental para analizar cuáles han sido sus aciertos, pero mayoritariamente, sus errores al momento de emitir ciertos contenidos y cómo esto ha potenciado una visión sesgada de los hechos, de las noticias y con ello, la ausencia de un enfoque de género.

La importancia de generar contenido con perspectiva de género puede modificar la forma en cómo entendemos el lenguaje y a su vez, la percepción que los lectores o los receptores de la información reciban de estos mensajes. Es preponderante ampliar las fronteras discursivas e ir más allá de los contenidos tradicionales que incluyen las clásicas formas de escritura.

De este modo, consideramos importante el rol de las comunicaciones en esta labor de cumplir y desarrollar un trabajo que integre y vincule a los espacios que históricamente han sido relegados por la sociedad, por lo cual se impulsa este ímpetu por desarrollar acciones comunicacionales que promuevan el enfoque de género y con ello, propiciar la visibilización de las diversidades sexuales.

Parte fundamental para replantearse las formas de comunicar, fueron consecuencia de las distintas manifestaciones sociales y feministas, las cuales pusieron en tabla el rol que cumple el lenguaje en nuestra realidad y, por ende, cómo éste lo utilizamos al momento de desarrollar las comunicaciones en distintas instancias.

La idea central se fija en comprender cómo a través de las palabras que se utilizan y cómo se utilizan, se va construyendo un relato acorde a la realidad percibida por el emisor. Es en ese punto, en donde cabe espacio para realizar una autocrítica, cuestionando cómo desarrollamos un contenido no sexista, con perspectiva de género y libre de estereotipos anclados al modelo tradicional.

Aun cuando el desafío es mayor, resulta fundamental dar este paso, en el cual damos a entender cómo el lenguaje reproduce estructuras previamente instauradas en el colectivo, pero que, a través de las distintas instancias de análisis y reflexión, hoy nos permiten mirar más allá y comprender que una redacción no sexista, permitirá ampliar las fronteras discursivas del lenguaje que utilizamos para comunicar. Si nos detenemos a revisar los contenidos informativos dispuestos en los distintos espacios de comunicaciones, podremos evidenciar la reiteración de prácticas que utilizan el masculino como genérico, expresando con ello, en sus palabras específicamente, una realidad que ha relegado históricamente a las mujeres y sus luchas, no otorgando el espacio gramatical para visibilizar su existencia histórica.
Al utilizar el masculino en la gran mayoría de los casos no solo se generalizan las acciones desarrolladas por este género, sino que opaca y oculta la acción de las mujeres como sujetas de derechos y personas que son parte de los sucesos e hitos narrados por voces que han decidido omitir, en el lenguaje, su protagonismo en la historia.

Referencias de lenguaje según género gramatical	Es posible utilizar
Variables. Cambia la palabra en su terminación	Niño / Niña Héroe / Heroína Alcalde / Alcaldesa Académico / Académica
Comunes. En una misma palabra el género se establece con adjetivos y artículos	El nuevo vicerrector / La nueva vicerrectora El detective privado / La detective privada
Heterónimos. Se usan palabras diferentes para asignar el género	Hembra / Macho Madre / Padre Nuera / Yerno Matriarca / Patriarca
Epicenos. Se usa la misma palabra para referirse a géneros sin distinción	Persona, víctima, comerciante, personaje.

Es crucial comprender que una redacción no sexista y el uso de un lenguaje inclusivo, genera repercusiones positivas para una comunidad que debe hacer parte de su historia las demandas por la equidad de género, la cual no solo se expresa en lo simbólico, sino que también en otras esferas cotidianas.

Para ello, se han destacado una serie de puntos que destaca el *Manual de Comunicación no Sexista* generado por el Instituto Nacional de Mujeres en México, dispuesto sobre distintos puntos clave que podrían dilucidar una opción de cambio, que potencie la visibilización del género femenino en la redacción y el contenido comunicacional, permitiendo con ello, una instauración de lenguaje inclusivo:

- Parafrasear para evitar el masculino genérico o buscar un sinónimo sin carga de género,
- Agregar las palabras "mujeres y hombres"
- Agregar la palabra "personas"
- Omitir el masculino genérico"[3]

Ejemplo n°1



Pablo Retamal N.

Es uno de los galardones más importantes de la literatura a nivel mundial. Se trata del National Book Awards, que reconoce a lo más granado de las letras de los Estados Unidos, el cual acaba de acaba de hacer pública la longlist con las candidaturas en todas las categorías. En Translated Literature, que reconoce autoras y autores de todo el mundo traducidos al inglés y llevados a las librerías del gigante del norte, hay dos nacionales: Nona Fernández y Benjamín Labatut.

En el caso de la también actriz, se encuentra nominada por su novela La dimensión desconocida, original en castellano de 2016 vía Literatura Random House. En inglés se publicó en la casa Graywolf Press y fue traducida por Natasha Wimmer bajo el título The twilight zone.

Por su lado, Benjamín Labatut se encuentra nominado por su aclamado (e incluso cable) libro Un verdor terrible, publicado en castellano en 2020 vía Anagrama. En lengua anglo se publicó con el título When we cease to understand the world con la casa New York Review Books, y la traducción corrió por cuenta de Adrian Nathan West.

En 2019, ya hubo una nominación chilena en la misma categoría, también fue Nona Fernández, esa vez con su Space Invaders, original de 2013 vía Alquimia Ediciones.

Sin embargo, en aquella oportunidad el galardón recayó en László Krasznahorkai y su libro Baron Wenckheim's Homecoming. Sin embargo, La dimensión desconocida ya obtuvo un premio: el Sor Juana Inés de la Cruz, en 2017, uno de los galardones importantes de las letras mexicanas y que también ha recaído en autoras como Margo Glantz, Cristina Rivera Garza, Camila Sosa Villada o Marta Lafrera.

Asimismo, Un verdor terrible es el segundo premio al cual se encuentra nominado durante el 2021. Durante el primer semestre fue uno de los candidatos en la shortlist del International Booker Prize, donde compartió honores con la argentina Mariana Enríquez, aunque el premio se lo llevó el francés David Diop.

Científicos y un agente

La dimensión desconocida se ubica en el centro líquido de las obsesiones que Nona Fernández ha desarrollado en su literatura, la memoria del Chile de la dictadura. En este caso, un emprungido agente de la policía secreta del régimen llega a las dependencias de una revista opositora, y lanza una confesión. Los crímenes y hechos en los que se ha involucrado.

Esta historia tuvo un sustrato real en el caso de Andrés Valenzuela Jallas Papadol, suboficial activo de la Fach al momento de hablar y agente del Comando Conjunto, quien entregó su testimonio a la periodista Mónica González. El hecho también fue llevado a la ficción en la primera temporada de la serie Los archivos del cardenal, en 2011.

Cosas ocultas también explora Un verdor terrible, puesto que Labatut se introduce en las biografías de connotados científicos, de quienes no se centra en sus logros -los cuales menciona, por cierto- sino en sus atormentadas vidas, y cómo sus mismas investigaciones terminaron por rebotar en sus aconteceres. Ahí está el caso de Fritz Haber, un químico alemán judío quien creó un pesticida, el Zyklon A, el cual fue modificado por los nazis y le colocaron el nombre de Zyklon B) para el exterminio masivo de judíos en los campos de concentración. Entre ellos, sus propios parientes.

Fernández y Labatut son segunda y tercer chilenos en aparecer nominados al premio, respectivamente. Anteriormente, en 2009, nada menos que Roberto Bolaño fue parte del selecto listado. En aquella ocasión obtuvo el National Book Critics Circle Award por su monumental 2666. A ellos, se suma la Medalla de Honor que la National Book Foundation entregó a Isabel Allende por su trayectoria, en 2008.

Desde la organización detallaron que los cinco finalistas del National Book Award se darán a conocer el próximo 6 de octubre, y los ganadores, el 17 de noviembre.

El National Book Awards, otorgado por la National Book Foundation, ha galardonado a nombres como William Faulkner, John Cheever, Phillip Roth, Joyce Carol Oates, William Carlos Williams, Wallace Stevens, Louise Glück entre otros. ●

278

Texto destacado: **"Desde la organización detallaron que los cinco finalistas del National Book Award (...)"**

Puedes leer la nota completa en: **La Tercera, 21 de septiembre 2021. Pag, 35, penúltimo párrafo.**

Interrogantes para el análisis:

¿El texto representa apropiadamente a todas las personas que resultaron finalistas?

¿Qué otras palabras se podrían utilizar para referir a quienes son finalistas, sin asignar un género en específico?

Algunas recomendaciones:

En el texto señalado, se hace referencia a "los cinco finalistas", aludiendo a un grupo de personas integrado por hombres y mujeres. Así es como se constata el uso del masculino genérico para referirse, de manera extendida, a un grupo integrado por ambos géneros.

La reflexión nos guía a entender que, para potenciar una narración y creación de contenido inclusivo, es necesario identificar a las y los integrantes de estas noticias.

Para estos casos, se sugiere incorporar el uso de otros términos y palabras que aludan a un grupo mixto, representando a todas las personas presentes. Por ejemplo: "Desde la organización detallaron que el grupo de cinco finalistas del National Book Award (…)", o "Desde la organización detallaron que las y los finalistas del National Book Award (…)"

Recuerda: Al momento de utilizar el masculino como genérico, y extenderlo a un grupo de personas, estamos ocultando e invisibilizando la presencia de mujeres en estos espacios y en la noticia.

Ejemplo n°2



Víctor Rivera

Fue a las 3.20 de la madrugada de ayer que Carabineros recibió un llamado de alerta: a través de la línea 133, una mujer adulta denunciaba haber sido víctima de un atentado incendiario en la comuna de Carahue, en la Región de La Araucanía. Una hora antes, un grupo de cuatro personas encapuchadas, vestidas con ropas militares a bordo de dos camionetas, habían entrado al predio de su propiedad.

Delia Flores Tamarín (48) acusaba que ella y su marido, Hernán Allende Ponce (48), tenían graves quemaduras, luego de que un grupo de encapuchados ingresara a su domicilio para incendiar la propiedad. El matrimonio tenía un aserradero, desde donde el viernes pasado les habían robado herramientas avaluadas en $ 15 millones. Esa vez, los ladrones les dejaron un mensaje: "Sapos".

El caso hizo al gobierno activar sus preocupaciones por la violencia rural en la Macrozona Sur, donde este año los atentados en propiedades de "uso habitacional" se han incrementado en un 166%, en comparación con el año pasado. "Esa es zona donde opera la Coordinadora Arauco Malleco", dijo ayer el delegado presidencial en la zona, Pablo Urquízar, en radio Bío-Bío, algo que fue rápidamente desmentido por la CAM en ese mismo medio.

En la fiscalía, sin embargo, tienen otras pistas. Hasta ahora, los persecutores no logran establecer un vínculo claro entre el atentado y una reivindicación territorial ¿Por qué? Nadie se ha adjudicado el ataque, no se encontraron panfletos en el lugar y las víctimas no tienen denuncias previas por tomas o intentos de ataques.

Lo que sí hay -señalaron fuentes consultas- es un probable vínculo con el robo de madera. Eso, dado que en junio del 2020, el matrimonio denunció amenazas, luego de que una forestal les cediera madera que había sido sustraída de un atraco.

Otro antecedente que toma relevancia es la amenaza que recibieron el viernes, bajo el rayado de "sapos". Los investigadores creen que tiene que ver con la labor que presta su aserradero a las forestales de la zona.

El vocero de la Fiscalía Regional de La Araucanía, Miguel Rojas, explicó que "a través de las primeras diligencias desarrolladas en el sitio del suceso y las declaraciones de víctimas y testigos, no existen antecedentes que podrían vincular este ataque con reivindicaciones territoriales, pero sí se está indagando su vínculo con el fenómeno delictual del robo de madera, ilícito que se ha desarrollado en la zona".

Por ahora, además, el Ministerio Público dispuso medidas de protección para las víctimas y testigos del ataque. El agricultor herido y su esposa quedaron con lesiones de quemadura en el 30% y 17% de su cuerpo, respectivamente, por lo que permanecen en la UCI del Hospital Regional de Temuco.

Vainas calibre 9 y 12

Dada la gravedad del caso, el Ejecutivo, a través de la Subsecretaría del Interior, presentó una querella contra quienes resulten responsables del ataque. El libelo invoca los delitos de incendio calificados y disparos injustificados.

En la querella, el gobierno sostuvo que los asaltantes "intimidaron a las víctimas con las armas de fuego que portaban, obligándolos a salir del inmueble, mientras los

El National Book Awards, otorgado por la National Book Foundation, ha galardonado a nombres como William Faulkner, John Cheever, Phillip Roth, Joyce Carol Oates, William Carlos Williams, Wallace Stevens, Louise Glück entre otros. ●

York Review Books, y la traducción corrió por cuenta de Adrian Nathan West.

En 2019, ya hubo una nominación chilena en la misma categoría, también fue Nona Fernández, esa vez con su Space Invaders, original de 2013 vía Alquimia Ediciones.

Científicos y un agente

La dimensión desconocida se ubica en el centro líquido de las obsesiones que Nona Fernández ha desarrollado en su literatura, la memoria del Chile de la dictadura. En este

les menciona, por cierto- sino en sus atormentadas vidas, y cómo sus mismas investigaciones terminaron por rebotar en sus aconteceres. Ahí está el caso de Fritz Haber, un químico alemán judío quien creó un pesticida, el Zyklon A, el cual fue modifica-

Texto destacado: **"Los investigadores creen que tiene que ver con la labor que presta su aserradero a las forestales de la zona"**

Puedes leer la nota completa en: **La Tercera, 21 de septiembre 2021. Pág 23, párrafo 6.**

Aspectos para el análisis:

Ejemplos en que se utiliza el masculino genérico abundan en los medios de comunicación y en espacios de divulgación de contenido. Podemos evidenciar una vez más, como la noticia hace referencia a "los investigadores", dando a entender que solo lo integran hombres.

En este caso, el o la lectora podría inferir que solo fueron hombres los investigadores que integran este caso, pero resulta que no es así, debido a que el negativo uso del masculino genérico, conlleva a una confusión para quien esté como receptor o receptora del contenido.

Algunas recomendaciones:

En el caso del ejemplo, no se explica en esta nota la presencia fundamental de mujeres en las labores de investigación, a quienes se les invisibiliza por el hecho de no ser nombradas explícitamente como sí debiese ser.

Por ello se sugiere que, antes de utilizar términos masculinos genéricos, se evidencie si el grupo aludido efectivamente no cuenta con participación femenina. Y de no contar con ella, buscar en lo posible la incorporación de voces femeninas que puedan aportar con su punto de vista.

Para este caso, se puede reemplazar la frase destacada con: "Equipo investigativo cree que tiene que ver con la labor que presta su aserradero a las forestales de la zona", o "Investigadoras e investigadores de la Fiscalía creen que tiene que ver con la labor que presta su aserradero a las forestales de la zona"

Recuerda: Una redacción no inclusiva incide en la percepción del receptor, quien asumirá que un grupo compuesto solo por hombres fue el equipo de investigación.

Ejemplo n°3



SIGUE ▶▶

ciamiento, otros lo aprovecharon para dividirnos", enfatizó el mandatario.

La remodelación en el Ejecutivo se da después de la presión de la expresidenta argentina para realizar profundos cambios ante la arremetida de la oposición en las Primarias, Abiertas, Simultáneas y Obligatorias (PASO) en las que el oficialismo solo logró un 31% de respaldo a nivel nacional. Pese a la oposición inicial el mandatario, aceptó cambiar a seis ministros. Entre las modificaciones aparece el arribo del gobernador de Tucumán, Juan Manzur, que asumió como nuevo jefe de gabinete en reemplazo a Santiago Cafiero, que llegó al ministerio de Relaciones Exteriores ante la abrupta salida del canciller, Felipe Solá.

Según el diario argentino Clarín, aún cuando se había desatado la crisis interna, fue la publicación de la carta de Cristina Kirchner en la que pidió al mandatario "honrar la voluntad del pueblo argentino", lo que provocó que Alberto Fernández suspendiera su viaje del fin de semana a México para asistir a la cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (Celac). Ante esto, Solá vivió un "papelón diplomático" porque se enteró que debía presentar su dimisión cuando estaba en la última escala del viaje de 14 horas, por lo que la silla de la representación argentina quedó vacía en el encuentro internacional, después que la propia vicepresidenta pactó la llegada de Cafiero a Relaciones Exteriores.

Entre los enroques de altos funcionarios que se dieron en el Ejecutivo también aparece que la asesora presidencial y parte del círculo de confianza de Alberto Fernández, Cecilia Nicolini, intenta ser nombrada como vicecanciller. Nicolini fue la mano derecha del candidato presidencial chileno Marco Enríquez- Ominami y cuenta con el respaldo de la vicepresidenta. Hasta ayer, la "única confirmada para la futura cúpula de Cancillería" es Cecilia Todesca, que ejercía como la vicejefa del gabinete de ministros.

Además, al Ejecutivo se incorporaron los nuevos titulares de la cartera de Seguridad, Aníbal Fernández; de Ganadería, Agricultura y Pesca, Julián Domínguez; de Educación, Jaime Perzyck; de Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus; y el último en jurar ayer fue el secretario de Comunicación y Prensa, Juan Ross. En tanto, seguirán en sus cargos los otros 14 ministros, como la ministra de Salud, Carla Vizzotti; el ministro del Interior, Eduardo De Pedro; y el ministro de Justicia y Derechos Humanos, Martín Soria.

La agenda de Alberto Fernández

Esta será una semana clave para el jefe de Estado argentino, por lo que adelantará el paquete de anuncios económicos. De acuerdo al portal Infobae, en la agenda presidencial aparece un nuevo aumento del salario mínimo, un reajuste en el mínimo no imponible de ganancias, créditos tasa cero para más de un millón de personas sin trabajo, así como bonos para jubilados y para los beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH), medidas con las que el gobierno busca inyectar dinero para mover el consumo y recuperar el poder adquisitivo de los sectores más golpeados por la inflación.

Sin embargo, Fernández debe combinar el lanzamiento de las políticas de ayuda a los argentinos, que implicarán un gasto adicional de US$ 70 mil millones, sin desequilibrar la golpeada economía nacional para evitar una convulsión en los mercados, especialmente cuando Cristina Kirchner solicitó en su misiva al mandatario revisar el presupuesto enviado la semana pasada.

Según el diario La Nación, tal como se preveía, el gobierno se apresta a actualizar el nuevo piso de la deducción especial, que no es un cambio en el mínimo no imponible, y que se actualizará por decreto para que debajo de los US$ 2 mil, el trabajador quedaría librado del impuesto a las ganancias, con el objetivo de un impacto electoral.

El nuevo jefe de gabinete, Juan Manzur, aseguró ayer que "las diferencias del ámbito de la política están terminadas y zanjadas", en lo que anuncian será un nuevo inicio para el Ejecutivo de Alberto Fernández, a quien le restan más de dos años de mandato y que buscará la reelección en las elecciones presidenciales de 2023.

Por el momento, las encuestas sostienen que el Frente de Todos no tendrá fácil la tarea de remontar las cifras de las PASO en los comicios legislativos. El oficialismo luchará por mostrar una unión entre sus filas y sanar los choques internos entre Alberto y Cristina. No obstante, la consultora argentina Taquion publicó ayer la primera medición de intención de voto en la Ciudad de Buenos Aires desde las primarias, en la que con un 23% de indecisos se logra esbozar que se estaría ampliando la ventaja entre la coalición opositora, Juntos por el Cambio, y el oficialismo, el Frente de Todos, pasando de un 24,6% de distancia alcanzada en las urnas a un 26,6% en la encuesta.

Tan solo minutos después del juramento de los nuevos ministros, la candidata opositora a diputada por la ciudad de Buenos Aires y exgobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, cuestionó al Ejecutivo peronista con un mensaje en su cuenta de Twitter. "El mensaje que la gente expresó con su voto fue muy contundente: le dijo BASTA a la falta de rumbo y planificación, al camino del "vamos viendo". Pero en lugar de prestar atención a eso, expusieron una interna feroz que tiene por única preocupación la disputa de cargos y poder", aseguró Vidal ayer, tras hacer un llamado a la oposición para conformar un "bloque sólido" que pueda llegar al Congreso en noviembre para arrebatar la mayoría absoluta del oficialismo en el Senado. ●

Texto destacado: **"Debe combinar el lanzamiento de las políticas de ayuda a los argentinos, que implicarán un gasto adicional"**

280

Puedes leer la nota completa en: **La Tercera, 21 de septiembre 2021. Pág. 26.**

Aspectos para el análisis:

Este caso es similar al ejemplo anterior, con una noticia en donde se menciona a "los argentinos" haciendo referencia a personas con nacionalidad argentina.

Algunas alternativas a la situación planteada serían reemplazar las palabras destacadas por: "la población argentina", "la ciudadanía argentina", o "las y los argentinos"; de esta manera se incluye tanto a hombres como mujeres en la situación descrita.

Recuerda: Tal como hemos desarrollado en casos anteriores, es fundamental comprender que el genérico masculino no es representativo de un grupo mixto de personas, además de promover la invisibilización del género femenino y reforzar la idea de una supuesta ausencia de mujeres.

Ejemplo n°4



CARLOS ALONSO

–El gobierno finalmente ingresó el proyecto de ley que mejora las pensiones básicas y detalló las fuentes de financiamiento que será a través de la reducción o eliminación de cinco exenciones tributarias o gastos tributarios.

Esa lista está encabezada por la ganancia de capital en el mercado bursátil, crédito de IVA a empresas constructoras, beneficios de viviendas DFL2 a propietarios con más de 2 viviendas exenciones a servicios y al impuesto de herencias y donaciones de beneficios de seguros de vida.

Estas mismas exenciones fueron analizadas en el informe entregado en enero de este año por la Comisión Tributaria para el Crecimiento y la Equidad, organizada por el Ministerio de Hacienda y encabezada por el expresidente del Banco Central Rodrigo Vergara.

Los expertos afirmaron que si bien era esperable que se anunciarán cambios a las exenciones lo importante ahora es saber la magnitud de las modificaciones. "De alguna manera era de esperar, ya que si bien puede ser bastante discutible el efecto negativo que podría tener la eliminación o modificación de algunas de ellas, era un dato de la causa que iba a ser necesario para financiar proyectos como el que se propone. Lo importante será ver si las exenciones en cuestión se eliminarán en su totalidad, o si más

Exenciones tributarias: expertos esperan que Hacienda entregue más detalles para dimensionar efectos de los cambios propuestos

Los expertos afirmaron que si bien era esperable que se anunciaran cambios a las exenciones, lo importante ahora es saber la magnitud de las modificaciones. Desde la Cámara chilena de la Construcción, sostienen que las modificaciones al IVA repercutirán en el costo y en el acceso de la vivienda de los sectores emergentes y medios.

IVA A LA CONSTRUCCIÓN

Sobre este beneficio, la comisión tributaria

mos años, por lo que el impacto de esta medida será acotado". Con estas modificaciones pre-

Título: **"Los expertos afirmaron que si bien era esperable que se anunciaran cambios"**

Puedes leer la nota completa en: **Diario Pulso, 21 de septiembre. Pág. 4**

Aspectos para el análsis:

Al revisar este artículo, se evidencia que, en su contenido, se habla de un grupo de especialistas, y entre ellos mencionan la presencia de hombres y mujeres. Sin embargo, el periodista decide omitir en el lenguaje la presencia femenina utilizando la palabra "expertos".

Llama la atención que, a lo largo del texto, se destaca la presencia de mujeres en dicho grupo y por lo mismo, sorprende que no se destaque su participación, especialmente tomando en consideración y en relevancia que el rol de la mujer en espacios directivos o de influencia siempre ha sido relegado a casos específicos. No bastando este argumento, el periodista omite, y con esta, invisibiliza una vez más la presencia del género femenino.

Recomendaciones: Casos como el anterior pueden ser resueltos incluyendo el genérico femenino de las especialistas, en la frase "Expertas y expertos afirmaron que si bien era esperable que se anunciaran cambios".

Ejemplo n°5



sabilice a Mark excepto él mismo", dijo.

Añadió que Facebook bajo la dirección de Zuckerberg se ha guiado por números más que por personas, por lo que es más probable que sea tóxico y cause daños. "Mark ha construido una organización que se basa en gran medida en las métricas", dijo. "Las métricas toman la decisión. Desafortunadamente, eso en sí mismo es una decisión".

Los equipos de Facebook que impulsan el crecimiento de la empresa a menudo trabajan con propósitos cruzados con los equipos responsables de mantener la plataforma segura, dijo Haugen al panel.

Haugen propuso cambios en las políticas para abordar sus preocupaciones percibidas. En productos como automóviles y cigarrillos, dijo, los investigadores independientes pueden evaluar los efectos sobre la salud, pero "el público no puede hacer lo mismo con Facebook".

"Esta incapacidad para ver en los sistemas reales de Facebook y confirmar que funcionan como se comunica es como si el Departamento de Transporte regulara los automóviles con solo verlos conducir por la carretera", dijo, abogando por una agencia gubernamental independiente que empleara a expertos para auditar el impacto de las redes sociales.

Dijo que si el Congreso se mueve para cambiar la Sección 230, una ley que protege a Facebook y a otras empresas de la responsabilidad por el contenido generado por el usuario, debería distinguir entre ese tipo de contenido y las decisiones que toman las empresas sobre qué tipo de contenido promover.

"Facebook no debería dejar pasar las decisiones que toma para priorizar la viralidad, el crecimiento y la reactividad sobre la seguridad pública", dijo.

Haugen, quien renunció a Facebook en abril, era gerente de producto contratada para ayudar a Facebook a protegerse contra la interferencia electoral. Dijo que actuó porque estaba frustrada por lo que consideraba la falta de apertura de Facebook sobre el potencial de daño de las plataformas y su falta de voluntad para abordar sus fallas.

Haugen ha buscado protección federal para denunciantes en la Comisión de Bolsa y Valores. También está interesada en cooperar con los fiscales generales estatales y los reguladores europeos.

Haugen reunió documentos internos que muestran cómo la aplicación Instagram de Facebook provocó depresión y ansiedad en muchas adolescentes.

Las divulgaciones de Instagram han cobrado impulso para actualizar la Ley de Protección de la Privacidad en Línea para Niños, una ley de 1998 que rige los sitios web que recopilan datos sobre niños. La ley, conocida como Coppa, ha sido ampliamente criticada por ser inadecuada en la era de las redes sociales.

"Actualizar la Coppa será esencial", dijo la senadora María Cantwell (demócrata por Washington), quien preside el poderoso Comité de Comercio, en la audiencia de la semana pasada.

Los críticos dicen que la ley tal como está redactada tiene medidas que crean desafíos

línea.

Además de los documentos de Instagram, Haugen publicó otros documentos internos, incluyendo cómo las reglas de moderación de la compañía favorecen a las élites; cómo sus algoritmos fomentan la discordia, y cómo los carteles de la droga y los traficantes de personas utilizan sus servicios abiertamente.

En un comunicado esta semana, Blumenthal prometió más audiencias "documentando por qué Facebook y otras empresas de tecnología deben rendir cuentas y cómo planeamos hacerlo... Debemos considerar una supervisión más sólida, protecciones efectivas para los niños y herramientas para los padres, entre las reformas necesarias".

En su declaración, Facebook dijo que sus "equipos deben equilibrar la protección de la capacidad de miles de millones de personas para expresarse abiertamente con la necesidad de mantener nuestra plataforma como un lugar seguro y positivo".

"Continuamos realizando mejoras significativas para abordar la propagación de información errónea y contenido dañino", dijo la compañía. "Sugerir que fomentemos el contenido inadecuado y no hagamos nada simplemente no es cierto".●

Título: **"(Frances) Haugen, quien renunció a Facebook en abril, era gerente de producto contratada para ayudar"**

Puedes leer la nota completa en: **La Tercera, 6 de octubre 2021. Pág. 28**

Aspectos para el análisis:

En este caso, la noticia hace referencia al nombre de una persona, de quien se asume, por el género asignado al verbo, es mujer. Sin embargo, el cargo que ocupa en la organización es mencionado con género masculino, generando además una redacción ambigua.

Recomendaciones: Lo anterior debiese ser corregido, debido a que se alude directamente a una mujer contratada en un cargo de gerencia. Por ende, la palabra "gerente" puede ser reemplazada por "gerenta": "Haugen, quien renunció a Facebook en abril, era gerenta de producto contratada para ayudar".

Ejemplos de notas que utilizan adecuadamente el lenguaje inclusivo

Ejemplo n°6



Título: **"Sondeo Injuv: 77% de las y los jóvenes chilenos irían a votar en elecciones de este domingo"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.elmostrador.cl/dia/2021/11/20/sondeo-injuv-77-de-las-y-los-jovenes-chilenos-irian-a-votar-en-elecciones-de-este-domingo/**

Aspectos para el análisis:

En el presente ejemplo, se da cuenta de cómo la periodista decide titular su noticia e incluir en ese espacio "las y los jóvenes", punto fundamental a la hora de evaluar de qué manera se pudo haber transmitido de mejor forma este mensaje. La periodista valora explícitamente la presencia de mujeres y de su rol en las votaciones señaladas.

Ejemplo n°7



Título: **"Ministerio de las Culturas anuncia a las y los ganadores de los Premios Literarios 2021"**

Puedes leer la nota completa en: **https://radio.uchile.cl/2021/11/23/ministerio-de-las-culturas-anuncia-a-las-y-los-ganadores-de-los-premios-literarios-2021/**

Aspectos para el análisis:

En este caso se confirma la presencia de hombres y mujeres entre los Premios Literarios, siendo una ocasión en donde generalmente la prensa suele utilizar el masculino genérico. En contraste, se escogió resaltar que existieron ganadoras y ganadores de estos galardones, ejemplo de redacción que los equipos de comunicaciones sí deben seguir.

Ejemplo n°8



Título: **"Cuatro oficialistas y seis opositores: Las y los miembros de la comisión mixta que discutirá el cuarto retiro"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.cnnchile.com/pais/miembros-comision-mixta-cuarto-retiro_20211110/**

Aspectos para el análisis:

En este nuevo ejemplo se destaca una vez más la presencia de hombres y mujeres dentro del grupo al que hace referencia la noticia. En este caso, quien escribió la publicación decidió otorgar un espacio preponderante en el título, incluyendo de forma explícita que existieron "las y los", posicionando y visibilizando de manera adecuada la presencia femenina.

Ejemplo n°9



Título: **"El estudiantado universitario anuncia movilizaciones contra las reformas universitarias de Castells"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/11468663/11/21/El-estudiantado-universitario-anuncia-movilizaciones-contra-las-reformas-universitarias-de-Castells-para-el-proximo-18-de-noviembre.html**

Aspectos para el análisis:

Este caso presenta una perspectiva diferente y la o el autor de la nota decide no utilizar el masculino genérico "los estudiantes", sino usar el concepto "estudiantado universitario", que hace referencia a hombres, mujeres, diversidades y más. Dar estos pasos en el uso cotidiano del lenguaje y en la redacción de contenidos en medios contribuye a visibilizar personas que normalmente no lo están, abriendo una ventana que permite reconocer la participación de todas las personas, y plasmar cómo son percibidos estos grupos por la sociedad.

3. Tratamiento audiovisual: inclusivo y libre de estereotipos

Durante los últimos años, el rubro virtual ha sido testigo del importante auge de las redes sociales, en donde diversas aplicaciones como Instagram o Facebook han incrementado considerablemente la priorización del uso de imágenes en sus plataformas. Esto ha derivado en que la lógica de funcionamiento se incrementa en su actuar, debido a la velocidad de envío de contenido y la característica propia que tienen las redes sociales de su instantaneidad.

Dicho esto, resulta importante comprender que hoy son diversas las generaciones que consumen contenido virtual en las distintas redes sociales y por ende, el uso que se hace de ellas, varía de acuerdo a la intención de consumo de contenido: en ocasiones puede ser información, diversión u otros.

Dicho lo anterior y para evitar que estas acciones se prolonguen, es esencial dar a entender a las y los comunicadores de la Universidad de Chile, la importancia de generar material visual o audiovisual libre de estereotipos, en donde los elementos utilizados en las imágenes no reproduzcan prácticas que se alejen de un correcto enfoque de género.

Como hemos visto en algunos ejemplos que se muestran a continuación, se ha obtenido de algunos medios de comunicación las imágenes que demuestran cómo se reproducen estereotipos de género y también, cómo se evidencia la sexualización de los cuerpos, un punto fundamental que deben tomar en consideración los equipos de comunicadores, para que así no se perpetúe esta mala práctica.

Otro punto importante es determinar que los contenidos visuales y audiovisuales no debiesen incluir ni perpetuar estereotipos de género para en ciertas profesiones; por ejemplo, en el uso de una imagen de hombres jóvenes para representar estudiantes de ingeniería o mujeres jóvenes para estudiantes de obstetricia. Lo ideal es que las imágenes que representen a estas personas no se vinculen específica ni mayormente a un género en particular, especialmente tomando en consideración el contexto actual, en donde el binarismo no es la única opción para representar a un grupo de personas.

Recuerda:

- Existen **estereotipos de género, los cuales se replican en profesiones vinculadas a ciertos géneros** y también a ciertas actividades como deportes o roles dentro del hogar. Algunos casos vinculados a carreras profesionales: obstetricia, enfermería o ingeniería.

- Al vivir en una sociedad culturalmente heteronormada y predominantemente binaria, notamos que en algunas imágenes se reitera el uso de imágenes que solo incluyen las representaciones binarias hombre-mujer y a su vez, al momento de hablar de parejas o familias, tienden a representar estas uniones con personas heterosexuales. Es por ello, que se recomienda e impulsa a los equipos de comunicaciones a incluir en las representaciones visuales, la fluidez de género, las distintas identidades de género y la orientación sexual. Esto, con el objetivo de hacer parte a las comunidades de la diversidad sexual que a menudo suelen ser invisibilizadas y discriminadas por la sociedad.

- Los estereotipos también los percibimos en representaciones de culturas y clases sociales. En algunas imágenes vinculadas a temas de racismo o multiculturas, se observa que existe un esfuerzo por verbalizar esto a través de los colores de cada piel. Se propone que esto no se mantenga y se priorice la utilización de otros elementos visuales que atiendan a la unión de distintas etnias, como por ejemplo el uso de elementos vinculados a la geografía, vestimentas típicas, entre otros.

- La percepción de los cuerpos es otro elemento que tiende a ser preponderante a la hora se incorporar fotografías en noticias o imágenes alusivas, en donde predomina una versión de aquellos cuerpos estilizados y vinculada a expectativas de figuras esbeltas, asociadas a expectativas falsas.

- De igual modo, se debe considerar cómo los equipos de comunicaciones se enfocan en crear contenido visual, ya sean imágenes, fotografías, infografías o representaciones visuales, las cuales, en ocasiones específicas, tienden a la sexualización de las imágenes vinculadas al género femenino. Es justamente eso lo que se pretende evitar a través de este documento.

- Otra situación que ocurre en ocasiones es la presencia mayoritaria de hombres en paneles, foros o conversatorios, los cuales posteriormente contarán con una imagen para ser subida a redes. En este punto, es primordial que el primer paso se cumpla: que dichos espacios cuenten con paridad.

A continuación, te presentamos algunos ejemplos de lo que NO deberías hacer como profesional de las comunicaciones:

Ejemplo n°1



Presentación de las propuestas para incentivar el uso de medicamentos genéricos de Aeseg (Foto. Aeseg)

Título: **Un grupo de expertos desarrolla 12 propuestas para incentivar el uso de medicamentos genéricos**

Puedes ver la nota completa en: **https://www.consalud.es/profesionales/grupo-expertos-desarrolla-12-propuestas-incentivar-medicamentos-genericos_106262_102.html**

Ejemplo n°2



Título: **¿Qué hace un ingeniero industrial?**

Puedes ver la nota completa en: **https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/consejos/orientacion/que-hace-un-ingeniero-industrial-2817.html**

Ejemplo n°3



Título: **Pugnan enfermeras por reconocimiento social y económico**

Puedes ver la nota completa en: **https://hgrupoeditorial.com/pugnan-enfermeras-por-reconocimiento-social-y-economico/**

En el párrafo siguiente, te presentamos dos imágenes que incluyen distintos elementos gráficos, los cuales pretenden orientar sobre la sugerencia de estilo para integrar en las futuras gráficas comunicacionales, tomando en consideración ejemplos que visibilizan una perspectiva de género, el posicionamiento de mujeres y diversidades sexuales.

Ejemplos de elementos gráficos positivos para utilizar:





30

4. Abordaje inclusivo de temas sociales

Cuando hablamos del abordaje de temas sociales desde una perspectiva no sexista, se busca responder a la necesidad de hacer visibles grupos de la población que, independiente de su género, suelen estar infrarrepresentados o en donde la mirada con la que se aborda la información les representa de manera discriminatoria o poco inclusiva.

Con frecuencia, quienes más se ven afectados por esta subrepresentación personas con discapacidad, personas LGBTI+, personas que habitan en contextos sociales y económicos vulnerables, acceso a puestos de trabajo; así como también el abordaje de temas relacionados con migración, violencia de género, violencia sexual, entre otros aspectos.

Normalmente los criterios utilizados para referir a estos contextos suelen basarse en acuerdos y convenciones de uso que son aceptados por cada grupo en cada lugar y, en el ámbito de la labor comunicacional, en instrumentos institucionales nacionales e internacionales de derechos humanos. Pero no se debe olvidar que tampoco pueden ser mencionados sin considerar una perspectiva de género, puesto que, sumadas a sus situaciones individuales, pueden enfrentar una doble discriminación o sesgo.

Ejemplo de lo anterior son la denominación de personas LGBTI+ con una redacción discriminatoria que involucre su orientación sexual o identidad de género, así como la incorporación de términos coloquiales que, en el contexto, puedan ser interpretados como graciosos o de mofa; práctica que debe ser evitada siempre, procurando siempre referirse del mismo modo a todas las personas, en contextos de respeto y sin discriminación ni segregación.

En tanto, en caso de la cobertura de contenidos para o que involucren a personas con discapacidad, se deben abordar de manera clara y evitando ser redundante. Del mismo modo, también se debe evitar atribuir o referirse a dichas personas con conceptos estereotipados respecto de sus niveles de comprensión y con palabras 'cariñosas' que puedan tener un tono infantilizador, entre otros. Lo anterior suele verse enfatizado al referirse a mujeres que, en caso de tener una discapacidad de cualquier índole, se ven envueltas en situaciones de doble discriminación.

También se debe considerar la incorporación de referentes femeninas como fuentes noticiosas, tanto en calidad de expertas o de índole testimonial, e intentando siempre incorporar estas miradas y puntos de vista en la cobertura de situaciones que les afecten o involucren directamente.

Del mismo modo, se debe cuidar que la cobertura y redacción de contenidos que aborden estas temáticas puedan ser de índole sensacionalista, o conducentes a una visión distorsionada o reduccionista de las situaciones individuales de cada persona, haciéndolas ver dependientes, débiles o inferiores. Para estos casos, siempre es preferible considerar una escritura simple y que permita una rápida lectura, sin incorporar términos ni redacción demasiado elaborada y de términos complejos.

Lo mismo sucede en el abordaje periodístico e informativo de temas que aluden a contextos sociales y económicos complejos, como hechos de violencia, migración, construcción de familias mono-parentales, o de bajos ingresos, en donde las mujeres suelen ser vinculadas como personas vulnerables, en posición de víctima o que extienden estereotipos de género.

Ejemplo N° 1


LA NACIÓN

#Rumbo al 2023 #Mujer destacada #Paraguayos sobresalientes

Doña Nilda Aquino, de 76 años, residía en la vivienda desde hace 50 años.FOTOGENTILEZA

Desalojan a mujer con discapacidad

Compartir en redes

Título: **"Desalojan a mujer con discapacidad"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.lanacion.com.py/pais_edicion_impresa/2021/11/07/desalojan-a-mujer-con-discapacidad/ - 7 de noviembre de 2021. La Nación de Paraguay, Edición Impresa**

Aspectos para el análisis:

Al momento de realizar una cobertura o incluir elementos audiovisuales de contextos similares, cabe preguntarse por el enfoque con que se aborda la situación, y plantearse: ¿estoy teniendo una mirada o enfoque paternalista? ¿De qué manera puedo abordar el tema, siendo respetuoso o respetuosa del contexto a retratar?

Algunas recomendaciones:

• Como comunicadores, debemos evaluar constantemente la manera en que representamos una realidad y si estamos tratando de incorporar todas las miradas y aspectos posibles.

• Del mismo modo, debemos revisar si estamos abordando el tema de una manera paternalista, minimizando las capacidades y voces de quienes son parte del hecho a informar. En este caso, por ejemplo, se han utilizado términos que minimizan a la persona, enfatizando en su rol de víctima.

• La bajada de la noticia del ejemplo remarca lo "lamentable" de la situación y además que ésta derive de un conflicto familiar, donde "su propia hija se encargó de dejarla en la calle", abordando el hecho desde una mirada sensacionalista. En el ejercicio de informar debemos procurar siempre aportar con una mirada que enriquezca y propicie una reflexión en torno a lo sucedido y no potenciar aspectos que, aunque secundarios, orienten la cobertura a escándalos o enfoques sensacionalistas.

• El uso de material gráfico como apoyo debe siempre poner en contexto los hechos, ya sea retratando a alguna de las personas protagonistas, el lugar donde se desarrollan o aportar con algún aspecto relevante; siempre revisando que no sea utilizada para vulnerar a una persona ni dañar su imagen desde un punto de vista estereotipado. En el caso del ejemplo, la fotografía que acompaña a la publicación pone énfasis en una condición de vulnerabilidad de la persona involucrada, sin cuidar su imagen personal.

Ejemplo N° 2



Título: **"Manifestaciones contra inmigrantes irregulares en Iquique"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.24horas.cl/regiones/tarapaca/manifestaciones-contra-inmigrantes-irregulares-en-iquique--4987948**

Aspectos para el análisis:

En este caso, la reiteración del estatus migratorio de las y los migrantes en la ciudad de Iquique no genera más que un aumento en la segregación de las personas que han llegado al país en esta condición.

Por otro lado, la divulgación de gráficas como la expuesta en el ejemplo le da espacio para su divulgación a mensajes con una connotación negativa, que propicia la extensión de la violencia.

Algunas recomendaciones:

En este tipo de casos es recomendable abordar los temas con una mirada social que considere las voces de todas y todos quienes están involucrados, es decir, no sólo de vecinas y vecinos, sino también de quienes tienen cargos de autoridad, especialistas en temas migratorios y también voces de las y los migrantes; permitiéndoles exponer sus puntos de vista, con una mirada inclusiva y lo más neutral posible, sin inclinar la balanza a favor o en contra de una u otra tendencia.

Ejemplo N°3



Título: **"Rodrigo Goldberg: 'Estoy a cargo de las labores de a casa'"**

Puedes leer la nota completa en: **https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2021-09-20&PaginaId=1&bodyid=0 - Las Últimas Noticias, edición papel digital, 22 de septiembre 2021**

Aspectos para el análisis:

En el caso del ejemplo, si bien no se denosta de manera explícita el rol de la mujer, se hace un tratamiento especial para aquel o aquellos hombres que asumen tareas asociadas normalmente al género femenino, como el cuidado de la casa y la crianza de los hijos, proponiéndoles como fuentes "dignas de imitación" o que destacan particularmente por asumir dichas labores; aun cuando se trate del ejercicio normal de la co-parentalidad.

Algunas recomendaciones:

La cobertura de este tipo de temas debe considerar la evaluación previa respecto al enfoque y uso de lenguaje que no contribuya en la extensión de la desigualdad, así como en fomentar una postura de víctima para las mujeres; priorizando siempre un trato y descripción respetuosa de cada uno de los casos, sin calificativos vinculados al género.

5. Comunicación virtual

Internet y las plataformas digitales son otro de los espacios donde se genera comunicación, y en los que diariamente se abren canales que facilitan la conversación entre personas y organizaciones, el intercambio de ideas y el planteamiento de posturas acerca de diversos temas. Además, permite conectar usuarios y divulgar mensajes casi sin importar las barreras geográficas, o incluso de idioma, de manera prácticamente instantánea y constante.

Estas características, que pueden ser muy beneficiosas para fortalecer un vínculo comunicacional, también deben ser tomadas en cuenta al momento de redactar y/o emitir información, ya que la urgencia, el "ahorro de caracteres", y la inmediatez propia de estos espacios podría derivar, sin intención, en un uso poco inclusivo del lenguaje, alusión a estereotipos y representación desequilibrada de hombres y mujeres, que en nada aportan a fomentar la igualdad. Por lo anterior es necesario mantener un ejercicio reflexivo y una visión crítica antes de publicar cualquier tipo de contenido, sea escrito, gráfico o audiovisual.

En el caso de la elaboración de contenidos escritos, resulta sustancial aplicar, mantener y corroborar el uso de un lenguaje no sexista, evitando el uso extendido del masculino genérico y propender a la elección de vocerías femeninas y masculinas en igual número, abriendo espacios de visibilización en los que normalmente las mujeres no son representadas; junto con facilitar el acceso a fuentes y contenidos que estén relacionados con igualdad de género y temas derivados, impulsando la mención de referentes femeninas.

Un aspecto a considerar en el ámbito digital son las posibilidades que abren las redes sociales de aproximarse de manera segmentada a los públicos, y con ello, flexibilizar algunas formas de comunicar en pos de la igualdad de género. En este caso, es importante relevar que las redes sociales son espacios con tonos y lenguajes más cercanos, como son instagram y facebook, motivo por el cual es posible comunicarse en ellos de manera más abierta, utilizando formas diferentes a los contenidos institucionales de los portales, y redes sociales como twitter. Es decir, un posteo en instagram, utilizado mayoritariamente por público estudiantil, puede incluir un artículo neutro o una "@" para referirse a la comunidad o a una persona aludida en el contenido. Puede, en definitiva, ser un espacio más lúdico y flexible.

Otro de los aspectos a considerar es la incorporación de recursos gráficos como parte de la redacción, entre los que se cuentan barras diagonales, arrobas, guiones, paréntesis y otros similares. Se trata de una práctica extendida en la redacción en internet, ya que ofrecen una solución rápida a la necesidad de aludir de un público amplio y diverso, pero con restricción de caracteres.

Caracteres más utilizados	Situaciones en que se suelen aplicar	Se sugiere reemplazar por
@	**Estimad@s, Funcionari@s, Alumn@s**	**Estimadas y estimados Funcionarias y funcionarios Las y los estudiantes Las únicas excepciones en donde podría resultar apropiado el uso de este carácter se desarrollan en contextos informales y donde la cantidad de caracteres que se pueden utilizar es acotado (Ej: Twitter, redes sociales o chats privados)**
/	**Profesor/a Interesado/a**	**En el caso de vocativos, se debe priorizar referise a la persona de acuerdo a su cargo y género (Profesor, Profesora; interesado o interesada); o en lo posible por su nombre. Si no se conoce el género de la persona destinataria, se sugiere eliminar el uso de diagonal y mantener sólo en casos de redacción de cartas y documentos formales.**
( )	**Estimado(a) usuario(a) Sr(a)**	**Según sea el caso, se recomienda reemplazar por Estimada usuaria o Estimado usuario Señor, Señora**

Aunque puede ser una práctica común, lo cierto es que estos recursos no cuentan con plena aceptación al momento de proponer una redacción inclusiva, ya que puede cansar al lector o generar dificultades en la comprensión del texto, e incluso presentar complicaciones cuando se utilizan softwares especializados de apoyo a la lectura de pantallas, poniendo barreras para la comprensión de lo que se quiere decir.

Lo anterior, no implica necesariamente la prohibición absoluta en su uso, ya que pueden ser una mejor alternativa de redacción en escenarios informales, como redes sociales, foros, o espacios de diálogo virtual que permitan la aplicación de este tono.

Ejemplo de esto serían plataformas con restricción de caracteres, como es el caso de Twitter, o cuando se quiere acercar el mensaje a segmentos y públicos más jóvenes, que tienen más interiorizado el uso de este tipo de símbolos y caracteres, que podrían ser elementos válidos de incorporar en la redacción.

Por todo lo anterior, se sugiere una reflexión y revisión previa a la escritura y publicación de dicha información, para evaluar el contexto, plataforma, escenario y tipo de mensaje en donde se están utilizando, y así poder ponderar si aporta al contenido o no.

Cabe remarcar también que actualmente los escenarios digitales se han transformado en espacios informativos y de comunicación entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes que abren una nueva arista en el uso del lenguaje, en cuanto son zonas de encuentro a través de las cuales también reafirman su identidad. Aunque no es parte de este Manual el uso que este grupo etario hace de las plataformas digitales, si reviste interés en la medida que las y los comunicadores generan productos informativos y mensajes para este segmento de audiencia y a través de plataformas digitales.

Es así como las diferencias de género pueden marcar diferentes formas de uso de los canales digitales, razón por la cual, para la Universidad de Chile, hace más relevante considerar la manera en que se aborda el uso del lenguaje en la producción de contenidos, en línea con su rol educador en la sociedad.

Otra posible problemática asociada a este contexto y segmento de usuarios, en donde podrían encontrarse inclusive alumnas y alumnos de la Universidad, es que las redes sociales puedan ser utilizadas para compartir contenidos cuyo enfoque considere una mirada machista, pudiendo caer en violencia sexual o que inciten a mantener un lenguaje y conducta sexista.

Ejemplo de lo anterior son, especialmente, el uso de elementos gráficos y memes[4] que complementen una noticia o publicación de redes sociales, en afán de acercar el contenido con el público y generar empatía con el lector; pero que en algunos casos pudiese reflejar situaciones sexistas. Por ello se recomienda realizar una evaluación constante de si ese elemento es un aporte al contenido y si tiene connotación sexista, y en caso de serlo reemplazar con otro que no haga distinción de género.



Uno de los memes más comunes es una imagen que grafica a un hombre y una mujer caminan por la calle mientras van tomados de la mano, y donde se puede presumir que se trata de una pareja. La imagen retrata el momento en que el hombre retorna la vista hacia atrás, para mirar a otra mujer que va caminando, mientras que su acompañante lo mira con cara de reproche.

Si bien la imagen responde a una sesión fotográfica con actores, usualmente es utilizada para caricaturizar situaciones con la frase "mirar para el lado" y en donde no sólo se alude a personas, sino también conceptos, productos comerciales, marcas y otros conceptos más abstractos, haciendo referencia a una actitud atribuida a hombres en pareja que "se distraen" con quien pasó a su lado y que normaliza una actitud irrespetuosa entre las personas que interactúan en ella.

4 En internet, el término *meme* refiere a cualquier imagen, gráfica o video que, pudiendo estar acompañado de texto o no, alude a una situación con fines caricaturescos o que buscan generar risa.

Otros ejemplos de contenidos con enfoque sexista en redes sociales



Título: **"Paloma Mami 'No uso tanto el celular y no me gusta estar en las redes sociales'"**

Puedes ver la publicación en: **https://www.instagram.com/p/COQz3ACn_ep/ - 29 de abril de 2021, cuenta de Instagram diario La Cuarta (@lacuartacom)**

Aspectos para el análisis:

En la captura, se muestra el recorte de una publicación del diario La Cuarta en su cuenta de Instagram. En este post se aborda una declaración de la cantante urbana y chilena "Paloma Mami", donde se puede constatar el uso de una fotografía en donde predomina la imagen de la cantante en traje de baño frente al texto noticioso, cuyo contenido no tiene relación con la fotografía utilizada. La manera en cómo se muestra su cuerpo, denota un intento del profesional por el predominio del mensaje visual que transmite la imagen. Se utiliza la fotografía de la cantante cosificando su cuerpo, por sobre lo más importante, que sería su declaración y su música.

Recuerda:

Como medios y espacios de comunicación, somos parte activa en la transmisión de idearios, estereotipos y más, tanto en la forma de abordar una noticia como en sus elementos gráficos de apoyo. Esto se extiende a la manera en que se divulgan los contenidos a través de las propias redes sociales del medio, las cuales permiten masificar y amplificar los discursos y formas de informar ciertos sucesos.

Ejemplos de cómo podemos aprovechar las redes sociales para evitar enfoques sexistas:

En contraste con el ejemplo anterior, es posible utilizar las redes sociales no sólo con una mirada paritaria en cuanto a participación y abordaje de publicaciones, sino también para proponer contenidos que abran espacios de diálogo respecto a esas actitudes y situaciones.

Varios canales digitales han asumido este desafío y se han propuesto la generación de contenidos que aborde, en múltiples tonos, temas y problemáticas de género que ocurren en los distintos escenarios, interpelando a sus comunidades e invitándoles a la reflexión.



Puedes ver el video completo en: https://www.facebook.com/backdoor.humor/videos/1523919847801379/

De igual manera, también podemos encontrar iniciativas como la que hoy lleva adelante la cuenta de Instagram de la propia Universidad de Chile (@uchile), que no sólo fomenta la visibilización de rostros y opiniones femeninas sino que también ha generado ejes de contenido que se enfocan en destacar y dar mayor visibilidad a mujeres especialistas en diversos temas.



Imagen de campaña #MujeresUChile

Asimismo, es posible aprovechar efemérides y fechas relevantes para proponer contenidos asociados que permitan, por una parte, informar de la contingencia, pero que también consideren en su diseño gráfico de apoyo una mirada con enfoque de género que sea representativa de las personas involucradas.



Imagen referente a un programa en formato Podcast que aborda la violencia de género. Está acompañada de una gráfica que representa a las mujeres, las principales afectadas por esta problemática, junto con citas de fuentes femeninas que abordan el tema en el contenido propuesto.

6. Protocolo y ceremonias

Las ceremonias e instancias protocolares son otro espacio universitario que, aún cuando no pertenece directamente a contenido periodístico, sí son parte importante de la comunicación institucional, en tanto reflejan la postura de la Universidad frente al tema.

Usualmente la construcción de elementos como invitaciones, libretos, saludos protocolares y otros productos comunicacionales, utilizan menciones masculinas genéricas como consecuencia de una jerarquización que se encuentra instalada culturalmente en la sociedad, junto con ser una herramienta gramatical para resumir y generalizar. Ante ello se sugiere reemplazar esta práctica por la incorporación paritaria de géneros, junto con la erradicación de la distinción por estado civil que sólo se aplica en el caso de las mujeres.

De este modo, se propone elaborar documentos en base a las siguientes sugerencias:

Situaciones en que se suelen aplicar	Se sugiere reemplazar por
Estimados participantes	**Estimadas y estimados participantes**
Bienvenidos	**Bienvenidas y bienvenidos** **Les damos la bienvenida**
Señoras y Señoritas **Señores**	**Señoras y señores (sin distinción de estado civil)**
Saludamos a los estudiantes	**Saludamos a las y los estudiantes** **Saludamos a la comunidad estudiantil**
Los expertos en el tema	**Las y los expertos en esta materia** **Profesionales con experiencia en el tema**
Invitamos a los asistentes a participar de…	**Invitamos a quienes nos acompañan hoy a participar de…**

En este mismo contexto, se recomienda que, en la planificación y coordinación de actividades como conferencias, paneles de conversación, debates, y cualquier otra actividad de índole académica y/o de divulgación artística, científica o del quehacer universitario, se tenga en consideración un panel que cuente con participación paritaria. De este modo, se propician espacios de diálogo en donde todas las miradas puedan ser incorporadas, sin sesgos de género.

En el caso de no contar con una cantidad paritaria de especialistas para el tema a abordar, se propone buscar alternativas de modo de asegurar que el panel o testera sea, al menos, mixto, o incluso considerar la posibilidad, si la actividad lo permite, de invitar a representantes de otros organismos o instituciones para alcanzar la paridad.

7. Herramientas de apoyo, glosario y anexos

a. Glosario

Género:
Término que refiere a los atributos relacionados a lo femenino y lo masculino, los escenarios y situaciones sociales derivadas de ello, junto con la relación entre ambos polos. Estos atributos son construidos socialmente, y aprendidas e interiorizadas a través de procesos de socialización desde la infancia. El género determina qué se espera, permite y valora en un determinado contexto en una persona. En la mayoría de las sociedades hay diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres en las responsabilidades asignadas, actividades permitidas, acceso al control y recursos, autonomía vital y decisiones.

Se trata de una variable ligada fuertemente a un contexto socio cultural y suele tener un contexto temporal que va cambiando según cambian dichos factores. Otras variables que también aportan en su análisis son la clase social, el nivel económico, la racialidad, el grupo étnico, la edad y las condiciones de discapacidad.

Equidad de Género:
Este concepto refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades entre hombres y mujeres y apunta a propiciar que los derechos, responsabilidades y oportunidades de las personas no dependerán de su género.

Para lograr lo anterior, se requiere que tanto intereses, necesidades y prioridades de todos los géneros serán consideradas y reconocidas en su diversidad, procurando que se aborde como una cuestión de derechos humanos, y no como un "asunto de mujeres".

Paridad:
Refiere a la participación equitativa de hombres y mujeres en todos los niveles de la sociedad y de las organizaciones, contemplando una participación igualitaria y significativa independiente del género o de otros aspectos relacionados a él.

Es importante considerar la paridad en una perspectiva conjunta con la diversidad sexual y de género, de modo de ser un aporte constructivo en una discusión respecto del enfoque de género.

Discriminación por motivos de género:
Cualquier distinción, exclusión o restricción sobre la base de la diferencia de género que tenga el efecto o propósito el dificultar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de las mujeres, la falta de respeto a su estatus de autonomía plena.

Violencia de género:
Todo acto de violencia que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer y cuyo motivador tenga relación con el género de una persona. Son parte de ello las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

b. Documentos de interés

- *"Manual de género para periodistas. Recomendaciones básicas para el ejercicio del periodismo con enfoque de género"*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Gestión del Conocimiento para la Igualdad de Género.
- *"Manual de comunicación no sexista: Hacia un lenguaje incluyente"*. Instituto Nacional de las Mujeres, México. Segunda edición, 2015.
- *"Escrito sin D-iscriminación: Sugerencias para un periodismo sin etiquetas"*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México, 2011.
- *"Hacia la construcción de un periodismo no sexista"*. Segunda edición. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Comunicación e Información de la Mujer, AC (CIMAC).
- *"Manual de Género para Periodistas y medios de comunicación"*. Asociación Nacional de Mujeres Periodistas (ANMPE) 2020.
- *"Palabra de Mujer. Manual con enfoque de género para profesionales del periodismo"*. Pacto de Estado contra la violencia de género (España), Asociación de Periodistas de Cáceres.
- *"Manual para la incorporación de la perspectiva de género dentro de las organizaciones de medios de comunicación social"*. Universidad de Veracruzana, febrero 2018.
- *"Manual de estilo para el tratamiento de la violencia machista y el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación"*. Unión de Periodistas Valencianas. Noviembre, 2018.
- *"ABC para un periodismo no sexista"*. Secretaría de las Mujeres de la Alcaldía de Medellín y Fundación Mujer, Arte y Vida -MAVI. Colombia, 2012.
- *"Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH"*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, México. 2016.
- *"Guía para un uso no sexista del lenguaje"*. Fundación ONCE, Fundación CERMI Mujeres, Unión Europea. 2011.
- *"Guía de enfoque de género en la edificación pública. Construir para todos y todas"*. Dirección Nacional de Arquitectura, división de Edificación Pública, 2016.
- *"La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales"*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2013.

UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE
Vicerrectoría de
Extensión y Comunicaciones
DIRCOM / Dirección
de Comunicaciones

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE


GENERA
IGUALDAD

III. COMUNICACIÓN, EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO

B Recomendaciones para el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones y perspectiva de género en las actividades. Subdirección de Comunicaciones, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

Documento elaborado por Subdirección Comunicaciones de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas



DOCUMENTO DE RECOMENDACIONES DE LENGUAJE INCLUSIVO EN COMUNICACIONES INSTITUCIONALES DE LA FCFM-U. DE CHILE.





Contenido

Prólogo
Capítulo I:
Recursos de lenguaje neutral e inclusivo
Capítulo II:
Ceremonial y protocolos
Capítulo III:
Diversidad cultural y social
Capítulo IV:
Otros lenguajes: imágenes y sonidos
Capítulo V:
Organización de actividades académicas con criterio de género
Referencias bibliográficas

Prólogo:

La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile (FCFM) se propuso, en 2018, institucionalizar sus esfuerzos para instalar la equidad de género e integración de la diversidad en las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por su sigla en inglés), generando conocimiento y promoción de prácticas equitativas en el contexto universitario.

En este escenario, la FCFM fue pionera en la instalación de una Dirección de Diversidad y Género, la cual busca promover, en términos generales, una cultura inclusiva, preocupada de identificar e intervenir articuladamente inequidades de género y de potenciar prácticas equitativas.

La Facultad tomó la decisión de iniciar un proceso de certificación internacional del Sello de Igualdad de Género que entrega el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a las universidades y sus organismos internos, iniciativa que involucra distintas dimensiones de la vida universitaria.

Como comunicadoras y comunicadores de la FCFM, hemos sido convocados a contribuir en este desafío, a través de la promoción de buenas prácticas para la difusión de las ciencias y las ingenierías, así como de las comunicaciones internas, con un criterio de igualdad de géneros.

Toda vez que el lenguaje construye realidad y constituye una disciplina viva, que va evolucionando con los cambios culturales, creemos que las comunicaciones son una dimensión relevante para promover prácticas equitativas y de visibilización de una sociedad inclusiva y respetuosa.

Es por ello que resulta necesario que la difusión de las actividades que aquí se desarrollan interpreten estas metas adquiridas por la FCFM.

Con este fin, nos hemos propuesto la construcción de un documento con recomendaciones para el uso de lenguaje inclusivo en la labor comunicacional que se realiza desde los distintos departamentos, centros y organismos de la FCFM, tanto para su audiencia interna como externa.

Como responsables de las comunicaciones de la Facultad, debemos cuidar el lenguaje para corregir las discriminaciones que invisibilizan a la mujer y a los géneros no binarios, así como a diversidades culturales, económicas y humanas con lenguajes que no apelan a la inclusión y dignidad de estas particularidades.

A través del uso consensuado de un lenguaje neutral (no sexista, inclusivo y equitativo en cuanto a género), de la incorporación de recursos inclusivos y el uso de nuevos códigos contemporáneos alineados con los compromisos adquiridos por la comunidad beauchefiana, este documento busca responder al desafío de visibilizar con respeto y dignidad la diversidad de género y cultura.

Cabe precisar que, paralelamente, la Dirección de Comunicaciones de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile convocó a los equipos de comunicaciones de todas las facultades e institutos, para participar en el mismo proceso a nivel de universidad.

En vista de ello, aclaramos que este documento de recomendaciones será una guía que tendrá vigencia hasta la emisión del documento que se consagre a nivel institucional, cuya fecha de término es posterior al proceso que vive la FCFM.

En tanto, la difusión de las ciencias y las ingenierías, así como las actividades de comunicaciones internas y organización/producción de actividades académicas

o ceremoniales, contarán con las siguientes recomendaciones de un lenguaje neutro, con fórmulas alternativas a discreción del comunicador o comunicadora correspondiente, como también recomendaciones de recursos que incluyen la incorporación de construcciones nuevas del lenguaje, para ciertos escenarios, plataformas y audiencias objetivas.

La elaboración de estas recomendaciones es fruto de un proceso que se inició con una encuesta evaluativa del estado del arte del uso del lenguaje inclusivo y las principales resistencias y dificultades en las respectivas unidades para incorporar nuevas fórmulas de redacción.

Este ejercicio se complementó con una capacitación dirigida a las y los comunicadores de la FCFM, a cargo de expertas en estudios de género y uso de lenguaje inclusivo para el ejercicio periodístico del Instituto de Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile, experiencia que brindó una mirada actualizada de los cambios culturales que están sucediendo en este ámbito, junto con la entrega de recomendaciones para un lenguaje inclusivo.

A continuación, se convocó a una mesa de trabajo en la Facultad (compuesta por profesionales de las comunicaciones e integrantes de la FCFM, Catalina Caro, Luz Fariña, J. Zafiro Fleming, Carlos Muñoz y Nicole Tondreau) para la discusión y elaboración de este documento, equipo que realizó una revisión de manuales instalados en universidades, gobiernos, organismos no gubernamentales, gremios científicos y periodísticos. El consolidado recibió las observaciones y validaciónes de sus pares y autoridades de la DIRVEX, y hoy se encuentra a disposición para contribuir al trabajo diario de la comunicación institucional de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la U. de Chile.





Capítulo I:

RECOMENDACIONES DE RECURSOS PARA UN LENGUAJE NEUTRAL Y DE INCLUSIÓN DE GÉNERO EN SOPORTES DE NOTICIAS, COMUNICADOS Y DOCUMENTOS.

1. Utilizar, a lo largo de todo el texto de la noticia o comunicado, los recursos inclusivos que se recomiendan a lo largo de este documento. Se sugiere priorizar el uso de lenguaje neutral. Permitirse el uso de barras (funcionarias/os) o desdoblamientos (funcionarias y funcionarios) cuando el producto lo amerite por economía de espacio o construcción de un texto de carácter ceremonial.

2. Al consultar una fuente por primera vez es recomendable preguntarle cómo se identifica para poder mencionarla de la forma que indique. Se aconseja mantenerse actualizada/o con los documentos emitidos por la DDG sobre consideraciones en identidades de género no binarias en el ejercicio universitario.

3. Visibilizar a la o las mujeres a través del lenguaje y uso de imágenes, cuando se describan proyectos grupales que la o las integren. Asimismo, se recomienda tomar consideraciones de paridad en la búsqueda de vocerías dentro del plan anual de las estrategias comunicacionales del departamento, unidad o centro.

4. Nombrar a todas las fuentes con el mismo formato; con su nombre y apellido, visibilizando su profesión o cargo. Se considera una mala práctica presentar a una fuente varón con nombre y apellido y no practicar una redacción semejante con las mujeres, nombrándolas sólo por su nombre al cierre de una cuña. Se debe otorgar igual trato a las fuentes.

5. Utilizar el femenino en cargos y profesiones. La Universidad de Chile incorporó la variable de género en grados académicos y títulos el 5 de noviembre de 2008, en el decreto universitario N° 0027663.

Ejemplos de profesiones y cargos:

Para masculino	Para femenino
Terminados en O.	Terminados en A
Químico, físico, matemático, astrónomo, geólogo, biólogo, médico, técnico, administrativo, académico, experto, científico.	Química, física, matemática, astrónoma, geóloga, bióloga, médica, técnica, administrativa, académica, experta, científica.
Terminados en OR.	Terminados en ORA.
Director, asesor, investigador, emprendedor.	Directora, asesora, investigadora, emprendedora.
Terminados en ERO.	Terminados en ERA.
Ingeniero, banquero, portero, cartero.	Ingeniera, banquera, portera, cartera.
Terminados en ARIO.	Terminados en ARIA.
Empresario, funcionario.	Empresaria, funcionaria.
Terminados en ENTE.	Terminados en ENTA.
Asistente, dependiente, presidente.	Asistenta, dependienta, presidenta.
Terminados en ANTE (son invariables para los dos sexos).	
El cantante, el viajante.	La cantante, la viajante.
Terminados en ISTA (son invariables para los dos sexos).	
El dentista, el periodista.	La dentista, la periodista.
Terminados en L (la Real Academia recoge las formas femeninas y masculinas).	
El edil, el fiscal, el albañil.	La edil, la fiscal, la albañil.

6. Evitar el uso genérico masculino, como también del sustantivo "hombre" para designar a las personas de dicho género. En su lugar se recomienda el uso del sustantivo "varón" como un recurso que desmarca de la discusión biologista o de la apelación a "hombre" como sinónimo de la especie humana.

Ej. recomendados: "La evolución de la especie humana", "Los estudios sobre el ser humano", "La humanidad ha creado la escritura", "La proporción de varones es mayor".

7. Evitar el uso de una aposición* redundante para la redacción de una noticia donde la fuente es una científica de género femenino (Ej.: La mujer científica…). Se propone evitar la redacción que destaque la condición sexuada de las mujeres por encima de sus cargos, logros u otros atributos pertinentes para la noticia. El objetivo es contribuir a la normalización, en el lenguaje de las noticias de la FCFM, de la participación femenina en las ciencias y las ingenierías, y que el valor de su aporte es su proyecto y no la circunstancia de ser mujer.

*Aposición: Palabra o sintagma que se yuxtaponen a un nombre o a un pronombre y sirven para explicar algo relativo a ellos o para especificar la parte de su significación para tener en cuenta.

8. En aquellos casos donde las fuentes de una misma noticia pudiesen tener una relación filial o conyugal, evitar el tratamiento lingüístico que presenta a la mujer en relación de dependencia al hombre

Ej.: "El científico Raúl Morales y su señora…"

9. Alternar el orden de presentación de actores femeninos y masculinos en los productos noticiosos para romper con la tendencia histórica de la jerarquía de género masculino. Lo mismo en el uso de pronombres:

Ej.: "Todas y todos los presentes…", "Las y los participantes…".

10. Utilizar sustantivos genéricos que se refieren a hombres y mujeres:

Ej.: persona, víctima, cónyuge, personaje.

11. Utilizar sustantivos colectivos que engloben diversidad de géneros:

Ej.: ciudadanía, población, familia, funcionariado, estudiantado, alumnado, electorado, vecindario, humanidad.

12. Utilizar sustantivos abstractos para aludir a cargos, profesiones, oficios, titulación, en vez de priorizar a la persona que ostenta el cargo:

Ej: Tesorería, decanatura, dirección, presidencia, alcaldía, inspección.

13. Implementar perífrasis (uso de más palabras para referirse a algo) cuando no se dispone de genéricos o sustantivos colectivos o abstractos.

Ej.: Personas licenciadas, población chilena.

14. Para textos de carácter ceremonial (libretos, invitaciones) se recomienda hacer uso del desdoblamiento del género de un sustantivo, alternando el orden a lo largo del texto.

Ej.: "La Facultad contratará a un académico o académica para liderar el instituto". "Las funcionarias y funcionarios reconocidos en la ceremonia…".

15. En las oportunidades donde hay falta de espacio en las plantillas predeterminadas para la redacción de una noticia (títulos, bajada, RR.SS.), utilizar el uso de barras, alternando el orden de los géneros masculinos y femeninos.

Ej.: Investigador/a. Funcionaria/o.

16. Sustituir el determinante o pronombre que acompaña el sustantivo invariable por otros sin marcas de género:

Ej. En vez de "Se informará a todos los estudiantes…" utilizar "Se informará a cada estudiante…".

17. Reemplazar estructuras marcadas por un pronombre sin marca de género por quien o quienes.

Ej.: En vez de "Los interesados en el curso..." utilizar "Quienes tengan interés en el curso...".

18. Eludir el sujeto cuando no afecta al mensaje ni provoca ambigüedad.

Ej.: En vez de "Los participantes deberán llenar la siguiente encuesta", utilizar "Se debe llenar la siguiente encuesta" / "Completar la siguiente encuesta".

19. Evitar el uso de artículos indefinidos Uno/s, alguno/s, todo/s.

Ej.: En vez de "Si alguno no se ha vacunado aún..." utilizar "las personas que no se han vacunado aún...".

20. Evitar los artículos definidos e indefinidos que expresan la presencia solo de varones:

Ej: Los estudiantes ganaron un premio / Se recomienda: Estudiantes de la FCFM ganaron un premio.

21. Permitirse el uso de la terminación "e" en el vocablo "todes" para visibilizar a los géneros no binarios a discreción de la o el comunicador, según el público a quien se dirige su trabajo. Se consideran dimensiones plausibles como comunicaciones dirigidas a grupos de estudiantes universitarios o escolares, ya sea en un acto presencial o a través de las plataformas de redes sociales.

Asimismo, todo espacio donde potencialmente haya un grupo de personas no binarias.

El uso de la "e" como alternativa al binario "a/o" tiene una característica superadora en relación con el uso de la "x" para los mismos fines, pues permite transitar con mayor facilidad el camino de lo escrito a la oralidad.

Se sugiere circunscribirse a esta innovación de vocablo y no aventurarse, en nombre de la FCFM, a transformar todos los pronombres, a la espera del documento en construcción a nivel de toda la Universidad de Chile.

También permitirse el uso de la terminación "e" en forma oral o escrita en espacios de trabajo, proyectos o grupos más reducidos, donde se esté en conocimiento que hay personas que se identifican como no binarios.

Bajo el mismo criterio, en plataformas escritas (afiches de eventos para escolares o en redes sociales para dicho público) permitirse el uso del símbolo de la @ para resolver la inclusión de todos los géneros al que va dirigido el texto.

22. Invitaciones para eventos dirigidos a público joven y escolar: En aquellos casos donde la unidad encargada de comunicaciones decida permitirse el uso de una deconstrucción del lenguaje que no respete las reglas actuales de la RAE, por razones atingentes a la audiencia objetivo, incluir, a pie de página, la siguiente nota que comunica la línea editorial de lenguaje inclusivo de la FCFM:

Nota: "La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile apoya el uso de lenguaje inclusivo, toda vez que estas prácticas aportan a la construcción de realidad y visibilizan la diversidad de nuestra sociedad".

23. En la construcción de formularios de convocatorias, ofertas de trabajo, concursos u otros documentos de carácter administrativos, así como toda difusión que se haga de estos llamados en las redes o plataformas web de la FCFM, se recomienda redactarlas nombrando a ambos sexos mediante términos colectivos o desdoblamientos.

24. En aquellos casos donde el producto de difusión científico requiera referencias bibliográficas a una o más publicaciones científicas, se sugiere escribir el nombre completo y no solo la inicial para hacer visibles a las autoras, y así evitar que, por razones androcéntricas, sus apellidos lleguen a interpretarse o asociarse a género masculino.

25. Aspectos recomendados para la cobertura de una noticia: Se invita a abordar el reporteo de un hito de la facultad con una mirada que integre el enfoque de género, tanto en la visibilización del equipo humano detrás del proyecto como de eventuales variaciones que pudiese existir en los resultados de una investigación según género, en la medida que sea pertinente.

RECURSOS RECOMENDADOS

Lenguaje no recomendado	Lenguaje inclusivo recomendado
Ciudadanos chilenos.	La ciudadanía / La población chilena.
Los directores. Los secretarios. Los presidentes.	Dirección. Secretaría. Presidencia. Alternativas: Autoridades departamentales. Direcciones de unidades. Direcciones de centros.
Los usuarios del servicio.	Las personas usuarias del servicio.
Los licenciados.	Las personas licenciadas.
Los estudiantes de la FCFM cuentan con una formación integral.	Según la plataforma y audiencia del texto: Ej. Para textos noticiosos y comunicados. El estudiantado de la FCFM cuenta con una formación integral. El comunidad estudiantil de la FCFM cuenta con una formación integral. Ej. Para discursos (orales) donde se quiere visibilizar todas las identidades: Las, les y los estudiantes de la FCFM cuentan con una formación integral.
Los alumnos de la FCFM...	El alumnado de la FCFM... / Los alumnos y las alumnas...
Los becarios.	Las personas becarias / Los becarios y becarias. Quienes sean titulares de las becas.
El solicitante de la beca...	Quien solicite la beca...
Los solicitantes del beneficio...	Quienes soliciten el beneficio...
Los beneficiarios de la beca...	Las personas beneficiarias de la beca...
Presidente del CEI.	Si es mujer usar: Presidenta del CEI.
El equipo de directores.	El equipo directivo.
Los académicos.	La academia. Académicas y académicos. Académicas/os. El cuerpo académico. La comunidad académica.
El académico debe completar...	Se deberá completar...
Podrán acceder al concurso los profesionales con las siguientes características...	Podrán acceder al concurso profesionales con las siguientes características...
Cuando el estudiante solicite la información...	Cuando se solicite la información...

Lenguaje no recomendado	Lenguaje inclusivo recomendado
Se hará saber a todos los participantes…	Se hará saber a cada participante…
Habilitado.	Con habilitación.
Autorizado.	Con autorización.
Los licenciados.	Las personas licenciadas.
La actividad está dirigida a funcionarios de la FCFM.	Alternativas: La actividad está dirigida a la comunidad funcionaria de la FCFM. La actividad está dirigida al personal de colaboración de la FCFM. La actividad está dirigida a funcionarias y funcionarios de la FCFM. La actividad está dirigida a funcionarias/os de la FCFM. La actividad está dirigida al personal funcionario de la FCFM. La actividad está dirigida al personal de la FCFM.
Al final de la conferencia las mujeres investigadoras entregaron el documento al gobierno.	Al final de la conferencia las investigadoras entregaron el documento al gobierno.
Los interesados en participar, deberán llenar el siguiente formulario.	Las personas interesadas en participar, deberán llenar el siguiente formulario.
Los candidatos al cargo…	Las personas candidatas al cargo… Quienes opten al cargo. Quienes concurran.
Los aspirantes al cupo…	Las personas aspirantes al cupo… Quienes aspiren. Quienes concurran.
Los postulantes al concurso…	Las personas postulantes al concurso… Quienes postulen
Los trabajadores de la facultad…	El personal de la facultad… La plantilla de la facultad… Trabajadores y trabajadoras de la facultad… El equipo de….
Los interesados en participar de la actividad..	Las personas interesadas en participar de la actividad Interesados e interesadas en participar de la actividad
El responsable del proyecto…	La persona responsable del proyecto…
Los ingenieros a cargo… Los científicos que lideraron… Los expertos señalan… Los investigadores explicaron…	Los y las ingenieras a cargo… Las y los científicos que lideraron… Las y los expertos señalan… El personal científico señaló… Las y los investigadores explicaron… El equipo de investigadores explicó…
Los diputados.	Las diputadas y los diputados
Dentro de los dañados, afectados por la sequía…	Dentro de las víctimas afectadas por la sequía…

Lenguaje no recomendado	Lenguaje inclusivo recomendado
A lo largo de la historia, el hombre ha....	A lo largo de la historia, la humanidad ha.... A lo largo de la historia, las personas han... A lo largo de la historia, los seres humanos han... A lo largo de la historia, la especie humana ha...
Todos deberán asistir al curso de capacitación.	Todas y todos deberán asistir al curso de capacitación. Todas las personas deberán asistir al curso de capacitación.
Los que se matriculen en el seminario, recibirán una certificación.	Quienes se matriculen en el seminario, recibirán una certificación.
Todos los que no cumplan con los requisitos de postulación...	Todas las personas que no cumplan con los requisitos de postulación...
La comunidad beauchefiana se reunió con la asociación de vecinos.	La comunidad beauchefiana se reunió con la asociación vecinal.





Capítulo II:

CEREMONIAL Y PROTOCOLOS

SALUDO

Priorizar el género masculino en los saludos no tiene una justificación gramatical y corresponde a una jerarquización instalada culturalmente. Se recomienda, a lo largo de las actividades que se desarrollen en la agenda anual, ir variando la sintaxis del saludo (el orden de aparición de las palabras para enunciar a las y los presentes).

No recomendado	Recomendado
Estimados y estimadas.	Estimadas y estimados.

Sólo en las mujeres se diferencia por estado civil: Señora y Señorita. En el caso masculino todo se nombra como "señor". Se recomienda no hacer esta diferencia en las mujeres

No recomendado	Recomendado
Señorita.	Señora.

BIENVENIDA

No recomendado	Recomendado
Bienvenidos.	Les damos la más cordial bienvenida. Bienvenidas y bienvenidos.

REDACCIÓN DE TEXTOS PARA CEREMONIAS E INVITACIONES

Eliminar los artículos que expresan la presencia solo de varones:

No recomendado	Recomendado
Saludamos a los estudiantes de la Facultad.	Saludamos a la comunidad de estudiantes de la Facultad. Saludamos a la comunidad estudiantil de la Facultad.

No recomendado	Recomendado
Saludamos a los funcionarios de la FCFM.	Saludamos a la comunidad funcionaria de la FCFM. Saludamos al personal de apoyo de la FCFM. Saludamos al equipo de profesionales de la Facultad.
Saludamos a los académicos.	Saludamos a la comunidad académica. Saludamos al equipo docente. Saludamos al cuerpo académico.
Expertos en Ciencias de XXX.	Profesionales con experiencia en Ciencias de XXX.
Los coordinadores.	El equipo de coordinación.
Invitamos a los asistentes a dirigirse al sector del cóctel.	Invitamos a quienes nos acompañan a dirigirse al sector del cóctel.

AVISOS DE OFERTAS LABORALES: Usar formas pasivas

No recomendado	Recomendado
Podrán postular al puesto los profesionales con experiencia.	Podrán postular al cargo profesionales con experiencia.

PARIDAD EN PARTICIPANTES DE PANELES:

Se recomienda considerar siempre en la planificación y producción de un evento académico/divulgación científica, un panel paritario en género. En caso de no contar con vocerías suficientes para ello, al menos tener una variante.

Se invita a considerar la posibilidad de alcanzar esta paridad, recurriendo, si la actividad lo permite, una invitada de otra institución o una moderadora.

SALUDOS DE FIESTAS/ EFEMÉRIDES

ELIMINAR LA ALUSIÓN AL SUJETO

No recomendado	Recomendado
Nosotros esperamos que tengan unas felices fiestas.	Esperamos que tengan felices fiestas.

La Universidad de Chile es una institución laica, por lo cual se recomienda no generalizar la celebración de navidad a un rito católico.

No recomendado	Recomendado
¡Feliz navidad!	¡Felices fiestas!





Capítulo III:

DIVERSIDAD CULTURAL Y SOCIAL

El reconocimiento de la diversidad humana es un aspecto ineludible a la hora de plantearnos las diferencias individuales. Por lo cual, esta riqueza posibilita que todas las personas participen de la sociedad en su conjunto, entendiendo que las variables como sexo, edad, clase social, raza, etnia, religión, cultura, etc., son pilares fundamentales en la diversidad humana y que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros.

PUEBLOS INDÍGENAS:

La Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (SUBPO) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, construyó una serie de recomendaciones para reconocer a los distintos pueblos indígenas.

El listado de los pueblos:

- Pueblo Aymara.
- Pueblo Quechua.
- Pueblo Colla.
- Pueblo Atacameño o Lickanantay.
- Pueblo Rapa Nui.
- Pueblo Mapuche.
- Pueblo Kawésqar / Pueblo Yagán.
- Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.
- Pueblo Chango.

Lenguas vigentes:

Hoy en Chile están vigentes y en uso seis lenguas indígenas. Éstas son:

- Aymara.
- Quechua.
- Rapa Nui.
- Kawésqar.
- Yagán.
- Mapuzungun.

Elementos de territorio y geografía:

- Se aplica mayúscula en el nombre de cada uno de los pueblos, por tratarse de un nombre propio y porque así lo escriben los miembros de los pueblos en los documentos con los que trabaja la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (SUBPO).

- Se escribirá con mayúsculas cuando se trate del nombre del pueblo y del territorio Rapa Nui. Cuando el texto se refiera a la cultura o cualquier acepción relacionada, rapa nui se escribirá con minúscula.

- Asimismo, se recomienda llamar al territorio como Rapa Nui y no como «Isla de Pascua», ya que es considerado ofensivo por parte del pueblo Rapa Nui.

No recomendado	Recomendado
Los aymara en Chile se encuentran principalmente en las regiones de Arica y Parinacota, y de Tarapacá.	El pueblo Aymara en Chile se encuentra principalmente en las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá.



• No se aplica la «s» final en el gentilicio. Sin embargo, para el pueblo yagán, ellos sí utilizan la denominación «yaganes».

No recomendado	Recomendado
En Rapa Nui habitan cerca de 3 mil pascuenses.	En Rapa Nui habitan cerca de 3 mil personas del pueblo originario.
Araucanos realizarán un nuevo wetripantu este año 2021.	Organizaciones y comunidades mapuche se reunieron a conmemorar un nuevo wetripantu.

• Los términos pueblos indígenas y pueblos originarios deben ir en bajas o minúsculas.

• Se recomienda no utilizar el término de "integración", ya que históricamente los pueblos originarios han visto con reticencia esta forma de relación. Se recomienda usar como sinónimo "incorporación".

No recomendado	Recomendado
Esta consulta busca integrar la visión de los pueblos originarios.	Esta consulta busca incorporar la visión de los pueblos originarios.

• No se debe hablar de «nuestros» pueblos, sino de «los» pueblos, así como tampoco se debe hablar de pueblos originarios «de Chile», sino «en Chile», dado que no se trata de sujetos de pertenencia.

No recomendado	Recomendado
En este marco de desigualdad se encuentran nuestros pueblos indígenas...	En este marco de desigualdad se encuentran los pueblos indígenas...
Los pueblos originarios de Chile fueron nómades sedentarios.	Los pueblos originarios en Chile fueron nómades sedentarios.

Se recomienda:

• No utilizar términos "ultimistas", por ejemplo, no hablar del "último" o la "última" integrante o cultor/a de un determinado pueblo. Lo mismo ocurre con el concepto "peligro de extinción" y/o de la desaparición de una cultura o forma de vida.

• No calificar a ningún miembro de un pueblo como "puro o no puro" a contar de una consideración racial. En este caso es necesario considerar que el Convenio 169 de la OIT reconoce como criterio fundamental de reconocimiento, la conciencia de identidad indígena.

No recomendado	Recomendado
La cultura del pueblo yagán está desaparecida.	La cultura del pueblo yagán ha sufrido cambios con el paso del tiempo.
En Puerto Edén viven las últimas familias kawésqar.	En Puerto Edén viven familias kawésqar.

LENGUAJE EN DISCAPACIDAD:

"Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensorial, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Extracto Ley 20.422.)

320

Uso incorrecto	Uso correcto
•Lenguaje de Señas.	•Lengua de Señas.
Todos deberán asistir al curso de capacitación.	Todas y todos deberán asistir al curso de capacitación. Todas las personas deberán asistir al curso de capacitación.
• Sufre discapacidad. • Padece discapacidad. • Es víctima de una discapacidad. • Está afectado por una discapacidad.	• Que vive en situación de discapacidad. • Que se encuentra en situación de discapacidad.
•Anormal.	•Persona en situación de discapacidad. •Persona con discapacidad.
• Postrado.	•Persona en situación de dependencia.
• Relegado a una silla de ruedas. • Confinado a una silla de ruedas.	•Persona usuaria de silla de ruedas. Persona que se traslada en silla de ruedas.
• Discapacitado. • Deficiente. • Incapacitado. • Personas diferentes. • Personas con capacidades diferentes. • Personas con necesidades especiales.	•Persona en situación de discapacidad. •Persona con discapacidad.

Uso incorrecto	Uso correcto
• Lisiado. • Minusválido. • Inválido. • Paralítico. • Mutilado. • Cojo. • Tullido.	•Persona en situación de discapacidad de origen físico. •Persona con discapacidad física.
• Retardado mental. • Retrasado mental.	• Persona en situación de discapacidad de origen intelectual. • Persona con discapacidad intelectual.
• Insano. • Demente. • Loco. • Trastornado. • Esquizofrénico. • Maníaco, Depresivo o Bipolar.	• Persona en situación de discapacidad psiquiátrica. • Persona en situación de discapacidad de causa psíquica. • Persona con discapacidad psíquica. • Persona con discapacidad psiquiátrica.
• El ciego. • Invidente. • Cieguito. • No vidente. • Corto de vista.	• Persona ciega. • Persona en situación de discapacidad de origen visual. • Persona con baja visión. • Persona con discapacidad visual.
• El sordo. • Sordito. • Sordomudo.	• Persona sorda. • Persona en situación de discapacidad de origen auditivo. • Persona con discapacidad auditiva.
• Defecto de nacimiento.	• Situación de discapacidad congénita.



DIVERSIDAD GENERACIONAL:

La variable generacional o etaria es otra expresión de las diversidades que componen la sociedad.

Expresión incorrecta	Expresión correcta
Viejos/Viejitos. Son términos peyorativos y cargados de prejuicios, que no se responden a la realidad de la mayoría de los y las mayores.	**Mayores, personas mayores.** Son términos objetivos que no conllevan carga ni valoraciones de ningún tipo.
Abuelo/a Abuelito, Tatita. Es un término insuficiente, que no representa a todas las personas mayores, sino sólo a quienes tienen esta relación de parentesco. Puede tener además connotaciones paternalistas.	**Personas de edad avanzada, población mayor.** Es también una expresión adecuada y neutral.
Jubilados/as, Pensionados/as. Es un término adecuado pero insuficiente, pues abarca sólo a quienes han alcanzado la edad legal para dejar de trabajar, que no son necesariamente personas mayores.	**Anciano, Viejo/a (sin diminutivos)** Su uso es relativo y está condicionado al contexto en el que se encuentra.
Tercera Edad. A partir de la segunda asamblea mundial de envejecimiento y vejez de Madrid en el 2002, esta expresión se ha ido revaluando y lo correcto sería referirse a esta etapa como vejez y a la población como personas mayores. Población mayor.	**Población mayor.**

DIVERSIDAD DE CREDO:

En el Censo del año 2002 el 69 % de los chilenos se declaró católico. En tanto, el 15,14 % afirmó ser evangélico; el 1,06 % testigo de Jehová; el 0,92 % es miembro de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días; el 0,13 % judío; y el 0,03 % musulmán. El 8,3 % se declaró agnóstico o ateo y el 4,39 % indicó que profesaban otra religión (Bahai, Sikh, Budista, Hare Krishna).

En Chile, el Estado garantiza la libertad religiosa y de culto de manera constitucional. Según la ley 19.638, ninguna persona podrá ser discriminada por sus creencias religiosas.

Expresión incorrecta	Expresión correcta
Iglesia para referirse a diferentes religiones.	Religión.
Israelí para referirse a los y las profesantes de la religión Judía.	Judío/a.
Árabe o islamita para referirse a los y las profesantes del islam.	Musulmán.
Canuto.	Persona evangélica.

PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL:

La pobreza multidimensional ha sido entendida por el PNUD, y localmente por la encuesta CASEN, como un concepto más allá de la falta de ingresos para la satisfacción de necesidades, sino más bien como personas que sufren carencias en las dimensiones: educación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda y nivel de vida en general.

PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE:

El término persona en situación de calle es una expresión más de la extrema pobreza y da cuenta de una realidad que afecta a más de 15.000 personas en Chile, según datos del Ministerio de Desarrollo Social y Familia entregados en marzo de 2020. La situación de calle es un fenómeno dinámico y múltiple, que engloba y esconde otras formas de vulneración, como la migración irregular, la falta de acceso temprano a programas de salud mental, el abandono y la falta de resguardo institucional a adultos mayores, niñas, niños y adolescentes, entre otros.

Expresión incorrecta	Expresión correcta
Pobre.	Persona en situación de pobreza.
Indigente.	Persona sin hogar.
Persona sin casa.	Persona en situación de calle.
Mendigo.	Persona en situación de vulnerabilidad.
Vagabundo.	Persona en situación de calle.

PERSONAS EN SITUACIÓN DE MIGRACIÓN:

Las personas migrantes, son un grupo que ha tomado gran relevancia, pues la migración a Chile ha aumentado considerablemente durante los últimos cinco años. Actualmente, las personas extranjeras viviendo en Chile representan aproximadamente un 8% de nuestra población (INE, 2019).

No incluyente	Incluyente
Ilegales, indocumentados/as, desplazados/as, refugiados, exiliados/as, sin tierra.	Persona en situación de pobreza.
Negros/as, negritos/as, morenitos/as, personas de color.	Poblaciones afrodescendientes, personas afrodescendientes. Persona negra.
Sudaca.	Persona Sudamericana.
Chino/a, chinito/a, amarillo/a.	Población asiática, persona asiática (considerando que puede tener nacionalidad japonesa, coreana, etc).
Gringo/a, yanqui.	Persona estadounidense.



Capítulo IV:

OTROS LENGUAJES: IMÁGENES Y SONIDOS.

IMÁGENES: VARIABLES SOBRE LA PUESTA EN ESCENA

1. Evitar el lenguaje visual sexista en las imágenes de apoyo para un tema:

1.1. Que la selección de planos de apoyo para un video o en la imagen para acompañar una noticia no tenga un sesgo donde se valore a una de las partes sobre la otra, generando jerarquización y exclusión.

Ejemplo de ello son construcciones de piezas audiovisuales o fotográficas que excluyan la aparición de figuras femeninas o que su aparición, la mayor parte del video o material gráfico, sea en segundo plano, de espalda o sentadas, mientras los varones se les posicione, junto a ellas, de pie.

También tener en cuenta esta variante al momento de generar fotografías o registros de grupos de trabajo al interior de la Facultad, por ejemplo, una fotografía grupal de jefaturas y que las figuras femeninas estén sentadas y los varones de pie, detrás. Procurar que exista una combinación de posiciones que no den espacio a subordinaciones.

1.2. Que la selección de planos de apoyo para videos o noticias no caigan en estereotipos de roles femeninos y masculinos, cuando se trate de generalizar y hablar de la sociedad.

Ejemplo de ello son planos donde las figuras femeninas estén en una tarea doméstica, mientras el varón aparezca en una actividad de oficina o bien que ellas aparezcan en una situación pasiva mientras ellos de manera activa.

1.3. Que la selección de planos de apoyo visibilice la diversidad de la naturaleza femenina y masculina en cuanto a seres humanos. No perpetuar los códigos publicitarios que han instalado como estrategia de seducción del lector o la audiencia, con cánones físicos y de belleza que aluden a un segmento acotado de la población.

Ejemplo de ello son afiches o flyers donde se promueven programas educativos con apoyos de imágenes donde las salas de clases sólo aparecen con personas caucásicas.

1.4. Se recomienda prestar atención en el orden de aparición de las imágenes femeninas y masculinas. Intercalar sus apariciones y variar en el tiempo el orden con el género que se parte, para no instalar la idea en nuestras audiencias de una jerarquización perpetuada por parte de la institución.

2. Evitar el lenguaje visual que sugiera sesgos dentro de las diversidad cultural y social.

Se recomienda tener presentes las indicaciones previas para evitar subordinaciones, apariciones pasivas o estereotipadas de identidades interseccionales: población indígena, afrodescendiente, personas en situación de movilidad humana, en situación de pobreza, con alguna discapacidad.

3. En aquellos casos donde el producto comunicacional requiera apoyarse con imágenes o videos que representen a las personas LGBTI, evitar hacerlo con expresiones corporales y gestuales, formas de vestir o tonos de voz que las estereotipen o puedan generar burlas en los comentarios de las plataformas de internet por sus características sexuales, expresión de género, identidad de género u orientación sexual.



IMÁGENES: VARIABLES CUANTIFICABLES

1. Se recomienda visibilizar con fotografías cada persona que aparezca con testimonio en una noticia o con planos si es para un video.

Si existe la restricción de una (1) sola imagen para difusión en redes sociales u otra plataforma, cuando en el reportaje aparece una voz femenina y una masculina, se sugiere editar la imagen a postear, formando una sola con ambas personas, alternando la posición en que va apareciendo cada género (de izquierda a derecha) en las distintas publicaciones. Si se trata de más voces, recurrir a una imagen temática que respete las recomendaciones anteriores, en la medida que contenga figuras humanas interactuando.

2. Procurar una consciente paridad de género en el uso de imágenes de apoyo a lo largo de nuestras difusiones científicas dentro del programa anual de cada unidad.

3. En la construcción de videos con grabaciones vinculadas a espacios y comunidad de la FCFM, tener presente el registro de diversidad humana, tanto de género como de expresiones de identidades en sus vestimentas, peinados, razas, para asegurar un banco de imágenes de una población diversa a la hora del montaje del proyecto.

Cuando se externalizan estos servicios audiovisuales, procurar entregar estos lineamientos a la productora responsable de las grabaciones, que registre esta diversidad antes descrita para efectos de cumplir con la línea editorial de la FCFM en material de apoyo de un video.

4. Tener una edición consciente en el montaje de videos de la aparición alternada y constante de figuras femeninas y masculinas, así como de diversidad de identidades humanas que se perciban en el campus.

IMÁGENES: VARIABLES PARA UN LENGUAJE DE DISCAPACIDAD

1. En las noticias escritas que van acompañadas con imágenes, éstas deben llevar pie de foto descriptiva de la misma. De esta manera, las personas usuarias de lectores de pantallas (personas ciegas o de baja visión), pueden entender el mensaje visual elegido.

2. Se recomienda incluir en las producciones audiovisuales lengua de señas como primera prioridad. Si el presupuesto no lo permite, subtitular. Cabe precisar que la población sorda, en su mayoría, se desenvuelve en una lengua que no incluye el dominio del léxico alfabético que utiliza un subtitulado.

3. En la producción de eventos audiovisuales en vivo, como streaming, se recomienda la participación de un o una traductora de lengua de señas.

SONIDO:

1. Un recurso que contribuye a romper el estereotipo de que las ciencias y las ingenierías son espacios masculinos, es incluir en la planificación y producción de un video institucional o de difusión, una locución de mujer para romper esquemas culturales perpetuados.

2. Evitar el uso de canciones que contengan líricas de lenguaje sexista para musicalizar un video.



Capítulo V:

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS CON CRITERIO DE GÉNERO

Las actividades ceremoniales o académicas deben cumplir con las indicaciones emanadas de la Guía de ceremonial y protocolo de la Universidad de Chile, emitido desde la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones en 2014.

Se considera un acto académico aquel que es promovido y organizado de manera oficial por cualquier órgano de la Universidad de Chile, aunque se celebre en instalaciones o dependencias externas a la Universidad.

Tener en consideración que las actividades ceremoniales y académicas que se realizan en el recinto universitario transmiten un mensaje académico, científico, tecnológico, cultural o deportivo, cuyos rasgos conforman la imagen institucional, su visión, misión, valores, filosofía, política y objetivos.

En vista de ello, se recomienda tener presente en la organización de ceremonias o actividades lo siguiente:

1. En aquellas actividades académicas de difusión, procurar que la convocatoria de expositores sea paritaria en género para transmitir y cimentar en el público la percepción cultural de que las actividades científicas no son exclusivas de un género en particular.

2. En un panel de especialistas, cuando el cuerpo académico que domine una materia no incluya a una mujer, considerar la posibilidad de invitar a una representante de dicha materia, pero de otra institución, para no abandonar el mensaje de que es importante la diversidad de género en toda actividad investigativa (en la medida que no entre en conflicto con el objetivo de la actividad).

3. En la construcción de las invitaciones y material gráfico de difusión, tener presente la utilización de lenguaje inclusivo en todos sus niveles: escrito, visual o sonoro (si es un video).

4. Tener presente los recursos recomendados en los capítulos previos en cuanto a no caer en estereotipos de género en el diseño de material gráfico o fotográfico.

5. En la construcción de libretos ceremoniales o de actividades académicas, cumplir con las recomendaciones indicadas en los capítulos anteriores en materia de visibilizar de manera homogénea, y respetando el lenguaje inclusivo para vocativos y presentación de figuras académicas.

6. Si la actividad académica o de extensión incluye anfitriones y servicios de coctelería, no utilizar figuras femeninas y masculinas estereotipadas, como modelos, por ejemplo, evitando el uso sexista de las personas.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:
Documentos analizados para la construcción de esta guía de recomendaciones para comunicadores/as de la FCFM-UChile.

- Recomendaciones uso de lenguaje inclusivo. Sección de participación - Género e inclusión. Subdirección CNCA; Gobierno de Chile.

- Guía lenguaje inclusivo de género. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile.

- Medios No Sexistas: guía de definiciones y prácticas periodísticas. Observatorio Género y Equidad; Fundación Friedrich Elbert; Colegio de Periodistas de Chile y Mujeres en el Medio.

- Por un periodismo no sexista. Pautas para comunicar desde una perspectiva de género en Chile. Publicación de L'Oréal-UNESCO Santiago / Cátedra UNESCO-UDP "Medios de comunicación y participación ciudadana" / Programa de Libertad de Expresión de la Universidad de Chile / Colegio de Periodistas de Chile.

- Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo. Unidad de equidad de género. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género del Gobierno de Chile.

-Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile.

-Documento institucional de la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios. Chile.

- Recomendaciones para el uso de Lenguaje en Discapacidad. SENADIS. Chile.

- Guía de comunicación inclusiva. Uso correcto del lenguaje& cómo hablar de diversidad. Plebiscito Nacional 2020. Chile.

- Guía de comunicación inclusiva. Organizaciones religiosas, civiles y de educación de Chile.

- Recomendaciones de Uso de lenguaje inclusivo. Persona en situación de discapacidad. Sección de Participación – Género e inclusión. CNCA. Gobierno de Chile.

- Orientaciones uso lenguaje inclusivo de género. SUSESO. Comité Equidad de Género de la Superintendencia de Seguridad Social del Gobierno de Chile.

- Recomendaciones para uso de lenguaje inclusivo y no sexista. Documento de la Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile.

- Manual para el uso no sexista del lenguaje. Universidad Arturo Prat. Chile.

- Guía de comunicación inclusiva: Uso correcto del lenguaje & cómo hablar de diversidad. Red de organizaciones de la sociedad civil chilena (servicio Jesuita a Migrantes; Leasur; Iguales; Gente de la calle; Hay mujeres; Comunidad Judía; Educación 2020; Travesía 100 y Comunidad organizaciones solidarias).

- Manual de género para periodistas. PNUD. Gestión del conocimiento para la igualdad de género.

- Manual de estilo para una comunicación inclusiva y no sexista. Acción Ecológica.

- Guía de comunicación inclusiva para la secretaría general de la OEA.

- Guía de lenguaje no sexista/Oficina de Igualdad – UNED, España.

- Manual de estilo para una comunicación inclusiva y no sexista. Ecologistas en acción. España.

- Guía de lenguaje no sexista. Oficina de igualdad. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. España.

- Guías para el uso no sexista del lenguaje. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad de España.

- Las profesiones de la A a la Z. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales de España.

- La diversidad social y cultural cono fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. Elena Hernández De la Torre. Madrid 2003.

- (-Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de Argentina.

330



IV. PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN LA ACADEMIA

A Instructivo de buenas prácticas y acciones para el fomento de la equidad de género en la carrera académica de la Universidad de Chile

Autor: Documento elaborado por la Dirección de Desarrollo Académico. Vicerrectoría De Asuntos Académicos
Edición: Dirección De Desarrollo Académico

1. PRÓLOGO

En los últimos años, la Universidad de Chile ha asumido una agenda de igualdad de género y no discriminación incorporando dicha perspectiva en su Plan de Desarrollo Institucional y comprometiendo acciones para garantizar la equidad en los espacios de representación y de dirección, y el acceso a jerarquías académicas superiores, incorporando la perspectiva de género en la docencia, la generación de conocimiento y la extensión universitaria.

En este contexto, la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA) desde su Dirección de Desarrollo Académico (DDA) está trabajando para abordar las desigualdades y las brechas de género aún presentes en la Universidad de Chile a nivel del cuerpo académico.

Para avanzar en este propósito y apoyar el desarrollo de las capacidades de nuestros/as académicos/as en todas sus jerarquías, la DDA y su Comisión Asesora en materias de Género - donde participan Verónica Figueroa, Amanda Huerta, Svenska Arensburg, Laura Albornoz, Carolina González, Camila Bustamante y José Miguel Labrin - ha elaborado el presente Instructivo de Buenas Prácticas para el Fomento de la Equidad de Género en la Carrera Académica que busca orientar a la comunidad para la puesta en marcha de acciones estratégicas que ayuden a eliminar tales desigualdades. Esta iniciativa es consistente con uno de los objetivos centrales de la DDA que es la profundización de la diversidad e inclusión dentro del cuerpo académico, a través de la promoción e implementación de las políticas de género y de acceso universal.

La preparación de dicho instructivo ha contado con el apoyo de la Dirección de Igualdad Género (DIGEN) y con la colaboración de académicas/os de nuestra universidad. Como parte del trabajo de preparación del instructivo se revisaron experiencias universitarias nacionales e internacionales, con el fin de identificar buenas prácticas en materia de igualdad de género, se realizó un análisis de las metas institucionales definidas en el Plan de Desarrollo Institucional en este ámbito, y se evaluaron las brechas de progreso en la carrera académica en las distintas Unidades Académicas de la Universidad. El instructivo que se presenta está diseñado para ajustarse a estas distintas realidades y considera acciones de Reparación, Adaptación y Transformación.

Desde la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y la Dirección de Desarrollo Académico estaremos trabajando para contribuir al fortalecimiento de las iniciativas que surjan desde las Unidades Académicas con el propósito de superar las desigualdades y discriminaciones de género en la comunidad universitaria

Rosa Devés Alessandri
Vicerrectora de Asuntos Académicos

Claudio Olea Azar
Director de Desarrollo Académico

2. ANTECEDENTES

Las problemáticas de discriminación de género han logrado una visibilización acelerada en la última década, no solo a nivel global, sino que también nacionalmente y dichas demandas sociales están dando origen a políticas públicas. En ese marco, la Universidad ha demostrado liderazgo y compromiso para generar cambios que impacten en las realidades y experiencias de género que vive su comunidad.

Es así como en el proceso de acreditación del 2018 se establecen compromisos para disminuir las brechas de género tales como promover e implementar políticas que mejoren la representación de académicos mujeres o de minorías, para que el cuerpo académico de la Universidad refleje la diversidad de la sociedad chilena, además de promover mecanismos que garanticen el acceso a los estamentos superiores de la carrera académica a mujeres y minorías

En este sentido, el año 2019 se crea la DDA, con el objetivo de contribuir al aseguramiento de la calidad académica y de gestionar las condiciones propicias para el trabajo de los/as académicos/as, cuya misión incluye precisamente la profundización de la equidad, inclusión y diversidad del cuerpo académico.

Igualmente, la instalación de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género en 2013 y la posterior creación de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) en 2018, al alero de la Rectoría, representan un hito en el devenir de las acciones impulsadas para avanzar hacia transformaciones en pro de la igualdad de género, siendo sus políticas institucionales un buen ejemplo de la disposición al cambio que existe dentro de la Universidad.

En este contexto, muchas de las políticas de la Universidad respecto a cómo enfrentar la discriminación de género han tenido un enfoque transversal hacia la comunidad universitaria - involucrando a académicos/as, funcionarios/as y estudiantes - y muchas veces dichas políticas han provenido de demandas estudiantiles vinculadas a lo que se entiende como una educación no sexista. Si bien se han logrado avances necesarios y emblemáticos, no existen aún políticas específicas de género relacionadas con las académicas y académicos de la Universidad, cuyas particularidades también requieren atención.

2.1. Marco jurídico para la equidad de género

Dentro del documento titulado Incorporación de la perspectiva de igualdad de género en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile: Insumos de normativa internacional para el debate (2018), la DIGEN señala que “En su rol público y congruente con su misión, la Universidad de Chile tiene el mandato de responder a los diversos instrumentos normativos y acuerdos internacionales que ha suscrito el país en materia de educación, no discriminación e igualdad de género”. En este sentido, resulta pertinente revisar los marcos jurídicos para la equidad de género que forman el contexto del presente instructivo.

Marco Jurídico Internacional

La equidad de género ha sido un objetivo importante en el marco jurídico internacional, frente al cual el Estado de Chile ha suscrito acuerdos en varias instancias. Dicho marco jurídico incluye normativas tales como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979), con carácter vinculante y ratificada por Chile en 1989; la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer (1993); el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación

de todas las formas de Discriminación contra la mujer (1999); la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), la Declaración del Milenio (2000); los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2015-2030, entre otros.

En su Artículo 5° la CEDAW establece la obligación de los Estados a tomar medidas que modifiquen las pautas socioculturales de conducta para la eliminación de prejuicios, estereotipos y sesgos sobre los roles y funciones de hombres y mujeres. En el artículo 10°, mandata a los Estados a adoptar medidas para asegurar la igualdad de derechos de hombres y mujeres en el ámbito educativo (DIGEN, 2018).

En línea con lo planteado por CEDAW en 1995 se aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer

«de Belém do Pará», vigente en Chile desde 1998. Dicha Convención establece, en concordancia con el objetivo de prevenir la violencia planteado en su artículo 7°, la obligación de los Estados de abordar esta materia en el ámbito educativo (Art. 8°), en el entendido de que las prácticas educativas discriminatorias y sexistas legitiman y contribuyen a la violencia contra la mujer.

Por su parte, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030 destaca el objetivo 5 que plantea lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, al asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. En este marco, el informe diagnóstico elaborado por Chile en septiembre de 2017 reitera el desafío del país de "incorporar de manera progresiva en los planes de estudios de los distintos niveles educativos, contenidos referidos a igualdad de género y derechos humanos de las mujeres". (ONU, 2020)

Marco Jurídico Nacional

La Ley General de Educación n° 20.370 (2009) señala en su artículo 4°, inciso 10, "Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras".

Específicamente dentro del marco normativo de género para la educación superior a nivel nacional la Ley n° 21.091 sobre Educación Superior, aprobada por el Congreso Nacional el día 29 de mayo de 2018, reconoce que "la educación superior es un derecho" y que este "se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes" (artículo 1°).

Por su parte, la Ley n° 21.094 sobre Universidades Estatales, aprobada en el Congreso Nacional el día 6 de junio de 2018, en su artículo 5° plantea que los "principios que guían el quehacer de las universidades del Estado y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones son el pluralismo, la laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento". Estos principios deben ser respetados, fomentados y garantizados por las universidades del Estado en el ejercicio de sus funciones, y son vinculantes para todos y todas sus integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción.

Marco Jurídico de la Universidad de Chile

El Estatuto de la Universidad de Chile contiene disposiciones relevantes para el reconocimiento de la diversidad de género. En el artículo 4° se explicitan los principios orientadores que guían a la Universidad en el cumplimiento de su misión, inspiran

la actividad académica y fundamentan la pertenencia de sus miembros a la vida universitaria. Estos son: "la libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo; y la participación de sus miembros en la vida institucional, con resguardo de las jerarquías inherentes al quehacer universitario. Forman parte también de estos principios orientadores: la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales; la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social; el respeto a personas y bienes; el compromiso con la institución; la integración y desarrollo equilibrado de sus funciones universitarias, y el fomento del diálogo y la interacción entre las disciplinas que cultiva".

Uno de los hitos relevantes en el desarrollo de la carrera académica es la modificación al Reglamento General de Carrera Académica decretada a inicios del 2020. Este proceso evaluativo busca asegurar y estimular el desarrollo del cuerpo académico, considerando las exigencias que surgen con las nuevas miradas del quehacer académico y la creciente complejidad de la formación en la educación superior. El reglamento actualizado cuenta con un enfoque de género en las conformaciones de las comisiones de evaluación superior y locales, como asimismo releva la política de corresponsabilidad que tiene nuestra casa de estudio. Uno de los aspectos importantes de este Reglamento es que por primera vez se construirán rúbricas que aportarán a la objetividad de los procesos y al reconocimiento de las diferentes labores que realizan los académicos y académicas de nuestra Universidad.

3. ESTADO DEL ARTE DE BUENAS PRÁCTICAS INTERNACIONALES

La VAA y su DAA han considerado aportar con iniciativas que contribuyan a reducir las desigualdades de género que enfrenta el estamento académico, por lo cual se ha estudiado, en primer lugar, lo que han hecho otras universidades nacionales y extranjeras que se encuentran (o se han encontrado) en la misma situación.

De la literatura consultada se desprende que un factor común es que, de una u otra forma, todas las universidades han reconocido la necesidad de enfrentar y subsanar las desigualdades de género. Usualmente esto se ha formalizado por medio de algún Decreto Universitario - o símil administrativo - no obstante, estos documentos no ponen en discusión las acciones específicas que se han decidido tomar en el corto, mediano o largo plazo, por lo que difícilmente podría decirse que son el reflejo de una política de equidad de género, más bien son los primeros pasos en la construcción de dicha política. Por otro lado, como se dijo anteriormente para el caso de la Universidad de Chile, muchas universidades trabajan con políticas generales que no resuelven las problemáticas particulares de sus académicas y académicos.

En la región existe el trabajo que ha realizado la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), contenido en el documento titulado "Lineamientos generales para la Igualdad de Género en la UNAM", de 2013, que consolidó todos aquellos principios y propuestas surgidas desde las demandas internas de la institución. Si bien el documento pudo ser pertinente en su momento, carece entre sus artículos de un foco particular sobre las problemáticas de las académicas. Dentro de esta propuesta, además, se hace hincapié en generar igualdad de oportunidades, cuestión que por cierto representa una condición necesaria dentro de la superación de las desigualdades de género, pero que no es condición suficiente para el tipo de política que pretendemos realizar en nuestra Universidad. Por otro lado, se manifiestan una serie de intenciones

para superar las desigualdades de género que, sin embargo, no se ven traducidas en acciones concretas.

Otros ejemplos de buenas prácticas han sido los casos europeos. El texto "Gender Equality Policies in Public Research" (Comisión Europea, 2013) recopila algunas de las políticas públicas utilizadas en dicho continente para disminuir las brechas de género. El estudio menciona tres grandes tendencias dentro de dichas políticas, éstas son:

1. La creación de un mercado competitivo con igualdad de género, acompañado de directrices de evaluación de desempeño (de programas, políticas y medidas institucionales).
2. Un empuje político para la existencia de cuotas y objetivos concretos, además de una mayor demanda en transparentar la toma de decisiones.
3. Iniciativas impulsadas principalmente por quienes financian las investigaciones, con un cambio a ser más considerados, a fin de evitar los prejuicios de género; una necesidad de ser más flexibles en llevar a cabo proyectos de investigación, que corresponda a la diversificación de las carreras académicas; y más consideración con los resultados sociales de los resultados de investigación.

Junto con lo anterior, una de las problemáticas principales que estos países reconocen es el reclutamiento y la promoción de las académicas. Para ello, en muchos casos existe un apoyo en forma de bonos del gobierno central (casos como los de Austria, Alemania, Dinamarca y Noruega, entre otros), donde el poder ejecutivo determina los porcentajes y metas que deben cumplir las instituciones. En algunos casos, a las instituciones se les otorga fondos de libre disposición en función de las profesoras que logran llegar a determinadas jerarquías. En otros casos, la cantidad de cupos de "senior professors" es determinada jurídicamente por el gobierno, lo cual exige que exista un mínimo de profesoras contratadas para aumentar los cupos de profesores titulares.

Si bien los casos europeos son esclarecedores respecto del trabajo que llevan a cabo, dicha labor no es del todo homologable a la realidad de nuestra Universidad, puesto que en esos países existe un amplio apoyo estatal, en que los gobiernos se reconocen como actores claves en la superación de la desigualdad de género al interior de la academia.

Una especial atención merece el caso de la Universidad de Gotemburgo, Suecia, que tiene un modelo de política que estimamos resulta aplicable y pertinente para nuestra Universidad. El contenido específico de dicha política está expresado en el documento "Policy and Action Plan for Gender Equality and Equal Treatment at the University of Gothenburg" (Universidad de Gotemburgo, 2015). Este documento presenta un plan diseñado sobre la base de distintas acciones, que se pueden ir cumpliendo progresivamente y respecto de las cuales las facultades se comprometen con metas que deben asumir gradualmente.

En el Plan de Acción de la Universidad de Gotemburgo se identifican objetivos y medidas para las áreas de investigación, educación y de trabajo de las cuales cada departamento, o su equivalente, deberá inicialmente priorizar y aplicar al menos tres medidas para responder a las necesidades basadas en los objetivos y las metas contenidos en el Plan de Acción de la universidad.

Cabe mencionar que la mayoría de estas acciones son transversales y aplicables a los tres estamentos de la Universidad, por lo que no responden específicamente a las desigualdades a nivel académico. Sin embargo, lo importante de destacar de este modelo dice relación con el hecho que ofrece un abanico de posibles acciones a seguir

y por tanto admite una necesaria flexibilidad en su aplicación. Uno de los aspectos relevantes es que la universidad implementa el plan sin mayor apoyo gubernamental y sin que existan financiamiento focalizado muy elevado.

Como queda claro de lo antes señalado, en la literatura revisada no existe un modelo único y específico que pueda ser copiado letra por letra. No obstante, las experiencias comparadas cumplen un importante rol a la hora de aportar insumos para orientar nuestro trabajo, considerando las particularidades de nuestra institución.

1. Diagnóstico de las brechas de género dentro de las unidades académicas de la Universidad de Chile

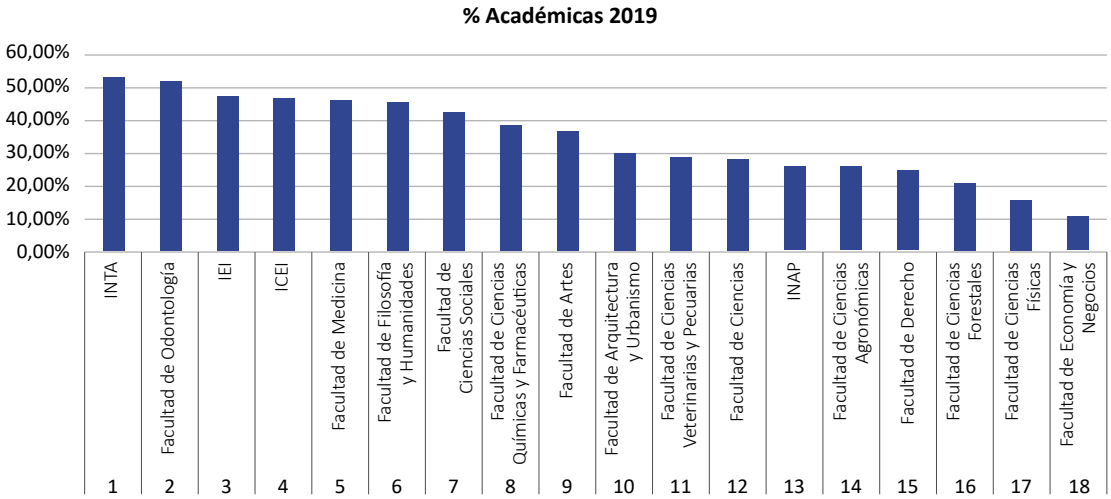
En términos generales, una brecha de género expresa la participación desigual entre hombres y mujeres dentro de alguna actividad o dimensión observada. Históricamente dicha desigualdad ha desfavorecido consistentemente a las mujeres, quedando los hombres en una condición de privilegio dentro de la balanza de poder entre los géneros.

A continuación, se describen brevemente las brechas de género presentes en el plantel académico de la Universidad de Chile, a partir de los datos proporcionados por el Informe estadístico respecto de la situación de género 2020 de la DDA. Se muestran los porcentajes de académicas en 2019 y en distintas Unidades Académicas, así como los porcentajes de académicas por distintas jerarquías según jerarquía de Titulares y Asociadas.

1.1 Proporciones de académicas dentro de las distintas unidades académicas

El gráfico 1. muestra los porcentajes de académicas en cada una de Unidades Académicas de la Universidad en las Carrera Ordinaria y Docente, para 2019. Según datos del Informe estadístico respecto de la situación de género 2020 de la DDA estos porcentajes no han variado significativamente desde el año 2011.

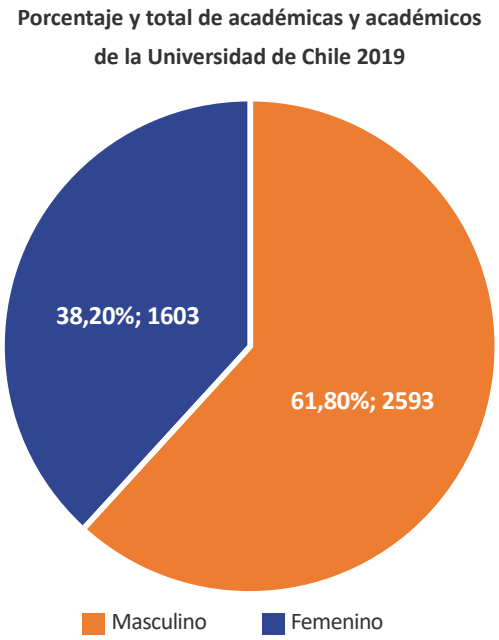
Gráfico 1: Porcentaje de académicas de la Carrera Ordinaria y Docente en 2019, según Unidad Académica



Elaboración propia. Fuente: Informe estadístico respecto de la situación de género 2020, DDA Universidad de Chile

El siguiente gráfico muestra la proporción de la brecha de género entre académicas y académicos de la Universidad de Chile el año 2019. Nuevamente, de acuerdo con los datos del Informe estadístico respecto de la situación de género 2020 de la DDA esta brecha no ha variado significativamente desde el año 2011.

Gráfico 2: Brecha de género entre académicas y académicos de la Universidad de Chile en el año 2019



Fuente: Informe estadístico respecto de la situación de género 2020, DDA Universidad de Chile

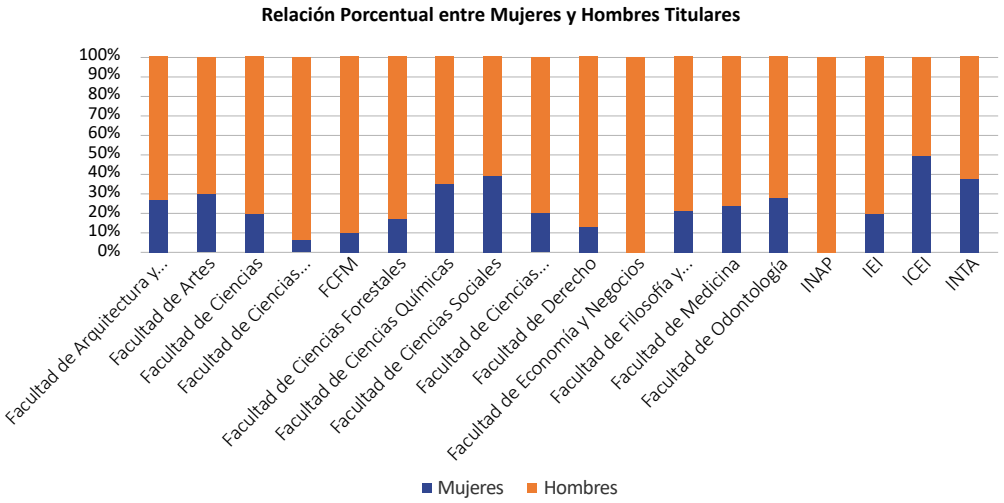
Al desagregar las brechas de género para el 2019 entre las carreras Ordinaria y Docente, se mantiene la tendencia general observada, siendo un poco menor en la carrera Docente; 64,35% de hombres y 35,65% de mujeres en la carrera ordinaria y 59,29% de hombres y 40,71% de mujeres en la carrera docente.

1.2 Participación femenina y brechas de género dentro de las jerarquías de Profesor(a)Titular y Profesor(a) Asociado(a).

A continuación, se muestra la distribución de la participación tanto femenina como masculina en las jerarquías de Profesor(a) Titular y Profesor(a) Asociado(a), dentro de las distintas Unidades Académicas de la Universidad, según la información disponible en el Informe estadístico respecto de la situación de género 2020 de la DDA.

El gráfico 3 muestra el porcentaje de académicas y académicos en la jerarquía de Profesor Titular por unidad académica para el 2019. Estos datos corresponden a la Carrera Ordinaria y Docente. Dichos porcentajes no han variado significativamente desde el año 2011.

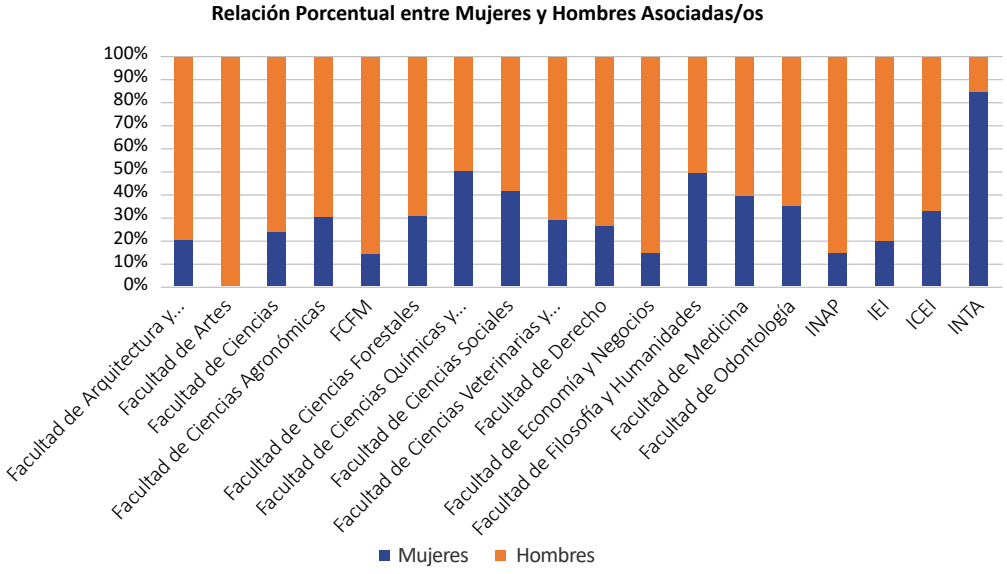
Gráfico 3: Porcentaje de académicos/as Titulares para el 2019, en las Carreras Ordinaria y Docente por Unidad Académica



Elaboración Propia. Fuente: Informe estadístico respecto de la situación de género 2020, DDA Universidad de Chile

El gráfico 4 muestra el porcentaje de académicas y académicos en la jerarquía de Profesor Asociado por unidad académica para el 2019. Estos datos corresponden a la Carrera Ordinaria y Docente. Estos porcentajes no han variado significativamente desde el año 2011.

Gráfico 4: Porcentaje de académicos/as Asociadas para el 2019, en las Carreras Ordinaria y Docente por Unidad Académica



Elaboración Propia. Fuente: Informe estadístico respecto de la situación de género 2020, DDA Universidad de Chile

2. Estrategia de Acciones Progresivas para revertir las brechas de género en el desarrollo académico

La estrategia que propone la Vicerrectoría de Asuntos Académicos con su Dirección de Desarrollo Académico se enmarca en la necesidad de traducir en acciones prácticas las políticas de equidad de género que se buscan transversalizar dentro del estamento académico de la Universidad. En este sentido, para la DIGEN "La incorporación del género es un proceso a largo plazo que implica una reformulación completa de cómo se forman los sistemas universitarios".

En efecto, se entiende que el trabajo de la VAA/DDA en la transversalización de la igualdad y equidad de género de la Universidad es parte de un esfuerzo mancomunado, urgente y a largo plazo que llevan adelante diversos elementos dentro de la universidad, en diferentes niveles y en distintos tiempos.

Lo anterior se traduce en un modelo de intervención al mirar dicho proceso de transversalización mediante las categorías de las acciones que se lleven a cabo. Así, según los principios que se defiendan - ya sea el propósito de la acción, o el foco de dicha acción, o la estrategia utilizada y los actores involucrados en el proceso - se distinguen distintos modelos de transversalización del enfoque de la igualdad de género. Para el presente instructivo es relevante destacar que a partir de estos modelos se identifican tres tipos de acciones; de Reparación, de Adaptación y de Transformación, cada una con niveles y alcances diferentes.

2.1 Enfoque para la transversalización de la igualdad de género

Al usar estas categorías recién mencionadas para definir las acciones que la DDA propone a las distintas unidades académicas -para implementar la transversalización del enfoque de equidad de género en la carrera académica de la universidad - tendríamos tres tipos de acciones:

Al usar estas categorías recién mencionadas para definir las acciones que la DDA propone a las distintas unidades académicas -para implementar la transversalización del enfoque de equidad de género en la carrera académica de la universidad - tendríamos tres tipos de acciones:

Acciones de Reparación	Acciones para cambiar legislación, normas y/o procedimientos y atender a problemas específicos. **Ej. Uso de lenguaje no sexista**
Acciones de Adaptación	Acciones afirmativas que compensen por situaciones de discriminación, así como su tratamiento preferencial. **Ej. A igual Currículum, selección del género subrepresentado**
Acciones de Transformación	Acciones que apuntan a la integración del género dentro de la organización en su conjunto, **Ej. Proceso de inducción en cada unidad académica**

Tomando en consideración las diferencias antes presentadas y el compromiso de la Universidad de disminuir las brechas de género - y al mismo tiempo respetando la autonomía de las Unidades Académicas - se propone a continuación una estrategia que toma como modelo aquella utilizada por la Universidad de Gotemburgo, y que consiste en que cada Unidad Académica defina cuáles serán las tres acciones prioritarias que se abordarán, para en lo sucesivo, ir asumiendo nuevas acciones, en la medida que las primeras se han logrado encaminar.

2.2 Acciones y tiempos para la disminución de las brechas de género

Para la elaboración de la estrategia se ha definido un conjunto de acciones que permitan avanzar en la disminución de las brechas de género, entre las cuales cada unidad académica puede comprometer su participación de manera flexible, determinando cuales son las más urgentes según su realidad. Estas acciones se agrupan dentro de cuatro ejes:

i. Contratación
ii. Desarrollo de Carrera
iii. Conciliación
iv. Participación

Además, se contemplan plazos de tiempo para cada acción, que van desde el corto plazo (no más de un año considerando el tiempo requerido para evaluar el cumplimiento de las acciones), de mediano plazo (de dos a tres años) y de largo plazo (de tres a cinco años).

Como se ha dicho, que una acción tenga un carácter de corto, mediano o largo plazo también dependerá de la realidad de cada unidad académica.

En términos generales los tiempos establecidos para las acciones tienden a relacionarse con su carácter de Reparatoria, Adaptativa o Transformadora, tal como se presenta en el siguiente esquema.



Al combinar los 4 ejes de acciones con los tiempos (corto, mediano y largo plazo), podemos listar las acciones de la siguiente forma:

Dentro del eje de contratació

Corto Plazo

- Comisiones de Concurso: integrada por al menos una persona del género subrepresentado (AA)
- Concursos Académicos para procurar que esté presente al menos 1/3 de postulantes del género subrepresentado en la unidad académica (AA)
- Convocatoria: Uso de lenguaje no sexista (AR)
- Entrevistas: Instructivo para evitar preguntas discriminadoras (AR)
- Preselección: asegurar personas del género subrepresentado en la terna (AA)
- Selección: a igual Currículum, selección del género subrepresentado (AR)
- Inducción: Proceso de inducción en cada unidad académica, asegurando información sobre las iniciativas y políticas de igualdad de género (AT)

Dentro del eje de Desarrollo de Carrera

Corto a mediano plazo

- Conciliación de compromisos académicos de acuerdo con jerarquía y proyección académica (AA)
- Comisión especial: todas sean representativo de los porcentajes de género que existen en la Facultad respectiva (AA)
- Fondos concursables: revisión de las bases de los (AR)
- Actualización: Proceso de inducción en cada unidad académica (AT)

De mediano a largo plazo

- Distribución equitativa de actividades de gestión y equilibrio entre actividades de docencia, de investigación, de gestión y extensión (AA)
- Generación de incentivos específicos a las labores de investigación (AA)
- Brechas en asignaciones: cada unidad académica deberá identificar estas brechas (complementarias universitarias) arbitrarias y corregirlas (AR

Dentro del eje de Corresponsabilidad Social en el Cuidado

Corto plazo

- Reuniones: deben ser fijadas dos horas antes de la finalización de la jornada laboral. (AR)
- Actividades relacionadas con el trabajo siempre dentro de la jornada laboral (AR)

Mediano plazo
Post natal parental: incentivos al uso (AR)
Distribución igualitaria de tiempo de cuidados (AA)
Flexibilidad temporal para académicas/os madres/padres. (AA)
Estudios acerca de la carga de trabajo de académicas/os en el cuidado (AA)

Dentro del eje de Participación de mujeres en cargos de decisión,

Corto a mediano plazo
Valoración y reconocimiento de cargos directivos de mujeres académicas en los procesos de calificación y evaluación académicas. (AR, AT)
Promover comisiones paritarias para las evaluaciones de tesis (AA)

Mediano a largo plazo
Incrementar el porcentaje de mujeres académicas a por lo menos un 1/3 en cargos directivos (AT)
Fomentar inscripción de candidaturas femeninas a Decanatura (AA)

Metodología para la implementación de las medidas

Por último, para el cumplimiento de las acciones se establece la siguiente metodología:

1. Identificación de medidas implementadas: La Unidad Académica debe definir cuáles de las medidas propuestas en el Instructivo ya han sido implementadas y entregar evidencia de aquello. Se darán por cumplidas y se eliminarán de las alternativas disponibles.
2. Priorización y cronograma: Cada Unidad Académica deberá asignar un orden de prioridad a todas las medidas del Instructivo y construirá un cronograma general que incluya los plazos de implementación para cada una de ellas, considerando la definición de corto, mediano y largo plazo. El cronograma debe definir etapas, agrupando al menos 3 medidas en cada etapa.
3. Diseño de plan de trabajo para la primera etapa: Cada Unidad Académica deberá diseñar un plan para abordar un conjunto de 3 o más medidas de máxima prioridad, que se recomienda contenga:

    a. Diagnóstico: Análisis estadístico, revisión normativa, estudio cualitativo, etc. que permita ilustrar la situación que aborda cada medida. Deberá permitir hacer un análisis comparativo entre la situación previa y posterior a la implementación.

    b. Diseño de la estrategia de implementación: objetivos, acciones, plazos, recursos, actores.

    c. Elaboración de un plan comunicacional para difundir las medidas.

   d. Evaluación de las medidas: evaluación de la implementación y del impacto de las medidas. Es posible incorporar también una estrategia de seguimiento o monitoreo cuando son de largo plazo.

4. Implementación: Acciones diseñadas son llevadas a cabo en el plazo establecido para cada una. Seguimiento de la DDA.
5. Evaluación: Cada Unidad Académica deberá evaluar el proceso, identificando problemas a abordar en la siguiente etapa. También podrá levantar información para evaluar el impacto de las medidas según sus objetivos.
6. Inicio de la segunda etapa. Se repite el proceso desde el punto 3.

Seguimiento de las acciones

La Vicerrectoría de Asuntos Académicos en conjunto con la Dirección de Desarrollo Académico velarán por el cumplimento de las acciones referidas en el presente Instructivo, y pondrán a disposición de las Unidades Académicas los apoyos a su alcance para su implementación.

4. REFERENCIAS

Comisión Europea. (2013). Gender Equality Policies in Public Research. Bruselas.

Dirección de Igualdad de Género (documento en preparación). Procesos de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en Instituciones de Educación Superior.

Incorporación de la perspectiva de igualdad de género en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile: Insumos de normativa internacional para el debate. (2018)

Informe de Evaluación Interna Universidad de Chile, Proceso de Acreditación Institucional CNA Chile 2018.

Organización de Naciones Unidas, (2020). Objetivos de Desarrollo Sustentable, recuperado del 07 de mayo, 2020 desde https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

Universidad de Chile. (7 de Mayo de 2019) Decreto de Rectoría N°149/2019. Aprueba las directrices para la promoción de la mujer en el desarrollo académico y en el proyecto educativo.

Universidad de Gotemburgo. (2015). Policy and Action Plan for Gender Equality and Equal Treatment at the University of Gothenburg. Gothenburg.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (7 de Marzo de 2013). Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM.

Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. (2020). Informe estadístico respecto de la situación de género 2020. Dirección de Desarrollo Académico, Universidad de Chile

IV. PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIÓN EN LA ACADEMIA

B Decreto Universitario N°681. Modifica el Decreto Universitario N°3099 de 1992, que aprueba reglamento sobre concursos para ingresar a la carrera académica

MODIFICA D.U. N°3099, DE 1992, QUE APRUEBA REGLAMENTO SOBRE CONCURSOS PARA INGRESAR A LA CARRERA ACADÉMICA, DE LA MANERA QUE INDICA.

DECRETO UNIVERSITARIO N°681

SANTIAGO, 24 DE JUNIO DE 2021.

VISTOS:

Lo dispuesto en el D.F.L N°3, de 2006, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del D.F.L N°153, de 1981, que establece los Estatutos de la Universidad de Chile y el D.S. N°199, de 2018, todos del Ministerio de Educación; la Ley N°21.094, sobre universidades estatales; el D.S. N°789, de 1989, del Ministerio de Relaciones Exteriores, que Promulga la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; el D.F.L. N°1, de 2001, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°18.575, Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado; el D.F.L. N°29, de 2004, del Ministerio de Hacienda, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°18.834, sobre Estatuto Administrativo; la Ley N°19.880, que establece Bases de los Procedimientos Administrativos que rigen los actos de los Órganos de la Administración del Estado; el D.U. N°3099, de 1992, que aprueba Reglamento sobre Concursos para ingresar a la carrera académica; el Certificado de Acuerdo N°7, de la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Universitario, celebrada con fecha 26 de enero de 2021 y la Resolución N°6, de 2019, de la Contraloría General de la República.

CONSIDERANDO:

1° Que la Universidad de Chile es una Persona Jurídica de Derecho Público, con patrimonio propio y plena autonomía académica, económica y administrativa, dedicada a la enseñanza superior, investigación, creación y extensión en las ciencias, las humanidades, las artes y las técnicas, al servicio del país en el contexto universal de la cultura.

2° Que, conforme al artículo 4° del al Estatuto Universitario, esta Casa de Estudios tiene principios orientadores que la guían en el cumplimiento de su misión, inspiran su actividad académica y fundamentan la pertenencia de sus miembros a la vida universitaria, entre los cuales destaca la equidad y la integración.

3° Que la Ley N°18.575, Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado, desarrolla los principios en que se sustenta la organización de la Administración del Estado y la carrera funcionaria, especialmente en el Párrafo 2°, de su Título II, denominado “De la Carrera Funcionaria”.

4° Que, conforme a los artículos 17° y 45° de ese cuerpo normativo, el personal de la Administración del Estado estará sometido a un sistema de carrera que proteja la digni-

dad de la función pública y que guarde conformidad con su carácter técnico, profesional y jerarquizado; a su vez, el inciso segundo del artículo 43 preceptúa que cuando las características de su ejercicio lo requieran, podrán existir estatutos de carácter especial para determinadas profesiones o actividades, añadiendo el inciso tercero que estos estatutos deberán ajustarse, en todo caso, a las disposiciones del aludido Párrafo 2°.

5° Que, en idéntico sentido se refiere la letra a) del artículo 162 de la Ley N°18.834, sobre Estatuto Administrativo.

6° Que, precisamente son las características particulares inherentes a la carrera académica, propias de una función esencialmente formativa, las que exigen que su normativa atienda a dicho carácter, proporcionando una regulación ad hoc a este tipo de empleos públicos.

7° Que, corrobora lo anterior, el artículo 42° de la Ley N°21.094, sobre universidades estatales, al expresar que los/as académicos/as se regirán por los reglamentos que al efecto dicten las universidades, y, en lo no previsto por dichos reglamentos, por las disposiciones del D.F.L. N°29, de 2004, del Ministerio de Hacienda, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°18.834, sobre Estatuto Administrativo.

8° Que el inciso primero del artículo 43° del citado cuerpo legal, precisa que la carrera académica en las universidades del Estado se organizará en razón de requisitos objetivos de mérito y estará sustentada en los principios de excelencia, pluralismo, no discriminación, publicidad y transparencia; luego, el inciso segundo de la aludida norma, consigna que a través de un reglamento de carrera académica se establecerán los derechos y obligaciones de los académicos, debiendo contener disposiciones sobre la jerarquía, el ingreso, la permanencia, la promoción, la remoción y la cesación de funciones, así como los respectivos procedimientos de evaluación y calificación de los académicos, de acuerdo a las exigencias y principios señalados anteriormente.

9° Que, de similar manera, el artículo 12, en su inciso segundo, de los Estatutos de la Universidad de Chile, establece que el ingreso, permanencia, promoción y desvinculación de los integrantes de la comunidad universitaria obedecerá únicamente a méritos o causales objetivas, con arreglo a la ley, y sin sujeción a discriminaciones de carácter arbitrario.

10° Que, a su turno, el artículo 47° del mismo Estatuto Universitario prescribe que: "Un Reglamento General regulará el ordenamiento jerárquico académico y las formas de ingreso, promoción, evaluación y egreso que se requieran para cada uno de los niveles que conforman la carrera académica".

11° Que, la jurisprudencia administrativa de la Contraloría General de la República, contenida, entre otros, en el Dictamen N°42.601, de 2016, ha señalado lo siguiente: "las universidades tienen la potestad de definir las políticas de contratación de su personal, lo que tratándose de los docentes, se ve reforzado por la facultad de emitir actos que regulen de manera especial el régimen estatutario de ese estamento, con la limitación de que debe respetarse la preceptiva contenida en el Párrafo 2° del Título II de la ley N°18.575."

12° Que, en razón de lo que se viene diciendo, mediante el D.U. N°3099, de 1992, se aprobó el Reglamento sobre Concursos para Ingresar a la Carrera Académica de esta Casa de Estudios, que establece los requisitos, criterios y procedimientos a que se ceñirá los concursos que se convoquen para la provisión de cargos académicos de la Universidad de Chile.

13° Que, el artículo 3°, de la normativa universitaria aludida, establece que "Todas las personas que cumplan los requisitos correspondientes tendrán el derecho a postular en igualdad de condiciones" en estos certámenes, disposición que en su inciso primero

aclara que los únicos requisitos para postular a un concurso se reducen a la posesión del respectivo título profesional o grado académico y tener salud compatible para el cargo, sin perjuicio de los factores que luego condicionan la evaluación de candidatos/as.

14° Que, según estudios recientes, el cuerpo académico de esta Casa de Estudios Superiores se encuentra conformado en su mayoría por académicos, sobrepasando en número al de académicas, existiendo una brecha significativa entre ambos géneros, lo cual se acrecienta en determinadas unidades académicas que integran la Universidad.

15° Que, la realidad interna antes dicha, no es sino una de las problemáticas sociales de mayor importancia, cuáles son las desigualdades entre hombres y mujeres. Lo anterior, se proyecta en las distintas esferas de la sociedad, afectando profundamente el desarrollo igualitario de las personas, constituyendo una temática de continuo debate y de la cual la Universidad de Chile no es ajena, así, el Proyecto de Desarrollo Institucional 2017-2026, desde la perspectiva del estamento académico, reconoce estas desigualdades al mencionar que: "Respecto al desarrollo de la carrera académica, los principales desafíos apuntan a fortalecer el apoyo a académicos y académicas jóvenes, una evaluación académica más rigurosa en las diferentes jerarquías y que considere las especificidades de género, las brechas de género existentes en las distintas jerarquías […]".

16° Que, la ya referida Ley N°21.094, sobre Universidades Estatales, preceptúa en el artículo 5° que entre algunos de los principios que guían el quehacer de estas Instituciones de Educación Superior y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones están los de no discriminación y de equidad de género, debiendo ser respetados, fomentados y garantizados por estas Casas de Estudios en el ejercicio de sus funciones, siendo vinculantes para todos los integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción.

17° Que, en atención al mandato del legislador de fomentar y garantizar, especialmente el principio de equidad de género en esta Casa de Estudios, y la existencia de la brecha arriba señalada en el estamento académico, es que se hace necesario establecer acciones positivas destinadas a reducir la misma.

18° Que, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, establece en su artículo 2°, lo siguiente: "Los Estados Partes condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer y, con tal objeto, se comprometen a: a) Consagrar, si aún no lo han hecho, en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer y asegurar por ley u otros medios apropiados la realización práctica de ese principio (…).". Luego, en su artículo 11° compromete a los Estados parte adoptar: "todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo a fin de asegurar, en condiciones de igual entre hombres y mujeres, los mismos derechos (…)".

19° Que, una de las medidas destinadas a equiparar el número de académicos y académicas en nuestra Casa de Estudios de tal forma de lograr el fin legítimo establecido por el legislador, se encuentra en la modificación de la citada normativa respecto de Concursos de ingreso a la Carrera Académica, en el sentido de permitir, excepcionalmente, que la convocatoria de procesos de selección para cargos a contrata, se haga exclusivamente a hombres o mujeres, según fuere el caso, siempre que se constante que las Jornadas Completas Equivalentes del cuerpo académico de la respectiva Facultad, Instituto o Departamento, correspondan a un porcentaje igual o inferior al cuarenta por ciento de aquellas personas, previa aprobación del Consejo de la unidad.

20° Que se estima que la modificación al Reglamento sobre Concursos para Ingresar

a la Carrera Académica en los términos señalados es la medida idónea para generar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres como, asimismo, necesaria para alcanzar esa finalidad.

21° Que, tanto la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (a través de Oficio N°203, de 24 de noviembre de 2020) como la Dirección de Igualdad de Género (mediante Oficio N°009, de 31 de enero de 2019), valoraron la iniciativa, manifestando su opinión favorable a la misma.

22° Que, según lo dispuesto en la letra h) del artículo 23° de los Estatutos de la Universidad de Chile, al Consejo Universitario le corresponde aprobar los reglamentos que no estén sometidos al Senado Universitario, de acuerdo con lo establecido en la letra a) del artículo 25°.

23° Que, con fecha 26 de enero de 2021, el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, en su segunda sesión ordinaria, adoptó el Acuerdo N°7, en virtud del cual aprobó por unanimidad de los miembros presentes, con una prevención, modificar el Reglamento sobre Concurso para Ingresar a la Carrera Académica, contenido en el Decreto Universitario N°3099, de 1992, en el sentido antes expuesto, según consta en certificado emitido por el Sr. Director Jurídico, en su calidad de Ministro de Fe del referido Órgano Superior.

24° Que de acuerdo con el artículo 19° b) de los Estatutos de la Universidad, le corresponde al Rector, especialmente, dictar los reglamentos, decretos y resoluciones de la Universidad.

DECRETO:

1° Modifícase el D.U. N°3099, de 1992, que aprueba el reglamento sobre concursos para ingresar a la carrera académica, en el sentido que a continuación se señala:

Agrégase el siguiente nuevo inciso tercero y final al artículo 3°:

"Con todo, cuando se trate de proveer cargos a contrata, podrá convocarse a concursos destinados de manera exclusiva a mujeres u hombres, siempre que se constate que las Jornadas Completas Equivalentes del cuerpo académico de una Facultad, Instituto o Departamento, correspondan a un porcentaje igual o inferior al cuarenta por ciento de hombres o mujeres, a quienes en consecuencia se dirigirá excepcionalmente el concurso, previa aprobación del Consejo de la Facultad o Instituto respectivo."

2° Déjase sin efecto el Decreto Universitario N°002621, de 15 de enero de 2021, sin tramitar.

Anótese, tómese razón y comuníquese.

Alejandro Jofré Cáceres
Prorrector

Dr. Ennio Vivaldi Véjar
Rector

V. RELACIONES DE GÉNERO Y CONDICIONES LABORALES

A Programa de Inducción a la Universidad de Chile: curso prevención del acoso sexual y laboral. Dirección de Gestión y Desarrollo de las Personas, Vicerrectoría de Asuntos Económicos e Institucionales

Autor: Documento elaborado por la Dirección de Gestión y Desarrollo de las Personas – Vicerrectoría de Asuntos Económicos e Institucionales.

BIENVENIDAS Y BIENVENIDOS

Programa de Inducción a la Universidad de Chile

A nivel central, el proceso de inducción de la Universidad de Chile se encuentra estructurado en un programa de formación inicial de carácter transversal, dirigido a las/los funcionarias(os) del personal de colaboración y académicaso(as) que se incorporan a los distintas facultades, institutos y organismos de la Universidad.

Tiene por Objetivo General:

Facilitar la incorporación de funcionarios(as) del personal de colaboración y académicos(as), a la Universidad desde una perspectiva reglamentaria, valórica y cultural.

A su vez, los Objetivos Específicos de este programa son:

1. Entregar conocimientos sobre ámbitos de relevancia para la misión y visión de la Universidad,
2. Generar un estándar común para todos quienes se incorporan a la universidad en los distintos organismos.

En cuanto a la modalidad de impartición se ha estructurado como un programa e-learning, modalidad valorada por la flexibilidad que otorga aprender a su propio ritmo, compatibilizando el aprendizaje con sus tiempos disponibles. Lo anterior, ha cobrado cada vez mayor pertinencia, considerando la experiencia de la pandemia, el uso intensivo de tecnologías, y la posibilidad de llegar a un mayor público objetivo.

Para ello, la Universidad de Chile ha trabajado desde agosto de 2019 con la plataforma de Educación Online (EOL), la que en los últimos años había comenzado a impartir un gran número de cursos dirigidos a las y los estudiantes de pregrado, cursos de postgrado y diplomados, que en dicho año extiende su alcance y acceso a académicos(as) y personal de colaboración.

Así, al ser cursos instalados en EOL, cuentan con la validación de profesionales expertos en diseño, metodologías y tecnologías e-learning, una plataforma con soporte técnico especializado, y la posibilidad de que los organizadores efectúen seguimiento permanente en la implementación de los cursos.

En la actualidad, el Programa de Inducción de la Universidad de Chile contempla los siguientes cursos:

i. Inducción General a la Universidad de Chile.
ii. Introducción a la Ciberseguridad Universitaria (en etapa piloto junio 2021).
iii. Prevención del Acoso Sexual y Laboral, iniciado en noviembre 2021.

Para efectos de este informe, se da lugar a continuación, a una breve reseña del Curso de Inducción General a la Universidad de Chile, el cual le da marco y contenido al ingreso a la Universidad, y al posterior diseño de del curso de Prevención del Acoso Sexual y Laboral.

I. Curso Inducción General a la Universidad de Chile

El curso de inducción a la Universidad de Chile fue diseñado por la Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas, en colaboración con otros organismos universitarios, considerando la reglamentación, los compromisos de acreditación y el plan de desarrollo institucional vigentes.

Se imparte por primera vez en el año 2019.

El Objetivo General del curso es:

"Identificar comprensivamente los ámbitos identitarios, preceptivos y procedimentales de la Universidad de Chile, requeridos para la inducción de quien se integra laboralmente a la Universidad".

Por su parte, los objetivos específicos son:

- Distinguir los componentes identitarios de la Universidad de Chile: misión y visión, especificidades funcionales y organizacionales.
- Describir los procedimientos reglamentarios que atañen a las y los funcionarios de la Universidad de Chile, beneficios entre otros.
- Identificar los principios orientadores de la Universidad de Chile, conforme a lo declarado en su Estatuto, deberes y derechos funcionarios y protocolos.

El curso consta de cuatro (4) módulos de contenidos, los cuales se despliegan conforme se realizan las actividades de formación. Su duración es de cinco (5) horas, las que pueden cursarse durante las cinco (5) semanas en que está disponible el curso en EOL.

Los Módulos que lo componen son:

- Módulo I: La Universidad de Chile: breve historia, comunidad universitaria, rectores, organigrama general, organismos universitarios.
- Módulo II: Procedimientos I: incluye información referente a nombramiento, remuneraciones, cuenta de pasaporte, Tarjeta Universitaria Mesa de Ayuda, Caja de Compensación, Bienestar del Personal, Plan Colectivo de Isapre, Seguro Oncológico, Capacitación, Movilidad Interna, Salud y Seguridad en el Trabajo, Desvinculación.

- Módulo III: Procedimientos II: Incluye información de Estatutos de la Universidad, Reglamento de Facultades, Deberes y Derechos de acuerdo a Estatuto Administrativo, Reglamento Interno de Higiene y Seguridad, Política para prevenir el Acoso Sexual.
- Modulo IV: Procedimientos IV: Reglamento de Calificación del Personal de Colaboración, Reglamento de Calificación Académica, Reglamento de Elecciones.

En virtud de lo anterior, a partir del análisis de su implementación y considerando la evolución de la incorporación de la perspectiva de género en los diversos ámbitos universitarios, como asimismo, el desarrollo de los mecanismos en prevención y protección ante el acoso sexual y laboral en la Universidad, la relevancia que tiene avanzar en la concreción de los valores declarados en nuestra Universidad, especialmente en el ámbito laboral, la Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas, definió llevar adelante un curso destinado específicamente a capacitar en este ámbito de tan relevancia y concordancia con los valores de nuestra Universidad.

Para ello, invita a colaborar a la Dirección de Igualdad de Género, desarrollando un trabajo colaborativo que consideró la revisión de cada uno de los contenidos desarrollados, del diseño del curso e learning propiamente tal, y las modalidades de aprendizaje que considera.

A continuación, se presentará el Curso de Prevención de Acoso Sexual en la Universidad de Chile:

CURSO PREVENCIÓN DEL ACOSO SEXUAL Y LABORAL



La Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas, con la especial colaboración de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) diseñaron el curso Prevención del Acoso Sexual y Laboral en la Universidad de Chile, disponible desde el 2 de noviembre 2021 para académicas, académicos y personal de colaboración de la institución (auxiliares, administrativos, técnicos, profesionales y directivos).

El objetivo general de este curso es:

“Valorar la importancia de las relaciones basadas en el respeto y la igualdad para prevenir situaciones de acoso laboral y sexual entre los miembros de la comunidad universitaria”.

Por su parte los objetivos específicos son:

1. Reconocer qué es el acoso sexual y los elementos culturales y sociales que lo propician.
2. Identificar el marco legal existente para enfrentar el fenómeno del acoso sexual.
3. Reconocer qué es y cuáles son las conductas en que se expresa el acoso laboral y las consecuencias, grados y fases.
4. Identificar las acciones preventivas y tratamiento del acoso laboral.
5. Identificar los mecanismos de prevención y denuncia de acoso laboral y sexual en el contexto de la Universidad de Chile.

El curso consta de cinco (5) módulos de contenidos, los cuales se despliegan conforme se realizan las actividades de formación. Su duración es de catorce (14) horas, las que pueden cursarse durante las cinco (5) semanas en que está disponible el curso.

CONTENIDOS Y METODOLOGÍA:

PROGRAMA	**PREVENCIÓN DEL ACOSO SEXUAL Y LABORAL**
MODALIDAD	Online – autoinstruccional – e learning Asincrónico
HORAS TOTALES VIRTUALES	14 Horas de duración

CONTENIDOS

Módulo I: El acoso sexual, ¿una manifestación de violencia de género? (2 horas)

1. Concepto de género
2. Discriminaciones en torno a la división de tareas
3. El acoso sexual es violencia de género
4. ¿Qué es el acoso sexual?
5. Manifestaciones del acoso sexual

Módulo II: Normativa para enfrentar el acoso sexual (3 horas)

1. Normativa para enfrentar el acoso sexual
2. Ley 20.005 que sanciona el acoso sexual en el trabajo
3. Procedimiento de tutela de derechos fundamentales

Módulo III: El acoso laboral (3 horas)

1. El acoso laboral, ¿qué es y qué no es?
2. Fases y grados del acoso laboral
3. Efectos del acoso laboral en las víctimas
4. El entorno organizacional: causas y consecuencias

Módulo IV: Tratamiento y prevención del acoso laboral (3 horas)

1. Tratamiento y prevención del acoso laboral
2. El buen trato y acciones preventivas en materia de acoso laboral

Módulo V: Cómo enfrentar el acoso sexual, laboral y discriminación en la U. de Chile (3 horas)

1. Medidas tomadas por la Universidad de Chile para enfrentar el acoso sexual, discriminación arbitraria y el acoso laboral.

    a. Dirección de Igualdad de Género (DIGEN)
    b. Oficina de atención de acoso y violencia sexual
    c. Política para prevenir el acoso sexual
    d. Protocolo de actuación ante Protocolo de actuación ante denuncias de sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria
    d. Preguntas más comunes del protocolo en caso de denuncias

METODOLOGÍA

Se implementa a lo largo de cada módulo la metodología de las 5e, la que permite a los y las alumnos/as pasar por cada una de las fases propias de la metodología.

Para ello, cada módulo considera recursos que permitan abordar esta metodología. Los momentos de la ruta de aprendizaje por módulo son los siguientes:

Paso 1: Enganche: Tiene como objetivo captar la atención del alumno/a y mantenerlo/a interesado/o en los pasos posteriores del módulo.

Paso 2: Exploración: Una vez que los/as alumnos/as están interesados/as, se les invita a explorar sus conocimientos y descubrir la respuesta sin que se les haya presentado en los contenidos previamente.

Paso 3: Explicación: Conectar conocimientos previos o bases con los nuevos contenidos.

Paso 4: Elaboración: Una vez que se ha entregado contenido, se demuestra el entendimiento a través de actividades que permitan profundizar los conocimientos a través de la reflexión.

Paso 5: Evaluación: Este paso tiene como objetivo que se comprueben los contenidos vistos hasta el momento.

Para lograr aplicar esta metodología, se presentan distintos recursos, potenciando las particularidades y características de cada recurso, y vinculándose con cada paso establecido en la metodología de las 5e descrita anteriormente.

1. Revisión de recursos de aprendizaje, (videos, descargables, glosario, entre otros) diseñados para la entrega de conocimientos técnicos y ejemplos de aplicación.
2. Presentación de test sencillo o interactivo que permita la valoración de los conocimientos adquiridos y el reforzamiento, a través de retroalimentación inmediata.

El curso (Autoinstrucción) ha sido diseñado para que la/el participante se desenvuelva de manera autónoma y autogestionada a través de la plataforma, pues sus recursos incorporan elementos que despiertan la motivación por adquirir los conocimientos que ofrecen y su desarrollo va siempre desde lo teórico o técnico a lo práctico.

En cuanto a las actividades, todas ellas cuentan con retroalimentación de acuerdo al contenido revisado, lo que permitirá al participante no solo reforzar los aprendizajes, sino también corregir aquellos que no se hayan logrado del todo. Su primera versión se impartió del 2 de noviembre al 17 de diciembre 2021, y contó con un total de 133 participantes, estando prevista su continuidad durante el año 2022, como parte del Programa de Inducción a la Universidad de Chile.



El presente informe constituye el medio de verificación para la certificación en estándares de igualdad de género con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - SELLO GENERA IGUALDAD, específicamente para la dimensión de Género y Trabajo, y en particular, en lo referente a la meta de: Programa de Inducción al personal cuenta con un módulo de Prevención del Acoso Sexual y laboral.

Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas Universidad de Chile
Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional

VI. ACOSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO

A Modelo de atención para la prevención del acoso sexual y violencia de género. Dirección de Igualdad de Género

Autor: Documento elaborado por la Dirección de Igualdad de Género – DIGEN

El marco de interpretación del problema de la violencia, que subyace a los modelos de atención a mujeres víctimas de violencia de género en Chile,19 tiene una trayectoria coincidente con el avance de las teorías feministas y los estudios de género. Va desde aquellas perspectivas centradas en factores individuales, tales como la intraindividual y la psicosocial; pasando por aquellas que vinculan el comportamiento abusivo en las relaciones humanas con la violencia estructural presente en la sociedad, hasta la perspectiva feminista que sitúa el origen y fundamento de la violencia de género en el sistema patriarcal y la hegemonía de poder masculino.

Desarrollar un modelo de atención hacia la violencia de género y el acoso sexual pertinente al contexto universitario es un intento pionero en el ámbito educativo, dado que la mayor parte de los modelos existentes en el país están referidos a la atención de la violencia intrafamiliar o de la violencia en la pareja. Éste requiere tener en cuenta que las manifestaciones de violencia no se dan necesariamente en el marco de relaciones de pareja, sino de relaciones y vínculos propios de la vida universitaria. Pueden ser de carácter jerárquico, en el cruce de relaciones de poder entre estamentos, u horizontales, tanto entre estudiantes como dentro del cuerpo académico o funcionario.

Atendida esta situación se diseñó un sistema de intervención con el objetivo de disminuir el impacto que los eventos de violencia y acoso provocan en las vidas de las personas afectadas, a través de acciones que les permitan ejercer plenamente sus derechos a estudiar y a trabajar en un ambiente seguro.

La propuesta fue construida en el marco de la movilización feminista de 2018, en base a la discusión realizada por una mesa triestamental coordinada por la Oficina de Atención de Acoso Sexual de la DIGEN.

El modelo se adecúa a los estándares y normativas nacionales e internacionales en materia de derechos humanos y violencia de género; tiene como base teórica el modelo ecológico feminista, que posibilita organizar y articular las acciones de los actores involucrados en la atención de las personas afectadas. Contextualiza los diferentes niveles de la sociedad en los que se ejerce violencia de género y construye un marco conceptual integrativo que considera simultáneamente diversos niveles:

El macrosistema o nivel social, corresponde al conjunto de valores y creencias culturales de una sociedad sobre los estilos de vida, la moral, y lo aceptado o rechazado por quienes la componen. Son representaciones culturales sobre las personas, que influyen directamente en los estereotipos y prejuicios sobre lo que debería ser hombre y ser mujer.

El exosistema o nivel comunitario, está conformado por las organizaciones, las instituciones, la comunidad próxima, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación,

el sistema judicial y legislativo, entre otros. Estas instancias sostienen y reproducen los valores culturales del patriarcado sobre la violencia hacia las mujeres. Podrían, bajo esta misma consideración, ser un factor fundamental en la superación y modificación de esta cultura. (Fuente: Presentación realizada por Angélica Marín Díaz, psicóloga, magíster en políticas sociales y gestión local, Secretaria Ejecutiva de la Oficina de género y sexualidades de la UMCE, en Encuentro de las Oficinas de Género del CRUCH, realizado el 5 de agosto de 2019)

El microsistema o nivel relacional, es el nivel más próximo entre las personas. Considera los comportamientos, prácticas y vínculos de contextos cotidianos. Incluye a la familia, el grupo de pares, el vecindario, el trabajo, las amistades.

El nivel individual hace referencia a los determinantes más personales de la socialización y ciclo vital, incluye las características y diferencias entre las personas.

Cuando se producen interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente, se habla de mesosistemas. Este es el lugar donde se sitúa la acción de la Universidad.

El **objetivo general** del modelo de atención es brindar atención jurídica, social y psicológica oportuna y de calidad a las personas que han sido afectadas por acoso sexual, violencia de género y/o discriminación por motivo de género.

Objetivos Específicos:

1. Disponer de un espacio de primera acogida y entrega de información local a las personas afectadas en las unidades académicas sobre los procedimientos con que cuenta la Universidad.
2. Brindar orientación, asesoría y acompañamiento socio-jurídico
3. Entregar atención integral en salud mental a las personas denunciantes si fuera pertinente.
4. Implementar un espacio de trabajo socioeducativo con estudiantes que han tenido conductas de acoso o violencia de género hacia sus compañeras/compañeros.

CRITERIOS ORIENTADORES PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

A.- La relación entre quien atiende y la persona afectada se dará en el marco de reconocimiento como sujeto de derechos, garantizando su derecho a la no discriminación. a la igualdad y a una vida libre de violencia.

B.- Todo el proceso de acogida, entrevista y la información que se recibe de la persona afectada será tratada bajo confidencialidad y sólo se dará a conocer con su autorización.

C.- La atención que se ofrece estará libre de prejuicios, estereotipos de género y trato discriminatorio por motivos de género, origen social, edad, orientación sexual, identidad de género, origen étnico, preferencias, condición social o de cualquier otra índole.

D.- Durante todo el proceso se considerarán las necesidades e intereses dela persona afectada, fortaleciendo su autonomía y su capacidad de decisión, favoreciendo su empoderamiento para enfrentar la situación por la que está siendo atendida.

E.- A través de una intervención clara en sus procedimientos, eficiente y de calidad se evitará la victimización secundaria de la persona atendida. Todo el equipo profesional tomará las medidas necesarias para que su función se realice en un ambiente que evite toda consecuencia negativa en las diferentes etapas del proceso.

F.- Se brindará una intervención integral, lo que supone considerar los diferentes ámbitos en los que se ve afectada la vida de la persona que solicita atención.

G .- Se entregará atención oportuna, es decir, que considere las necesidades específicas de las personas afectadas y que se produzca dentro de los plazos establecidos en el protocolo, plazos que deben ser informados y conocidos por la persona afectada.

H.-La intervención profesional considerará unidad de criterios de la atención, es decir la existencia de procesos homogéneos para la entregad e información, orientación y atención que se entregue a la persona afectada.

I.- Transversalidad de la responsabilidad, es decir el desempeño de la función que corresponde a cada instancia en el modelo de atención, debe ser entendido como responsabilidad institucional, no sólo de la o el profesional que la realiza.

El modelo de atención contempla un conjunto de servicios y prestaciones que están a cargo de distintas entidades especializadas.

- Direcciones de Asuntos Estudiantiles (DAE) o unidades similares de las Unidades Académicas

- Oficina de Atención de Acoso Sexual de la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN)
- Unidad Especializada de Investigaciones en materia de Acoso Sexual, Acoso Laboral y Discriminación Arbitraria de la Dirección Jurídica (DIRJU)
- Unidad Especializada de Atención del Servicio Médico y Dental de Alumnos (SEMDA)
- Centro de Atención Psicológico de la Facultad de Ciencias Sociales (CAPS)
- Clínicas Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile

Su funcionamiento requiere de la articulación de todas las instancias, y de que cada área tenga claridad sobre su función en el proceso. Para lograr estos propósitos la Oficina de Atención de Acoso Sexual: coordina la red interna de las unidades facilitando un circuito de referencia y derivación, propicias instancias de capacitación de la red, mantiene actualizada la información sobre reglamentos, protocolo y mecanismos de funcionamiento las gestiones realizadas en el trabajo colaborativo (derivaciones, atenciones, denuncias presentadas).

Primera acogida en la Facultad o Instituto

Es el primer contacto de la persona afectada con el sistema de atención que debe darse en un marco de respeto y escucha empática, considerando su voluntariedad y autonomía. Esta función es realizada por el/la Trabajador/a Social o Psicóloga/o de la Facultad o Instituto (o la persona designada en la Unidad Académico para este efecto). Consiste en recibir y escuchar el relato de la persona afectada, y posteriormente, informarle sus derechos y el procedimiento a seguir, derivándola para iniciar los procesos de acompañamiento e intervención que requiera.

Con el propósito de acotar esta primera instancia a la recepción de información general sobre la situación vivida y prevenir la victimización secundaria de la afectada, el relato se registra en una ficha tal como ella identifica la situación, los requerimientos de medidas preventivas y la información sobre sus redes familiares y personas cercanas. Las preguntas que se realicen serán abiertas nunca directivas, evitando la valoración de sus dichos o establecer conjeturas sobre estos. Luego, se deriva a la Oficina de Atención de Acoso Sexual.

Orientación, asesoría y acompañamiento jurídico y social

Esta función la asume la Oficina de Atención de Acoso Sexual de la Dirección de Igualdad de Género, a través de la atención de una abogada y una trabajadora social especialistas en estas materias. Consiste en Informar a las personas afectadas sobre los procedimientos definidos en el Protocolo de Actuación de la Universidad; asesoría en la formulación de las denuncias si deciden presentarse y en la gestión de acciones jurídicas en los procesos investigativos internos, particularmente si se hace necesario presentar escritos o recursos en la etapa de formulación de cargos o en la etapa de decisión final. Asimismo, la Oficina les informa sobre los procedimientos de denuncia en la justicia penal si procede y las derivar a las Clínicas Jurídicas de la Facultad de Derecho, si es pertinente y/o a la Corporación Humanas para que las asesoren en los trámites internos de la investigación. En caso de requerir atención especializada en salud mental se las deriva al Servicio Médico Estudiantil (SEMDA); a centros de atención en violencia sexual de la red pública; garantizar la mantención y/o adecuación de beneficios estudiantiles y realizar seguimiento de las denuncias recibidas y del inicio de los procesos de investigación que se derivan de ellas, así como de las derivaciones internas o externas que se realizan.

Atención integral en salud mental

Considerando los efectos que ocasiona el acoso sexual en las personas que lo viven y en particular las consecuencias emocionales y subjetivas de la violencia, el sistema de atención incluye la derivación para otorgar una respuesta psicológica especializada, en caso de requerirse, a través de diversas unidades internas y externas:

- Centro de Atención Psicológica (CAPS) de la Facultad de Ciencias Sociales, que recibe a estudiantes con matrícula vigente en situación de vulnerabilidad socioeconómica. La intervención consiste en 12 sesiones de atención psicológica.
- Centro de Atención de Delitos Violentos del Ministerio del Interior, cuando se trata de delitos sexuales o lesiones.
- Centro de Atención de la Violencia Sexual del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género.
- Equipo de Género de la Unidad de Salud Mental del Servicio Médico y Dental de Alumnos (SEMDA), con dos líneas de atención, una orientada a las personas afectadas por situaciones de acoso sexual, violencia de género o discriminación arbitraria por motivos de género, a cargo de una psicóloga especializada. Y otra dirigida a estudiantes que han ejercido acoso sexual u otras formas de violencia de género, a través de trabajo socioeducativa, de intervención breve individual y grupal que les permita reconocer que su comportamiento abusivo ha causado daño a otra persona y a responsabilizarse por sus consecuencias.

Este modelo está sujeto a evaluación y modificación, de acuerdo con los requerimientos que vayan surgiendo desde la práctica de la intervención.

VI. ACOSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO

B Guía de trabajo comunitario en salud mental 2021-2023. Dirección de Asuntos Estudiantiles, Facultad de Ciencias Sociales

Autora: Documento elaborado Gabriela Jáuregui. Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales

1. **ANTECEDENTES GENERALES** **361**
2. **ELEMENTOS TRANSVERSALES EN TORNO A LA SALUD MENTAL** **362**
   - a. Enfoque Comunitario 362
   - b. Perspectiva de Género 363
3. **CARACTERIZACIÓN DE SERVICIOS/DISPOSITIVOS/ INSTANCIAS ACTUALES DE TRABAJO EN TORNO A SALUD MENTAL EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE** **366**
   - a. Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Chile 366
   - b. Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) 367
   - c. Centro de Atención Psicológica (CAPs) 367
   - d. Profesionales de la salud mental en las Unidades Académicas 368
4. **CARACTERIZACIÓN DE SERVICIOS/DISPOSITIVOS/ INSTANCIAS ACTUALES DE TRABAJO EN TORNO A SALUD MENTAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES** **368**
   - a. Carreras. 368
   - b. Pregrado Centro IDEA 368
   - c. Área de Equidad e Inclusión 368
   - d. Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE) 368
   - e. Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) 372
   - f. Consejería Universitaria de la DAE 372
   - g. Espacios colectivos 373

5. EMERGENTES DEL TRABAJO SITUADO Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA GUÍA DE TRABAJO EN SALUD MENTAL COMUNITARIA **374**

Insumos

a. Informe Grupo de trabajo sobre Salud Mental - Senado Universitario 374

b. Información de la Dirección de Asuntos Estudiantiles 375

b.1 Encuesta sobre Salud Mental 375

b.2 Atenciones en Consejería Universitaria 376

c. Encuesta Núcleo Julieta Kirkwood 377

d. Encuesta ELSAM - Emergentes sobre FACSO (Revisar) 378

e. Conclusiones sobre los antecedentes del abordaje de las problemáticas de Salud Mental en la Facultad de Ciencias Sociales 380

6. ANEXOS **383**

a. Anexo 1: Tabla de servicios/dispositivos/instancias de trabajo en torno a salud mental de la Universidad de Chile 383

b. Anexo 2: Tabla de servicios/dispositivos/instancias de trabajo en torno a salud mental de la Facultad de Ciencias Sociales 384

1. ANTECEDENTES GENERALES

A lo largo de los años, ha sido posible evidenciar que los problemas de salud mental en estudiantes de educación superior han aumentado progresivamente (Pedrelli et al., 2015). Al mismo tiempo, la gravedad de las problemáticas abordadas en la atención a estudiantes universitarios/as/es también se ha incrementado (Greenbaum, 2018; Sarmento, 2015). Las investigaciones enfocadas en la salud mental de estudiantes de nivel terciario en Chile han confirmado altas tasas de sintomatología y patologías (Cova et al., 2007; Mincin et al., 2010; Baader et al. 2014; Villacura et al., 2015; Barrera et al., 2020, Martinez, V. & Mac-Ginty, S., 2021; Rossi et al., 2021), además de comorbilidades de riesgo en salud mental (Barrera, A & San Martín Y., 2021). Un dato no menor es que dichos índices llegaron a ser incluso más elevados en comparación con la población general (Rossi et al., 2019; Jiménez et al. 2019, Rossi et al., 2021).

A dicho escenario también es indispensable integrar importantes coyunturas recientes que definieron el pulso de la vida universitaria de los/as/es jóvenes en tanto ciudadanos/as/es. Por un lado, en octubre del 2019 Chile vivió un estallido social (Somma, et al., 2020)[1] que "mostró la profunda insatisfacción de las personas con la situación social del país, sus élites políticas, y sus instituciones" (Asun et al., 2021).

Meses después llegó la pandemia por COVID-19, denominada como tragedia debido a las terribles consecuencias sanitarias y económicas -aún en desarrollo- a nivel mundial. En efecto, entre los correlatos de la pandemia, diversos estudios han dado cuenta de su incidencia en el estado de ánimo y salud mental de la población global (WangC et al, 2020; Xiong J, et al., 2020)[2]. En el caso específico de la salud mental de estudiantes en las universidades, es posible afirmar que tres de cada cuatro estudiantes reportaron que su estado de ánimo es peor o mucho peor en comparación con el contexto pre-pandémico (Mac- Ginty, Jiménez-Molina & Martinez, 2021).

En tal contexto, las generaciones estudiantiles del 2020 y el 2021 han vivido su experiencia universitaria restringida a lo remoto; y las generaciones previas han visto mermadas las posibilidades de dar continuidad a dinámicas propias de la vida universitaria construidas prepandemia. Frente a este fenómeno consignado al modo de una ruptura de los patrones de sociabilidad del grupo (Asun et al., 2021), donde jóvenes "han visto lesionadas sus relaciones afectivas significativas, como son las que desarrollan con sus pares generacionales" (Bargsted et al., 2020). Sumado a ello, es importante mencionar que el estudiantado se ha visto alejado del territorio en el que regularmente se llevaba a cabo la vida universitaria (aularios, pasillos, kioskos, patios, etc.). Existen aproximaciones que señalan que la falta de acceso a espacios públicos y de socialización, pueden impedir el desarrollo de cohesión social además de promover la emergencia de sentimientos de soledad que afectan los estados de bienestar (Corcoran, R. et al., 2018[3]; Jiménez, A et al., 2019).

En consideración de las preocupantes tasas de incidencia y prevalencia de problemá-

1 Somma, N. M., Bargsted, M., Disi Pavlic, R., & Medel, R. M. (2020). No water in the oasis: The Chilean Spring of 2019–2020. Social Movement Studies, 20(4), 495–502).

2 WangC,PanR,WanX,TanY,Xu L, McIntyre RS, et al. A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. Brain Behav Immun. 2020; 87:40–8; Xiong J, Lipsitz O, Nasri F, Lui LMW, Gill H, Phan L, et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. J Affect Disord. 2020; 277:55–64

3 Corcoran R, Marshall G. From lonely cities to prosocial places. In O. Sagan and E. Miller (eds.). Narratives of Loneliness. Uk: Routledge, 2018, pp. 127-139.

ticas de salud mental estudiantiles, y las consecuencias de la coyuntura signada por un estallido social y una pandemia, es posible reconocer desde el ejercicio cotidiano de trabajo con estudiantes que la cohesión del estamento; su asociatividad, su sentimiento de pertenencia y su participación se han visto profundamente interpeladas, generando aún más marcado debilitamiento de los vínculos comunitarios (Allende, 2019). Así, "las emociones predominantes en una sociedad son producto de su vida grupal, la prevalencia de ciertas emociones sobre otras también es un indicador de las propiedades, fracturas, y tensiones que esa sociedad experimenta" (Asún et al., 2021: 11).

Más específicamente, la comunidad[4] estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales contempla particularidades que serán abordadas en el desarrollo de esta Guía de Trabajo Comunitario en Salud Mental. Ello implica considerar las circunstancias sociales y de contexto en las que se desarrolla la vida del estamento estudiantil. Estas circunstancias inciden en la forma en que se va a desenvolver su salud y bienestar según su rol social (Moiso, 2007; Vega, Solar, & Irwin, 2005): ser estudiantes del sistema de educación chileno.

En suma, la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, considera que en el ejercicio del diseño de una Guía de abordaje comunitario de la salud mental de los/as/es estudiantes, no se debe perder de vista que "el sufrimiento psíquico no está simplemente determinado por lo social, sino que es en sí mismo social" (Jiménez, Abarca y Montenegro, 2019:17), debiese trabajar también en los contextos pedagógico/formativos en los que se desenvuelven los/as/es estudiantes.

2. ELEMENTOS TRANSVERSALES EN TORNO A LA SALUD MENTAL

A. Enfoque Comunitario

Generalmente la aproximación a la salud mental se desarrolla desde una perspectiva individual y centrada en lo psicopatológico, desaprovechando los numerosos recursos que existen en el entorno (las comunidades) y atomizando las acciones que pudieran tomarse en relación al tema.

En este sentido, la Dirección de Asuntos Estudiantiles ha planteado entender y trabajar el fenómeno de la Salud mental desde la perspectiva de lo comunitario; esto es, en primer término; asumir que es preciso crear y compartir con la comunidad (o al menos con una parte de ella) un cuerpo valórico y referencial que permita comprender y tramitar la salud mental de manera común y bajo un mismo objetivo político. Así también, lo comunitario no sólo interpela al estudiantado de forma individual, sino que lo hace en tanto actores de un colectivo, cuyo vínculo e interacción tiene

4 LA DAE define la comunidad como "un grupo de actores que interactúan y que podrían compartir un entorno, pero que por sobre todo, adscriben a un objetivo político común que les limita y les otorga cierta identidad colectiva. En el caso de nuestra Facultad, puede haber actores de los diferentes estamentos y unidades, pero también, podrían considerarse actores pertenecientes a otras unidades académicas o instancias de la universidad. Por otra parte, la comunidad se considera una unidad dinámica, capaz de ampliarse o reducirse. En esta lógica, los/as actores pueden identificarse o diferenciarse en el tiempo, conforme a su adhesión (o no) a un objetivo político común, determinando así los límites del reconocimiento colectivo" (Allende, 2019; pp. 3).

implicancias significativas en la salud mental de sus pares. Desde esta perspectiva, se ha podido constatar que la comunidad y la creación de redes constituyen factores protectores relevantes en este ámbito, toda vez que encuentran manifestaciones materiales, como lo son; la convivencia, el desarrollo adecuado de la vida estudiantil, la generación de lazos afectivos, la colaboración para el trabajo, la participación de grupos u organizaciones, la pertenencia ya sea a un colectivo y/o a una territorialidad, entre otras.

Proponer una aproximación comunitaria a la salud mental estudiantil no descarta ni desestima la pertinencia y el valor de abordajes clínicos del fenómeno, sobre todo en casos que requieren atención especializada. En esos contextos, la DAE se articula orgánicamente con otras instancias intra y extra-Universitarias para derivaciones, proponiendo a su vez dispositivos individuales que posibilitan una atención escalonada.

Por último, y como parte del desafío por construir acuerdos políticos que logren trazar un horizonte común para el trabajo en salud mental, también es preciso establecer alianzas, coordinaciones y canales institucionales, que permitan el acompañamiento de estudiantes en su paso por la Universidad. Desde el plano de lo organizacional, es preciso que los elementos que componen la institucionalidad (Unidades de apoyo y Departamentos), logren trabajar de forma mancomunada, sosteniendo colaborativamente la responsabilidad y las acciones que se encuentran orientadas a abordar la salud mental del estudiantado.

B. Perspectiva de Género

Desde el año 2018, luego del denominado “mayo feminista”, la temática relacionada al género ha tomado una gran relevancia en distintos espacios públicos y privados, siendo las instituciones de educación superior el espacio en donde surgen las primeras expresiones de malestar en contra de la violencia sexual dentro de los espacios educativos y las cuales dan paso a las multitudinarias manifestaciones que reactivan los movimientos feministas en el país.

Sería luego de estas manifestaciones en donde en los espacios universitarios se comienzan a ejecutar acciones, como la implementación de políticas y protocolos[5] para erradicar la violencia y discriminación de género. Como parte también de estas reflexiones y el accionar concreto que se requieren dentro de estos espacios es que se considera la salud mental un pilar fundamental para comprender, visibilizar e intervenir en los distintos ámbitos que generan estos ambientes de discriminación y violencia. Para lograr estos objetivos, se considera desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles, la necesidad de trabajar con una perspectiva de género que logre permear a todos los ámbitos de acción a los que apunte el trabajo con salud mental en la comunidad estudiantil.

El trabajo con perspectiva de género en salud mental apunta a algunos de los siguientes puntos:

Comprender que las sociedades occidentales actuales están regidas por un sistema sexo-género que sustenta y perpetúa una relación desigual de poder entre mujeres y hombres. Este sistema permite analizar relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición so-

5 Política de Prevención de Acoso Sexual (2017) Protocolo de Actuación ante Denuncias sobre acoso sexual, violencia de género, acoso laboral y discriminación arbitraria (2019) Universidad de Chile.

cial como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos (Rubin, 1975) Transformándose así estos factores sociales y culturales en determinantes para el desarrollo y el mantenimiento de ciertos problemas de salud mental, cuyo impacto se manifiesta de diferente forma en mujeres y hombres en función de las singularidades en los roles que cada uno se ve obligado a desempeñar. En relación a lo anterior, se ha señalado, por ejemplo, que en hombres la depresión puede estar «escondida» detrás de comportamientos adictivos y de riesgo, así como detrás de la irritabilidad e impulsividad. Así como para la depresión ser mujer se configura como un factor de riesgo, ser hombre cumple el mismo papel para la violencia (Ramos-Lira, 2014)[6].Este escenario es replicable en el espacio universitario, así se puede dar cuenta a través de los resultados de la encuesta longitudinal ELSAM aplicada a las generaciones 2020 y 2021 de estudiantes de primer año de la Universidad de Chile en donde se asocian cuadros ansiosos y depresivos a las mujeres y consumo de sustancias (alcohol, marihuana, cocaína) a los hombres[7].

Comprendiendo que el sistema sexo-género establece factores determinantes para la salud mental de las personas y, en consideración de lo planteado por Judith Butler, su denuncia a la falsa naturalidad de género y necesidad de superar las lógicas del binarismo sexual imperante que se rige por la estructura hegemónica de la heterosexualidad obligatoria (Butler, 2014)8. Se plantea la necesidad de poner atención en las diversas identidades sexuales en el ámbito de la salud mental ya que el desarrollo psicosocial- sexual de aquellas personas que no responden a las categorías de sexo-género puede verse perjudicado por no cumplir con las concepciones rígidas y estereotipadas del cómo se debe ser Según la 9° Encuesta Nacional de Juventud 2018 los/as jóvenes que se identificaron como LGBT+ corresponden al 8,0% del total de la población de jóvenes entre 15-29 años, de los cuales 6,8% corresponden a jóvenes homosexuales, bisexuales o questioning y 2,1% a jóvenes transgénero o que contestaron “otro” en la variable identidad de género. Los/as/es jóvenes homosexuales y bisexuales poseen mayores posibilidades de presentar sintomatología depresiva alta, ideación suicida y consumo de sustancias que sus pares heterosexuales. En comparación a sus pares heterosexuales, los/as/es jóvenes bisexuales posen 4,06 veces más posibilidades de tener ideación suicida, y 3,05 veces más posibilidades de consumir otras drogas. Por otra parte, los/as jóvenes questioning poseen 2,80 más posibilidades de reportar ideación suicida y 2,27 más posibilidades de reportar sintomatología depresiva alta que sus pares heterosexuales[9].

Comprender y superar el conflicto de la feminización de la salud mental que la crítica, desde los enfoques feministas que han denunciado en la ciencia. Identificando cómo el rol de las disciplinas psicológicas en el ámbito de lo social y las relaciones intersubjetivas se ha caracterizado por encasillar a las mujeres y, por extensión, a lo no-masculino-heterosexual, como esencialmente vulnerable frente a una serie de psicopatologías. A pesar que el reconocimiento de los derechos de las mujeres ha permitido promover el cuestionamiento de muchas concepciones reduccionistas de lo que es ser mujer ligadas al ejercicio de su sexualidad, rol social y posibilidad de reproduc-

6 Ramos Lira, L. Género y violencia. En: de la Fuente JR, Heinze G. (eds.) Salud Mental y medicina psicológica. México: McGrawHill/UNAM; 2012

7 Reporte Encuesta Longitudinal en Salud Mental (ELSAM) Facultad de Ciencias Sociales. Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y jóvenes. 2020

8 Butler, Judith. El Género en Disputa. El Feminismo y la Subversión de la Identidad. Paidós. 2014

9 Crockett, Marcelo; Martínez Vania. Síntomas depresivos, ideación suicida y consumo de sustancias en jóvenes LGBT+ en Chile: análisis de la 9° Encuesta Nacional de Juventud. 2021.

ción, se sigue manteniendo la relación de la salud y el cuidado de esta a lo femenino. Por ejemplo: aumento de mujeres que se desempeñan laboralmente en el sector de la salud, las mujeres son las mayores consumidoras de atención médica, recurren a ella para el cuidado de la propia salud como para las personas que tiene bajo su cuidado, comprensión del cuidado solo como cuidado de la salud corporal y biológica, dejando de lado el cuidado de la afectividad y relaciones, invisibilizando la carga mental que implica este trabajo que se asocia a lo femenino y trabajo de cuidado[10] solo a cargo de la mujer, entendiéndose principalmente como madres y cuidadoras[11]. En Chile, según la Primera Encuesta sobre Cuidadores Informales realizada el año 2018, se detectaron que de casi mil encuestados, el 98% de las personas realizando labores de cuidado eran mujeres. Más de la mitad de ellas son dueñas de casa, y un 78% afirmó que tuvo que dejar su trabajo para hacerse cargo de un familiar dependiente[12]. Estos antecedentes permiten reflexionar cómo estas realidades se presentan en la comunidad estudiantil, considerando en cómo los cuidados podrían representar una carga y preocupación para las estudiantes mujeres.

A partir de lo anteriormente descrito sobre la vinculación de la salud mental en relación al género con todo lo femenino, es que surge la problemática de poder analizar también la salud mental masculina con los "lentes" de la perspectiva de género, lo cual podría, por ejemplo, ayudar a comprender ciertas conductas o evitar situaciones de acoso o abuso en donde generalmente el estudiantado masculino tiende a ser situado en la figura ofensora, o también poder ayudar en situaciones en donde los varones cisgénero requieran reflexionar o poner en cuestión los estereotipos fijados para su masculinidad. Además de considerar el universo de solicitantes femeninas en salud mental comprendiendo que la mayoría de las situaciones que afectan el proyecto de vida estudiantil se encuentran siendo transversales a situaciones producidas por un contexto socio-cultural. En este sentido, también es importante generar una perspectiva de género en estudiantes pertenecientes a disidencias sexogenéricas, dadas las características y el riesgo al que están asociados (cuadros de ansiedad, estrés, riesgo suicida, sentimiento de amenaza) a comparación de sus pares en la universidad. En este marco, la presente guía genera una apuesta para trazar lineamientos que desarrollen condiciones de igualdad de accesos y oportunidades de estudiantes a la atención e información sobre la salud mental sin distinciones o sesgos de género.

10 Trabajo que se realiza para atender a las necesidades físicas y mentales de una persona para que pueda desempeñarse en la sociedad sin problemas (Himmelweit, 2007).

11 Roselló, M; Cabruja, T; Goméz, P. ¿Feminización de la psicopatología o psicopatologización de los femenino? Construcciones discursivas de cuerpos vulnerables. Athenea Digital. Julio 2019

12 Fernández Laura. Olvidadas: la realidad de las mujeres cuidadoras en Chile https://www.vice.com/es/article/g5gz3j/olvidadas-la-realidad-de-las-mujeres-cuidadoras-en-chile

3. CARACTERIZACIÓN DE SERVICIOS/DISPOSITIVOS/ INSTANCIAS ACTUALES DE TRABAJO EN TORNO A SALUD MENTAL EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE[13]

A fin de situar la propuesta de la Guía de Intervención Comunitaria en Salud Mental, es preciso contextualizar y caracterizar los servicios, instancias y dispositivos en los que actualmente se abordan las problemáticas de salud mental estudiantil a nivel institucional. Esta importancia radica en el esfuerzo de articular el trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de forma escalonada con el modelo de intervención general a nivel institucional.

Gráfico 1: Dispositivos institucionales de abordaje de salud mental – Modelo escalonado



A. Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Chile

En términos breves, la Clínica Psiquiátrica Universitaria (CPU) está orientada a la atención de problemas de salud mental en general, desarrollo de docencia de pre y post grado, y la investigación. Esta institución está encargada de abordar todo tipo de cuadros psiquiátricos de alta complejidad y busca brindar soluciones integrales de salud mental, generando equipos multidisciplinarios de atención. Dentro de su radio de acción se encuentra el estudio y tratamiento de adicciones, trastornos de la personalidad, de bipolaridad, del ánimo, conducta suicida, entre otros.

El acceso a la atención de estudiantes en la CPU por vía institucional responde a cuadros que presentan alguna de estas condiciones previamente descritas y también cuando es requerida una hospitalización. Si la derivación se realiza desde las Facultades, la gestión se conduce entre la Unidad de Bienestar local en articulación con la trabajadora social del SEMDA, quienes viabilizan una franquicia médica estudiantil. En algunos de estos casos, el/la/le psicólogo/a/e de la Facultad correspondiente realiza seguimiento hasta la adherencia a dicho proceso. Por otro lado, en otras situaciones es el SEMDA quien deriva casos de mayor complejidad a la CPU.

13 Para ver un resumen de los espacios de trabajo en torno a salud mental en la Universidad, revise los anexos

Es importante mencionar que la CPU ofrece prestaciones abiertas en varias áreas de la Psicología y de la Psiquiatría a la ciudadanía, con cobertura sujeta a la previsión de salud del/la/le consultante. En tal sentido, otra de las posibilidades de acceso a la atención en la CPU puede realizarse por consulta espontánea de estudiantes a esa red altamente especializada en salud mental.

B. Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA)

El Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) tiene como misión atender las necesidades primarias de salud médica y dental de los estudiantes de la Universidad de Chile. En concordancia con su plan estratégico, este Servicio se encarga del desarrollo de programas de prevención y promoción de la salud. El SEMDA ofrece prestaciones de medicina general, kinesiología, salud sexual y reproductiva, oftalmología, traumatología, odontología, radiología dental, enfermería y salud mental. Una de las características del SEMDA es que la mayoría de sus prestaciones son gratuitas para el estudiantado.

El trabajo en torno a salud mental en el SEMDA se ha diversificado en los últimos años. Además de las tradicionales áreas de atención individual en psicología clínica y psiquiatría, se ha comenzado a implementar estrategias grupales con foco en lo promocional y preventivo, así como propuestas de grupos psicoterapéuticos.

El acceso a la atención para salud mental en SEMDA tiene principalmente dos vías: La primera es la derivación desde las Unidades de Psicología y DAES de las Facultades, Institutos y Programas de la Universidad. Estas derivaciones se realizan vía correo electrónico adjuntando una breve ficha que describe el motivo de la derivación y especificaciones de la solicitud de atención. Otro de los canales es la consulta espontánea estudiantil a través de correo electrónico. De acuerdo a lo señalado por el equipo de salud mental, los ingresos al área están sujetos a la priorización de ciertos casos en función de criterios clínicos (por ejemplo, triage).

Junto con ello, SEMDA cuenta con la Unidad de Género que está encargada de proveer atención psicológica reparatoria a estudiantes de pregrado y posgrado -con matrícula vigente- que vivan o hayan vivido violencia de género en el contexto universitario, ejercida por parte de pares, funcionaries, académiques o alguna persona que esté o haya estado vinculada a la universidad. Las derivaciones a la Unidad de Género de SEMDA provienen desde las Oficinas de Género de cada Facultad, desde la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN), el SEMDA, las DAES y por demanda espontánea. La atención está diseñada desde un enfoque de psicoterapia breve realizada en formatos individuales y/o grupales. A su vez, la Unidad de Género cuenta con un área de atención a masculinidades, destinada a prestar atención a estudiantes que hayan ejercido algún tipo de violencia de género en el contexto universitario. Esta área propone intervenciones individuales y grupales, y comparte las vías de derivación de la unidad.

C. Centro de Atención Psicológica (CAPs)

El CAPs depende del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y es un Centro que está abierto a toda la comunidad. En él se ofrecen servicios de psicoterapia de tipo ambulatoria para niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, parejas y familias, así como evaluaciones e intervenciones psicojurídicas.

Un porcentaje importante de la demanda de atenciones al CAPS responde a estudiantes de la Universidad. Probablemente ello se deba a los beneficios del convenio firmado entre el CAPS y la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE), el cual

facilita un valor referencial de bajo costo para todos/as/es los/as/es estudiantes de la Universidad de Chile (DIRBDE, 2019). Asimismo, en el caso en que un/a/e estudiante se requiera de atención en salud mental y no cuente con los medios económicos necesarios para costear la terapia requerida, cumpliendo ciertos requerimientos podrá optar a una beca de emergencia con motivo de "gastos médicos en salud mental", gestionado por la Unidad de Bienestar local (ibid).

D. Profesionales de la salud mental en las Unidades Académicas

En los últimos diez años y de forma paulatina, la mayoría de las Unidades Académicas de la Universidad de Chile ha incorporado a profesionales de la psicología a sus equipos de gestión estudiantil (Psicólogos/as/es Universidad de Chile, 2018). En la actualidad, prácticamente todas las Facultades de la Universidad cuentan con Unidades de Psicología o con psicólogos/as/es en las Direcciones de Asuntos Estudiantiles.

Existe amplia variabilidad en las características de los dispositivos/instancias/apoyos ofrecidos, varias veces altamente condicionadas por las culturas institucionales correspondientes. En la mayoría de los casos las intervenciones psicológicas son de diagnóstico y derivación oportuna a la red de salud, asimismo se realiza psicoterapia individual de corte breve y focal, acompañamiento psicológico y/o consejería universitaria. En los últimos años, las/os/es profesionales de salud mental en las Unidades Académicas han comenzado a implementar estrategias comunitarias con foco en lo promocional-preventivo y la vida universitaria.

4. CARACTERIZACIÓN DE SERVICIOS/DISPOSITIVOS/INSTANCIAS ACTUALES DE TRABAJO EN TORNO A SALUD MENTAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

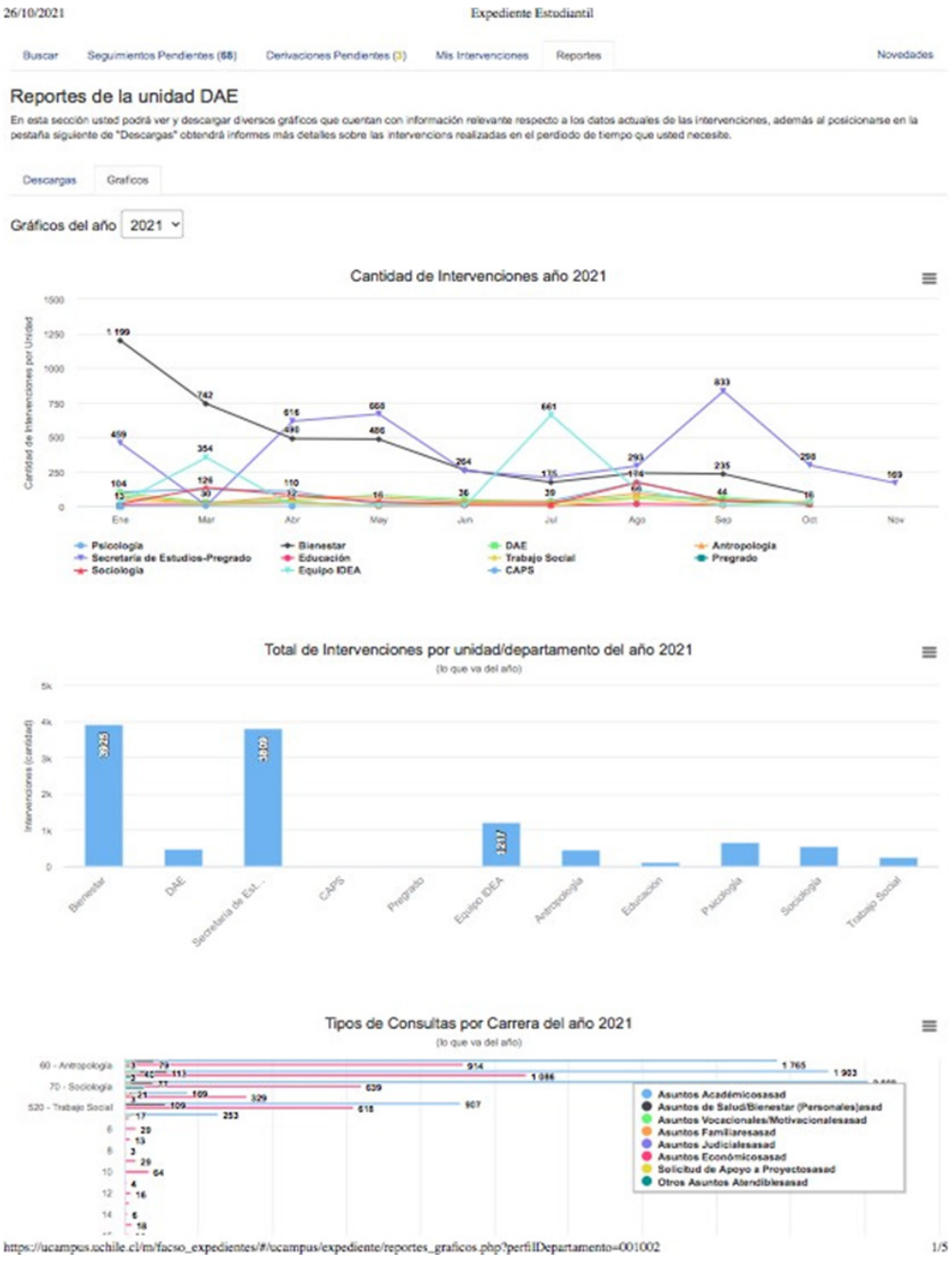
En la Facultad de Ciencias Sociales se distinguen al menos cuatro instancias cuyas intervenciones repercuten en el bienestar subjetivo de estudiantes, necesitando trabajar de una forma coordinada, ya que implican la consideración de las trayectorias educativas en al menos tres niveles: la enseñanza, el aprendizaje y la calidad de vida.

La Facultad de Ciencias Sociales ha diseñado y fortalecido gradualmente un sistema de seguimiento estudiantil que articula el operar de las diferentes Unidades transversales y Carreras en relación a temáticas emergentes del estamento y respecto al seguimiento de casos (Gráfico N°1). La articulación de estas aristas del trabajo con estudiantes sucede en instancias colegiadas como el Consejo de Escuela de Pregrado, en instancias periódicas de diálogo inter-Unidades junto a las Carreras y cuenta con el soporte digital/informático del Sistema de Expediente estudiantil alojado en U-Campus, que permite derivaciones, seguimientos y diálogo entre les profesionales de atención (Gráfico N°2).

Gráfico 2: Articulación de la gestión estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales



Gráfico 3: Sistema de Expediente Estudiantil - U-Campus



A. Carreras

Una de las aristas de intervención apunta al seguimiento académico con la figura de las jefaturas de Carrera y sus respectivos coordinadores/as de ciclos. Estos equipos se vinculan directamente con estudiantes en la planificación de toma de ramos y en orientación académica que permite levantar alertas tempranas y las derivaciones pertinentes.

B. Pregrado

Centro IDEA

Por otro lado, el Programa de acompañamiento académico de la Escuela de Pregrado a través del Centro IDEA realiza un trabajo directo con estudiantes ya sea mediante las tutorías entre pares o el trabajo personalizado en el área del aprendizaje. Estos ejes de trabajo han permitido levantar información sobre las necesidades estudiantiles respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su vinculación con las problemáticas de Salud Mental.

Área de Equidad e Inclusión

Sumado a ello, otra de las áreas del Pregrado que trabaja de forma directa con el estudiantado es el Área de Equidad e Inclusión, cuyo objetivo es minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes de Pregrado con foco en aquellos en mayor riesgo de exclusión. Específicamente, este rol se vincula estrechamente con las Carreras y otras Unidades de la Facultad.

C. Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE)

La Unidad de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales apoya y contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes a través de la entrega de alternativas de solución y orientación frente a las dificultades sociales y económicas que influyen en sus logros curriculares.

En relación a la Salud Mental, la UBE permite realizar gestiones de derivación y/o financiamiento para el abordaje psicoterapéutico y/o psiquiátrico de problemáticas que afectan al estudiantado. Sumado a ello, la UBE agencia las franquicias médicas para situaciones complejas de salud en las que el/la estudiante no puede asumir el costo total de las prestaciones.

D. Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE)

La Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de la Facultad de Ciencias Sociales tiene como propósito contribuir al desarrollo integral del estamento estudiantil de pre y postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y al fortalecimiento de la convivencia universitaria por medio de la implementación de diversas estrategias complementarias a la formación académica. Son líneas transversales de esas estrategias el velar por la igualdad de género y por el desarrollo de la comunidad universitaria La DAE Sociales tiene tres Áreas que organizan su quehacer: a) Salud Mental y Bienestar Estudiantil, b) Grupalidades y Organizaciones Estudiantiles y c) Género y Convivencia Estudiantil.

Gráfico 4: DAE Sociales y sus áreas de trabajo el 2021



Dentro de la DAE está alojada la Coordinación de Salud Mental y Bienestar Estudiantil que tiene como objetivo posibilitar puentes de diálogo y reflexión entre la dimensión subjetiva de estudiantes con aquellas de orden relacional e institucional. Por ello, los proyectos que se desprenden del área apuntan a la generación de dispositivos de escucha y trabajo con estudiantes, buscando distinguir temáticas que afectan su trayecto formativo y abordarlas en el marco de procesos de trabajo y de estrategias de orientación.

F. Consejería Universitaria de la DAE

Uno de los dispositivos es la Consejería Universitaria en tanto dispositivo de orientación psicoeducativa donde un/a profesional de la DAE y un/a estudiante trabajan conjunta y activamente sobre problemáticas relativas al trayecto formativo. Este trabajo toma como eje la dimensión subjetiva del/la estudiante y establece puentes entre lo relacional e institucional en la esfera universitaria. La Consejería apunta a ser un espacio de subjetivación y de tramitación del malestar estudiantil.

Gráfico 5: Consejería universitaria y Salud Mental



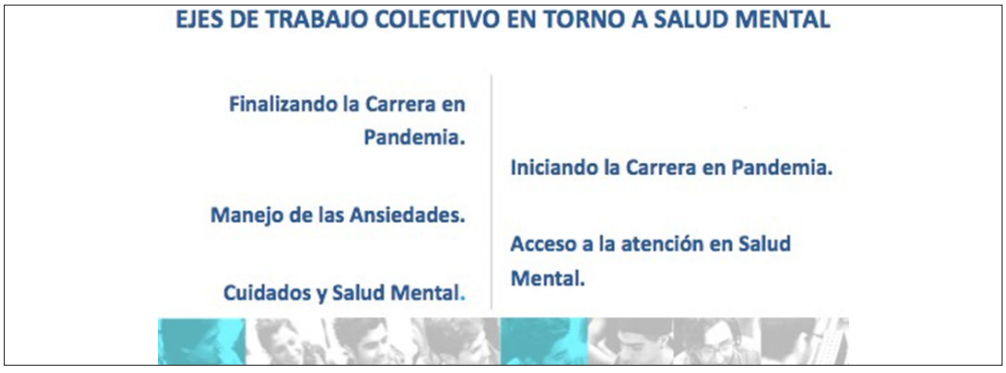
G. Espacios colectivos

Otra importante arista del trabajo en torno Salud Mental es en relación a los Espacios Colectivos, esta situación, ya incluido en el Petitorio Movilización Junio FACSO 2019, donde el estudiantado demandaba estrategias para mejorar el entorno y potenciar los espacios favorables para el vínculo comunitario. Se advierte la necesidad de propiciar instancias de trabajo en torno a Salud Mental, a través de la generación de espacios de participación comunitaria, que vayan en pos del fortalecimiento del lazo social, la construcción de estos lazos y vínculos que estudiantes van generando a lo largo de su trayecto formativo funcionan como factores protectores (por ej: para la población LGTBIQ+).

Este punto ha adquirido un nuevo nivel de importancia en el marco de la actual contingencia sanitaria, donde hay un malestar situado en la pérdida de los espacios cotidianos de vinculación entre estudiantes. Por ello se hace necesario desarrollar estrategias y dispositivos que aborden problemáticas de salud mental desde lo colectivo, intentando fortalecer y fomentar la capacidad de estudiantes para identificarse entre sí como parte de un mismo estamento, como parte de una institución de educación superior. Intentando relevar también el grado de responsabilidad que tienen para con la comunidad a la que pertenecen, fomentando y promoviendo la comunicación, procesos de cooperación y aprendizaje colectivo.

Dentro de las instancias colectivas que se ofrecen destacan talleres, donde se abordan temáticas específicas: Manejo de la Ansiedad, taller para cuidadores de alguien que padece alguna problemática en S.M. y grupos de acompañamiento, espacios colectivos destinados a acompañar y elaborar situaciones que pudieran ser conflictivas dentro del trayecto formativo de les estudiantes: grupo de acompañamiento para estudiantes que se encuentren el ciclo de finalización, Grupo de Análisis Vocacional, entre otros que pudieran ser sugeridos por el estamento estudiantil. Las instancias colectivas, se erigen como una forma de trabajar con la comunidad, desde la prevención y promoción, transversalizando y colectivizando situaciones, elementos comunes al estudiantado.

Gráfico 6: Espacios colectivos y Salud Mental



5. EMERGENTES DEL TRABAJO SITUADO Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA GUÍA DE TRABAJO EN SALUD MENTAL COMUNITARIA

Parte importante del abordaje de esta Guía de trabajo en torno a la salud mental de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales está sostenido en un ejercicio de sistematización y análisis de diferentes fuentes de información que permiten tener perspectivas claras respecto a las necesidades de la comunidad estudiantil, a fin de orientar las propuestas de intervención.

En este sentido, a continuación, se comparten diferentes emergentes institucionales que toman el pulso al estado de la salud mental estudiantil desde instancias deliberativas como el Senado Universitario, instancias de investigación como el Núcleo IMHAY, instancias estudiantiles como el Núcleo Julieta Kirkwood y desde luego insumos generados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Insumos

A. Informe Grupo de trabajo sobre Salud Mental - Senado Universitario

Sumado a lo descrito anteriormente, es necesario mencionar que la Universidad de Chile, tras el esfuerzo del Grupo de Trabajo sobre Salud Mental, mesa conformada por indicaciones del Senado Universitario, formalizó recomendaciones producto de un trabajo de diagnóstico y de análisis con múltiples interlocutores/as respecto del tema a nivel institucional.

“Una primera conclusión dice relación con el hecho de que generar una propuesta para la promoción del Bienestar y Cuidado de la Salud Mental en la comunidad universitaria, con énfasis en los estudiantes, es un tema complejo, multifactorial e involucra de manera sistémica y transversal a toda la comunidad. Como tal, se requiere de respuestas sistémicas y escalonadas, que permitan abordar desde la promoción, la prevención, hasta la atención clínica, con diversos grados de complejidad de aquellos casos que lo requieran. Esto es aún más desafiante, cuando se hace necesario transitar desde el modelo tradicional focalizado en resolver la atención clínica de psicología y psiquiatría como un problema de salud individual propiamente tal, a una mirada más de desarrollo humano, calidad de vida y promoción del bienestar, con un enfoque más amplio de promoción, prevención y cuidado de la salud mental a nivel comunitario” (Mesa de trabajo sobre Salud Mental, Senado Universitario, 2020: p. 49).

Si bien las conclusiones son muy diversas, retomamos aquella que consideramos tangencial para lo que convoca a esta Guía de trabajo:

En tal sentido, revelamos los esfuerzos de convocar a la comunidad frente al abordaje de la salud mental, así como afianzar el modelo escalonado del que hemos querido dar cuenta en el detalle de esta Guía. Asimismo, y principalmente, consideramos central y motor del trabajo de esta propuesta el abordar la salud mental de estudiantes universitarios/es/as desde una perspectiva promocional y preventiva desde el enfoque comunitario.

B. Información de la Dirección de Asuntos Estudiantiles

B.1 Encuesta sobre Salud Mental

Debido a los ajustes y precisiones que requiere el abordaje de la salud mental de estudiantes universitaries producto de la pandemia, se lanzó una encuesta para estudiantes de Pregrado, indagando en las percepciones en torno a salud mental, las redes de atención para su debido tratamiento y la influencia comunitaria en torno a la misma. La socialización de la encuesta se realizó mediante correo electrónico (mailing masivo) y por el Instagram de la DAE.

Sobre las respuestas, éstas fueron entregadas por un total de 27 estudiantes de pregrado distribuyéndose en 17 personas cis femeninas, 5 cis masculinas, 2 no binarias y 1 de género fluido. Correspondientes a estudiantes de la facultad de ciencias sociales, la distribución de carreras se dio tal que 9 personas cursan antropología, 6 personas trabajo social, 5 sociología, 4 psicología y 1 educación parvularia.

En base a los resultados obtenidos, es posible afirmar que se ha generado una visión en salud mental ligada al bienestar en tanto fue el concepto mayormente utilizado para definirla, comprendido como un “estar tranquilo” y equilibrando el contexto social con al vida personal, viéndose reflejado como cumplimiento grato de responsabilidades (entrega de trabajos), relaciones sanas entre compañeres, docentes y academiques; así como disfrutar la enseñanza y aprendizaje, y participar en diversas instancias asociadas al cuidado y promoción de la salud mental.

Al ampliar la mirada a la influencia de las comunidades, les estudiantes identificaron que amigues y familia y/o personas cercanas eran contribuyentes a su salud mental, mientras que a compañeres y academiques no se les otorga un rol tan relevante, además se consideró que las relaciones de pareja no influyen en la salud mental. En torno a la temática de redes de apoyo, un 46,2% declararon tener apoyo fuera de la universidad y un 42,3% no contar con apoyo. Estas cifras se vuelven relevantes en tanto 61,5% señalaron conocer el Servicio Médico y Dental (SEMDA), pero nadie declaró atenderse en él, reflejando un conocimiento, pero no uso de algunos dispositivos de apoyo en la Universidad.

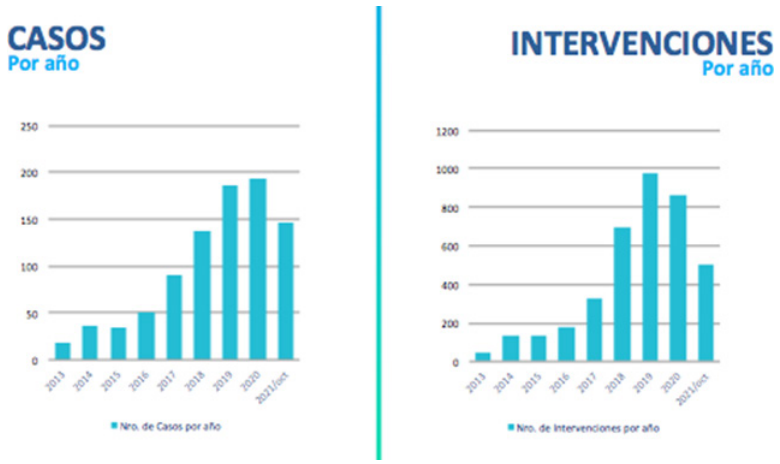
Finalmente en términos apoyo comunitario, al cuestionar a les estudiantes qué consideran que podría realizar la comunidad universitaria para contribuir a su bienestar, vuelven a aparecer resultados similares a los planteados en la primera versión del Plan Piloto de Intervención Comunitaria en Salud Mental (2019), señalando la necesidad de comprensión y empatía, tanto de estudiantes como academiques, sobre el contexto individual que cada estudiante sobrelleva como trasfondo del proceso formativo en la Universidad. Idealmente, surge que ello debiese reflejarse en la disminución de prejuicios y aumento de flexibilidades -principalmente con la entrega de evaluaciones- que contribuyan a disminuir la carga académica.

Respecto a sugerencias para la configuración de la nueva Guía de trabajo en salud mental comunitaria de la DAE, las personas encuestadas consideran indispensables realizar actividades presenciales en espacios abiertos que promuevan la vinculación y relaciones sociales entre estudiantes, además de generar instancias de conversación respecto a la temática donde puedan manifestar sus malestares sin un juicio. También se señala la ya conocida demanda por incrementar la oferta de atención en dispositivos de atención en salud mental, sin embargo, se perciben tensiones sobre pensar la Universidad como un contexto educativo y no como una institución sanitaria.

B.2 Atenciones en Consejería Universitaria

El dispositivo de Consejería -detallado en el apartado anterior- permite trabajar individualmente con estudiantes. La evolución de las demandas de atención se ve reflejada en el Gráfico N°7 donde es posible observar un aumento sostenido de casos hasta el 2020 y aún en desarrollo en el 2021. Si bien la cantidad de casos ha ido por lo general en ascenso, es posible notar que en el 2020 y el 2021 (aún en desarrollo) la cantidad de intervenciones ha bajado. Muy probablemente ello se deba a que se trata de los años en los que las atenciones se realizaron y realizan de forma remota a través de videollamadas.

Gráfico 7: Casos e intervención en Consejería por año



Desde el 2017 trabajo de la DAE ha mantenido un trabajo con 5% de les estudiantes matriculades. Esa cobertura tuvo un ascenso relevante durante el 2018 y el 2019, alcanzando un 7.20% y un 9,21% respectivamente. Tal como se señaló previamente, el 2020 y el 2021 se muestra un descenso en las atenciones, sin dudas no porque la demanda se redujo sino porque las propuestas de trabajo y atención remota tuvieron importantes dificultades durante la pandemia.

Gráfico 8: Atención de casos por parte de la DAE según porcentaje de matrícula por año. Datos de la Secretaría de Estudios

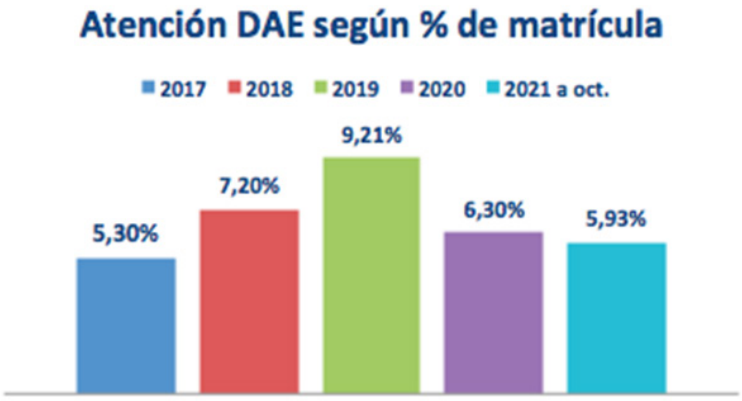
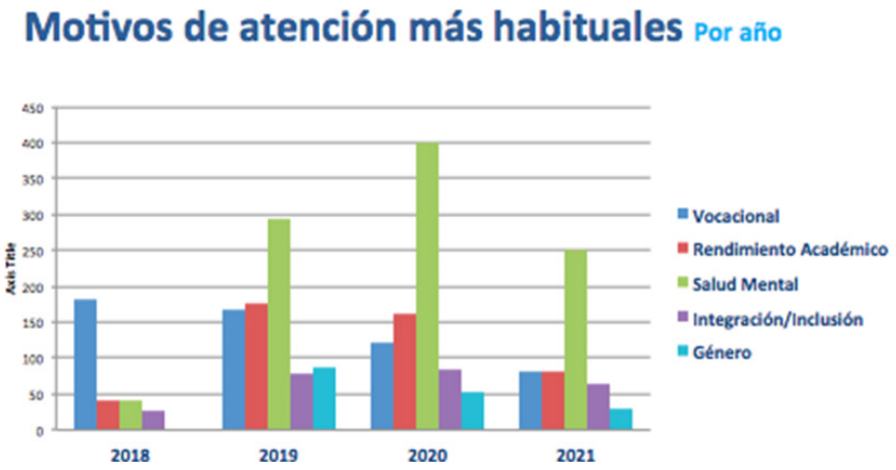


Gráfico 9: Motivos de atención más habituales en Consejería por año



Las atenciones directas a estudiantes en el dispositivo de Consejería dan cuenta de cómo evolucionan los motivos más recurrentes de atención en la DAE. Desde el 2019 la salud mental se ha mantenido como el principal motivo de las solicitudes (Gráfico N°8). En los dos últimos años la temática incluso ha doblado otros motivos de consulta, dando cuenta de la relevancia de proponer estrategias de abordaje contundentes que a su vez se vinculen con las otras esferas de la vida universitaria.

Una de las temáticas habitualmente vinculada a la salud mental es el rendimiento académico. Muchos de los casos que llegan en búsqueda de orientación en salud mental se refieren en paralelo a su vida académica y los desafíos de la misma que en algunas situaciones configuran un mal escenario para el bienestar de les estudiantes. Asimismo, es importante mencionar que temáticas relativas a la integración/inclusión estudiantil, al género y a lo vocacional aparecen en el panorama de solicitudes de atención.

C. Encuesta Núcleo Julieta Kirkwood

En el marco de la encuesta realizada a población LGBTIQ+ y estudiantes FACSO, se obtuvieron resultados en materia de su estado de la salud mental. Caracterizando la salud mental, el 55,7% de los/as/es estudiantes consideran que su salud mental se concentra en índices de muy mala a regular, mientras el 44,3% la señala entre regular y buena, ningún estudiante indicó su salud mental en términos de muy buena.

Respecto a la carga académica el 63,4% de les estudiantes consideran que impacta de manera negativa en su salud mental, sin embargo, solo un 15,3% ha disminuido su carga académica durante los años 2020 y 2021, mientras que un 40,3% lo ha pensado y un 44,2% no lo ha considerado. Ahora bien, desde el ingreso de los/as/es estudiantes a la Universidad de Chile un 53,8% manifiesta que ha empeorado en comparación del 21,1% que señala ha mejorado. En este mismo punto la encuesta señala que el empeoramiento de la salud mental remite a la virtualidad y la pérdida de vínculos ocurridos por la pandemia, presencia de agresores y/o contextos hostiles de aprendizaje para disidencias sexo-genéricas, la carga académica junto con el ritmo universitario y las exigencias que ésta conlleva. En términos de mejoras de la salud mental se señala la Universidad como un espacio grato, así como la compañía de amigos/as/es y las libertades que tiene la vida universitaria. Respecto de la educación a distancia desa-

rrollada en la virtualidad el 71,6% de les estudiantes considera que ha tenido efectos negativos en su salud mental.

Al momento de revisar las problemáticas de salud mental, un 48% de les estudiantes señaló haber sido diagnosticades, 23% ha tenido problemas de salud mental pero no han sido diagnosticades. De esta misma forma, 57,6% señalan haber sido tratades por un especialista, mientras que el 28,8% indica no haber sido tratades por un especialista.

En relación con los motivos de la ausencia de atención de un/a/e especialista o bien las barreras de acceso a la atención, los/as/es estudiantes señalan como razones principales la falta de recursos y la solvencia económica para asistir a terapia. Secundariamente, se indican a los conflictos en el hogar, la minimización de la problemática por parte de la familia, la ausencia de derivación a especialistas, problemas con el terapeuta, desconocer de dispositivos de atención, o no considerarlos necesarios, entre otros. Los motivos señalados como barreras de acceso a la atención en salud mental son referidos principalmente al desconocimiento de los servicios y su funcionamiento, la no respuesta de contactos, escasez de hora de atención, listas de espera, falta de dinero y la vergüenza.

Por otra parte, dentro de les 34 estudiantes que viven con algún trastorno de salud mental, 24 de elles señalan que su sintomatología se ha agudizado durante la pandemia y 10 indican que no.

Respecto al impacto que tiene el ser parte de la comunidad LGBTIQ+ en la salud mental, 26 de les entrevistades indican que ha impactado de manera negativa o muy negativa, 13 de elles señalan que ha sido positivo y 11 no señalan ningún impacto en su salud mental. Les estudiantes señalan con especial énfasis que, respecto al impacto que tiene el ser LGBTIQ+ en su salud mental, se da una posición dual. Por una parte, la posibilidad de reconocerse e identificarse identitariamente y, por otra, el miedo a habitar espacios familiares, con sus pares o virtuales, los que eventualmente puedan ser hostiles para su expresión sexo- genérica.

En el reverso de esa dificultad, les entrevistades signan a sus pares como un factor positivo y protector de su salud mental, en tanto permite construir vínculos y redes, nominados como la “propia familia” y que son situados como una posibilidad de exploración, politización y cuestionamiento de la identidad sexual. Junto con ello, les entrevistades señalan a la terapia psicológica como un espacio de apoyo para sortear los malestares sexogenéricos.

En una dimensión que atiende al conocimiento de los servicios de atención en salud mental universitarios, 38 estudiantes señalan conocer los servicios brindados por SEMDA, 36 estudiantes conocen CAPS y 27 saben del espacio de consejería de DAE FACSO. Junto con eso, 16 señalan haber acudido, 20 señalan no haber acudido, pero haberlo necesitado y 16 encuestades señalan no haber acudido porque no lo necesitaban.

D. Encuesta ELSAM - Emergentes sobre FACSO

Desde el 2019 se está llevando a cabo la aplicación en línea de la encuesta longitudinal ELSAM con la generación 2020 y 2021 de estudiantes de primer año de la Universidad. Esta iniciativa es conducida por el Núcleo Milenio para mejorar la salud mental de adolescentes y jóvenes - IMHAY, en colaboración internacional con The WHO World Mental Health International College Student Initiative (WMH-ICS) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Respecto a sus emergentes, nos interesa considerar aquellos específicos de la población de la Facultad de Ciencias Sociales[14], a fin de orientar el diseño de las propuestas de abordaje de esta Guía de Trabajo.

Algunos emergentes generales

- La tasa de respuestas de estudiantes de la FACSO (45,05%) es más alta que el promedio de la tasa respuestas a nivel de la Universidad (37,93%).
- Gran parte de las respuestas (79,6%) fueron emitidas por mujeres cis.
- El 45,5% de les encuestades refiere que el nivel de estudios de sus padres y madres es alto, mientras que un 38,8% refiere que éste es bajo.
- Alrededor de 5 de cada 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, ha recibido atención psicológica a lo largo de sus vidas.
- Alrededor de 3 de cada 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales han estado
- en tratamiento de salud mental en el último año. 4 a 5 de cada 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, ha detenido su tratamiento en salud mental.

Principales hallazgos

- **Autopercepción de salud mental**

Un 51,2% de los hombres y 33,8% de las mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales, perciben su salud mental como buena o muy buena/excelente. Los varones tienen una autopercepción significativamente más positiva que las mujeres sobre su estado de salud mental.

- **Sintomatología depresiva**

El 55,9% de las mujeres y el 39,6% de los hombres de la Facultad de Ciencias Sociales presentó sintomatología depresiva moderada o grave en los últimos 30 días previos a la encuesta. Existe mayor riesgo de presentar sintomatología depresiva moderada a grave en los últimos 30 días si la persona se identifica como trans o no binarie.

La edad de inicio de sintomatología depresiva fue de 17 años en mujeres y de 14,78 ±0,23 años en hombres de la Facultad de Ciencias Sociales ansiosa fue de 14,43 ±0,23 años en mujeres y 16,21 ±0,48 años en hombres de la Facultad de Ciencias Sociales. La mediana de edad para hombres fue a los 17 años y para mujeres fue a los 15 años.

El 46,2% de los estudiantes hombres encuestados presentó sintomatología ansiosa en los últimos 30 días antes de la encuesta. Por su parte, el 64,6% de las estudiantes mujeres encuestadas presentó sintomatología ansiosa en los últimos 30 días antes de la encuesta.

14 Toda la información de este apartado fue recolectada del informe "Reporte Encuesta Longitudinal en Salud Mental (ELSAM), específico de la Facultad de Ciencias Sociales. Este informe fue redactado por Martinez, V. y Mac-Ginty, S. (2020), del Núcleo Milenio para mejorar la salud mental de adolescentes y jóvenes- Imhay.

Existe mayor riesgo de presentar sintomatología ansiosa moderada y grave en los últimos 30 días si la persona se identifica como trans o no binarie.

- **Screening riesgo suicida**

Las mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales presentan un riesgo suicida más alto que los hombres de la Facultad. A su vez, este índice es mucho más alto en comparación a la información general de estudiantes mujeres de la Universidad en general. Existe mayor riesgo suicida cuando la persona se identifica como trans o no binarie.

- **Barreras de búsqueda de ayuda**

Dentro de las principales barreras para acceder a buscar ayuda en salud mental, se encuentra el querer afrontar el problema por sí sole, encontrarse insegure de dónde y con quién consultar, los costos monetarios, la vergüenza, la preferencia por hablar con amigues o parientes y los problemas de tiempo y desplazamientos.

- **Violencia de género**

Alrededor de 5 de cada 10 estudiantes mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales, reportan haber sido víctimas de acoso sexual, mientras que alrededor de 1 de cada 10 varones de la facultad, lo reporta. Una 4,5% de las estudiantes mujeres de la Facultad de Ciencias Sociales, reportan haber sido víctimas de abuso sexual o violación, siendo nulo en hombres de la facultad.

- **Carga académica**

Alrededor de 5 a 6 de cada 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales percibe una alta o muy alta carga académica.

En suma, de acuerdo a los datos compartidos por el Núcleo Milenio IMHAY a partir de la encuesta ELSAM, es posible afirmar que les estudiantes transgénero y género no binario (2,5% de la población) y quienes tienes tienen madres y padres de menor nivel educacional son grupos de riesgo para sintomatología depresiva, sintomatología ansiosa y riesgo suicida.

Les estudiantes comienzan con sintomatología ansiosa y depresiva alrededor de los 15 años (previo al ingreso a la Universidad). Asimismo, la encuesta refleja que la pandemia ha impactado en aspectos económicos, académicos y relacionales. Sumado a ello, aproximadamente 45% de les estudiantes tuvieron problemas con las clases online en contexto de pandemia y medidas de confinamiento, donde además alrededor de 6 de cada 10 estudiantes percibe una alta o muy alta carga académica. Mientras que es posible afirmar que las barreras para búsqueda de ayuda más relevantes incluyen elementos actitudinales y estructurales.

E. Conclusiones sobre los antecedentes del abordaje de las problemáticas de Salud Mental en la Facultad de Ciencias Sociales

En base a la caracterización de los servicios e instancias que actualmente trabajan en torno a Salud Mental y los diferentes insumos de información detallados se puede concluir que:

E.1 Promoción y prevención

Los/as estudiantes problematizan la poca coordinación y visibilización de las redes de apoyo existentes al interior de la Facultad y el foco de intervención centrado en casos con problemáticas ya instaladas cuando ésta debiese orientarse a un abordaje más preventivo. En esa misma línea existe un alza importante en la demanda de atención psicoeducativa, psicológica y psiquiátrica según datos de DAE, Semda y CAPs. Frente a ello, todas Unidades anteriores realizan abordajes individuales, principalmente centrados en el tratamiento (abordaje secundario en salud). Dentro de estas atenciones individuales los/as/es estudiantes tienden a vincular la solicitud y atención psicológica a su proceso formativo según datos de Bienestar y DAE. Dentro de las situaciones que ponen en riesgo las trayectorias académico/formativas de los estudiantes, se destacan las problemáticas de Salud Mental frecuentes en la población (estrés, ansiedad y/o depresión).. Otro elemento relacionado con el malestar emocional estudiantil es compatibilizar las exigencias académicas con otros ámbitos de la vida que ocurren fuera del contexto institucional, exigencia que tiñe otras relaciones y que ocupa gran parte del tiempo y de los recursos psicológicos de los y las estudiantes.

Ante estas demandas, se comprende que un plan de salud mental debiese abordarse desde una perspectiva de promoción y prevención en salud mental, en tanto la comunidad estudiantil suele acceder a una solicitud en momentos de crisis o en situación de adversidad. En términos de atenciones individuales se genera un autocuidado, pero es imperante recordar que la salud puede verse mermada durante todo el proceso formativo tanto por razones personales como contextuales (cambios de gobierno, nuevas políticas de educación, entre otros). En ese sentido al comprender la salud mental más allá de solo factores biológicos o psicológicos generando una mirada social de la salud mental en donde el estudiantado pueda apropiarse de sus espacios en salud mental y generar cambios estructurales (flexibilidad académica, trabajos en conjunto a profesionales, grupos de apoyo) en el paso que tienen durante su formación como futuros profesionales del país

E.2 Género y convivencia

Finalmente, la presente guía propone como ejes fundamentales para trabajar desde una perspectiva de género en salud mental, los siguientes enfoques:

- Enfoque de interseccionalidad que logre dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales como una propuesta para entender de qué manera el sexo y el género se interrelacionan con otras dimensiones de inequidad social, y en contextos históricos y geográficos específicos, para crear experiencias únicas en las áreas de salud[15]. En el caso del espacio universitario se considera fundamental considerar los distintos ámbitos (públicos y privados) en donde se interrelaciona el estudiantado para poder comprender de mejor manera los malestares que les afectan. Retomando el primer punto sobre la necesidad de reflexionar en torno a las consecuencias del sistema sexo-género como eje estructural para las causas de ciertos malestares en salud mental, es que se plantea que el lente de la interseccionalidad permite que la superposición entre las identidades de

15 Ramos – Lira, Lucina. ¿Por qué hablar de género y salud mental? Luciana Ramos-Lira Salud Ment vol.37 no.4 México jul./ago. 2014

raza, sexo, clase, sexualidad, etc. se incorpore completamente en este análisis estructural[16].

- Por último, se identifica la urgencia de lograr una transversalización de la perspectiva de género, esta entendida como una estrategia que apunta al cambio estructuras de las instituciones en función de incorporar la igualdad de género como un principio rector de su quehacer. Se entenderá que esto es un trabajo que requiere voluntad política y compromiso de parte de los integrantes de la organización para producir cambios que vayan más allá de proyectos específicos. Esto quiere decir, que independiente de cuál sea la misión de la institución, sus recursos, procesos, objetivos y productos consideren la situación específica de mujeres y hombres (Cerva, 2017)[17].
- Al trabajar la salud mental con una perspectiva de género se busca visibilizar estas desigualdades mencionadas reflejándose en sintomatologías, participación y concientización de la temática altamente reflejados en una feminización asociada al sistema sexo/género como de la salud mental generada por un constructo sociocultural. En este marco, la presente guía genera una apuesta para trazar lineamientos que desarrollen condiciones de igualdad de accesos y oportunidades de estudiantes a la atención e información sobre la salud mental sin distinciones o sesgos de género.

E3 Comunidad triestamental

Considerando que los/as estudiantes resaltan la necesidad de propiciar instancias de trabajo en torno a Salud Mental que complementen las intervenciones individuales, a través de la generación de espacios de participación comunitaria, se comprende que la salud mental como un fenómeno que comprende a toda la comunidad universitaria y no únicamente al estudiantado. Desde la perspectiva de romper con la relación clientelar de la educación donde el estudiantado presenta demandas y la universidad sus servicios, es importante generar una visión de integración en tanto el estudiantado es parte de la comunidad estudiantil, desarrollando un rol activo dentro de ésta y pudiendo generar nuevas demandas o propuestas en torno a su salud mental.

A su vez es necesario desarrollar un trabajo coordinado desde las Unidades dentro de la universidad, la academia y la comunidad estudiantil, comprendiendo que un trabajo en conjunto desarrolla una coordinación oportuna y una minimización de riesgos hacia les estudiantes, además de garantizar el acceso a salud mental no únicamente como dispositivos de atención individual. Es importante comprender que les estudiantes son agentes activos capaces de promover salud mental en las distintas esferas universitarias, reflejándose en la creación de grupos de trabajo sobre salud mental en SEMDA, dispositivos grupales DAE, o desde un punto de vista académico generando espacios de diálogo en torno a la salud mental estudiantil no únicamente como una demanda, sino como un trabajo en conjunto a raíz de una apuesta social en mejorar la calidad de vida.

16 Interseccionalidad: definición, historia y guía (2020) https://www.educandoenigualdad.com/2020/02/20/interseccionalidad-definicion-historia-y-guia/

17 17 Cerva, Daniela. Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de gé nero en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. Revista Punto Género No 8. Diciembre de 2017 ISSN 0719-0417 / 20 - 38

6. ANEXOS

Anexo 1: Tabla de servicios/dispositivos/instancias de trabajo en torno a salud mental de la Universidad de Chile

Servicios/dispositivo/ instancia	¿Qué realiza?	Costo	Contacto
Clínica Psiquiátrica de la Universidad de Chile	Presta atenciones psicológicas y trastornos psiquiátricos de alta complejidad. Dentro de su radio de acción se encuentra el estudio y tratamiento de adicciones, trastornos de la personalidad, de bipolaridad, del ánimo, conducta suicida, entre otros.	Sujeto a la previsión de cada estudiante	Llamada telefónica: +56229788000
Servicio Médico y Dental de los alumnos (SEMDA)	Ofrece prestaciones de medicina general, kinesiología, salud sexual y reproductiva, oftalmología, traumatología, odontología, radiología dental, enfermería y salud mental.	Gratuitas en su mayoría, gestión junto a UBE.	Correo: contactosemda @ uchile.cl Enviar datos personales (nombre, rut, carrera) entre 9:00 y 17:00 hrs.
Centro de Atención Psicológica (CAPs)	Servicios de psicoterapia de tipo ambulatoria para niños, adolescentes, adultos, adultos mayores, parejas y familias, así como evaluaciones e intervenciones psicojurídicas	$9.000 atención estudiantes y funcionarios/as/es $14.000 convenio con otras instituciones $18.000 atención normal $20.000 intervenciones psicojurídicas $30.000 atención familiar y de pareja $36.000 pericia psicojurídica	Correo: caps@facso.cl Descargar formulario de atención en http://www.facso.uchile.cl/psicolog ia/caps/ entre las 9:00 y 17:45 hrs.

Anexo 2: Tabla de servicios/dispositivos/instancias de trabajo en torno a salud mental de la Facultad de Ciencias Sociales

Servicio/dispositivo/ instancia	¿Qué realiza?	Contacto
Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE)	Entrega de alternativas de solución y orientación frente a las dificultades sociales, económicas o académicas que los alumnos presenten y que influyen en sus logros curriculares	Formulario Mesa de Ayuda Bienestar FACSO: https://docs.google.com/for ms/d/e/1FAIpQLSdxO20y EajuB2wLK-CCzOF3ziM_PsQornc_7L AOXkeV-gYpU6A/viewform
Carreras	Planificación de toma de ramos y en orientación académica que permite levantar alertas tempranas y las derivaciones pertinentes	Antropología: antropos@uchile.cl Trabajo Social: trabajosocialuchile@facso. cl Psicología: scpsicologia@facso. cl Sociología: coordinacionsocio@facso. cl Pedagogía en Educación Parvularia: educacionparvularia.uchile @facso.cl
Área de Equidad e Inclusión	Minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes de Pregrado con foco en aquellos en mayor riesgo de exclusión	Correo: equidadeinclusion@u.uchil e.cl
Centro IDEA	Programa de acompañamiento académico de la Escuela de Pregrado mediante tutorías entre pares o el trabajo personalizado en el área del aprendizaje	Solicitud de tutorías: https://docs.google.com/for ms/d/e/1FAIpQLScg8Bwqv hZ4n- V4M8nXG5q3iGBBIr0PUIc7GkOFJn3oH4RgGQ/viewform Solicitud de talleres: https://linktr.ee/tutorias.cen troidea
Dirección de Asuntos Estudiantiles FACSO (DAE)	Contribuir al desarrollo integral y al fortalecimiento de la convivencia universitaria por medio de la implementación de diversas estrategias complementarias a la formación académica en sus 3 áreas: Salud Mental y Bienestar Estudiantil Grupalidades y Organizaciones Estudiantiles Género y Convivencia Estudiantil	Correo: secretariadae@facso.cl o dae@facso.cl Área de Salud Mental y Bienestar estudiantil: consejeria.dae@facso.cl o saludmental.dae@facso.cl Área de Grupalidades y Organizaciones: comunidad.dae@facso.cl o gruposycomunidad.dae@facso.cl Área de Género y Convivencia Estudiantil: generoyconvivencia.dae@facso.cl

Consejería Dirección de Asuntos Estudiantiles FACSO (DAE)	Atención gratuita a estudiantes de pre y post grado en torno a: Análisis vocacional Orientación sobre cambios de situación académica Primera acogida en casos de violencia de género y/o discriminación arbitraria Mediación institucional Integración e inclusión universitaria Orientación en salud mental para derivaciones psicológicas y/o psiquiátricas	Correo: consejeria.dae@facso.cl o saludmental.dae@facso.cl Formulario de solicitud de hora: https://docs.google.com/for ms/d/e/1FAIpQLSdVQJ8F aDSxY- YJ9NrOqLwNJHVB5YhSH1ulDA745aZqO6waHw/vie wform

VII. CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO

A Manual para la aplicación del reglamento estudiantil de corresponsabilidad social en el cuidado. Dirección de Igualdad de Género y Dirección de Bienestar Estudiantil

Documento elaborado por la Dirección de Igualdad de Género y la Dirección de Bienestar Estudiantil

INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ UN MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN DEL REGLAMENTO ESTUDIANTIL DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO?

A partir de la década de los 80' se observa una masiva incorporación de las mujeres en el mercado del trabajo remunerado, tras diversos acontecimientos sociales, económicos y políticos[1]. Así mismo, ha aumentado de manera progresiva su participación en la educación superior. Estas transformaciones no han tenido un correlato en el resto de la sociedad, pues la división sexual del trabajo y los roles tradicionales de género han persistido, debiendo las mujeres continuar a cargo de la reproducción de la vida.

Si bien la mayor participación laboral y educacional de las mujeres tiene un efecto positivo en su desarrollo personal y su autonomía económica, la feminización de las tareas domésticas y de cuidado generan una sobrecarga que afecta su salud, tiempo y bienestar, y está en la base de las discriminaciones y desventajas que experimentan en el mercado laboral, y también en el ámbito universitario. Esta situación también afecta a los y las estudiantes que tienen hijos a su cargo y deben compatibilizar sus distintos roles.

Un estudio de la Universidad de Sonora señala que, "La mayoría de los análisis reportan que la maternidad, sobre todo por el cuidado de los hijos, se opone a las exigencias de la universidad de tal manera que las madres experimentan frecuentes obstáculos (Achío, 1999). Más aún, la universidad puede operar como una institución con fuertes barreras para la inclusión de madres (Ajandi, 2011). Arvizu (2016) sostiene que en el curso de vida de las madres universitarias se adelanta la transición hacia la vida adulta"[2]

En la Universidad de Chile, a partir del primer registro censal en el que participaron veintiocho mil trescientos dieciocho estudiantes de pregrado (equivalente al 82% de la matrícula 2019), 335 de ellos declararon ser padres o madres. De ellos 224 son mujeres y 111 hombres, equivalente al 1% del total de pregrado).[3]

1 Crisis económica, caída de la tasa de trabajo masculino, flexibilización y precarización de los empleos, cambio en el modelo de producción.

2 Rodríguez Jiménez, J., Millanes Campa, B., & Durand Villalobos, J. (2019). Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora. Universidades, 2019, 70(79).

3 Fuente: Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (2020), Estudiantes madres y padres en la Universidad de Chile. Universidad de Chile, Santiago, página 17.

La Política de Corresponsabilidad Social en la Conciliación de las Responsabilidades Familiares y las Actividades Universitarias, aprobada en 2017, es parte de los desafíos que ha asumido la Universidad para avanzar en la igualdad de género en un contexto de "crisis del cuidado". Este compromiso, que reconoce el principio de la corresponsabilidad social en el cuidado de las personas, busca garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en su participación en el quehacer universitario, superando las barreras que impiden su pleno despliegue en la Universidad, favoreciendo la corresponsabilidad social en el cuidado de niños y niñas, y desarrollando un marco normativo pertinente.

El principio de la corresponsabilidad reconoce el cuidado como una prerrogativa de quienes lo requieren y de sus cuidadores/as, velando por que la tarea sea responsabilidad compartida entre el Estado, el sector privado, las familias y los hogares, y en todos ellos, asumida entre hombres y mujeres.

Para avanzar en este compromiso en el ámbito estudiantil, en 2018 la Universidad aprobó el Reglamento de Corresponsabilidad Social en el Cuidado de Hijas e Hijos de Estudiantes (2018), con el propósito de garantizar condiciones para la conciliación entre la maternidad/paternidad y el desempeño estudiantil.

A tres años de su aprobación, se identifica un uso transversal de la normativa por parte de madres y padres de diversas unidades académicas. Sin embargo, su alcance sigue siendo limitado[4] y se han identificado, en conjunto con representantes del Movimiento de Madres y Padres Universitarios (MAPAU) y la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, dificultades en su implementación, relacionadas con el desconocimiento del Reglamento por parte de la comunidad universitaria y la falta de procedimientos y mecanismos estandarizados para hacer uso de los derechos.

Ante este escenario, y con el propósito de mejorar continuamente los dispositivos impulsados para avanzar en igualdad de género, se elaboró el "Manual de Implementación del Reglamento de Corresponsabilidad Social en el Cuidado de Hijas e Hijos de Estudiantes", buscando brindar un instrumento que permita estandarizar y brindar coherencia a los diversos procesos de implementación de la normativa que tienen lugar en las unidades académicas, y orientar a estudiantes y responsables de su implementación en el procedimiento para la solicitud y gestión de las medidas reglamentarias.

Junto con lo anterior, se presenta información relativa al acceso a salas cunas y jardines infantiles públicos en campus universitarios. Esta línea, que forma parte de la Política de Corresponsabilidad Social, busca facilitar el ejercicio de las funciones estudiantiles y el tránsito hacia un sistema de educación inicial centrado en los derechos sociales de niños y niñas.

4 De acuerdo con el Informe de Seguimiento de Implementación de Políticas y Medidas de Igualdad de Género del Observatorio de Violencia e Igualdad de Género de la DIGEN, durante 2020 accedieron al Reglamento de Corresponsabilidad Social en el Cuidado un cuarto del estudiantado madre y padre de la Universidad (23,2%).

EL REGLAMENTO ESTUDIANTIL DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO

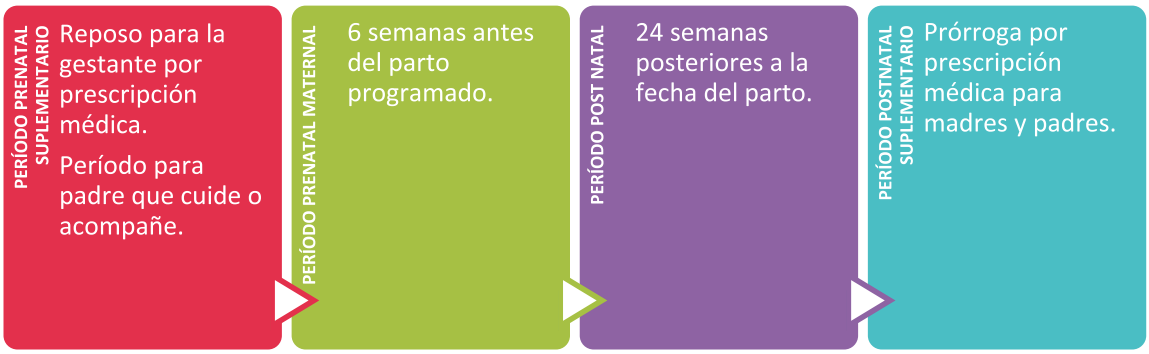
Tiene por objetivo asegurar a las y los estudiantes madres y padres, y futuras madres y padres, condiciones de corresponsabilidad social en el cuidado de sus hijas e hijos, que les permitan desarrollarse adecuadamente en la vida universitaria y cumplir con los requisitos establecidos en los respectivos programas de estudio[5].

DESTINATARIAS/OS

Pueden hacer uso de este Reglamento estudiantes de pregrado y postgrado, que sean futuras(os) madres o padres de un(a) hijo(a) en gestación, madres o padres de niñas o niños hasta los 6 años de edad, o 12 años en caso de enfermedades crónicas o permanentes.

MEDIDAS QUE ESTABLECE EL REGLAMENTO

PERÍODOS DE PRE Y POSTNATAL



BENEFICIOS PARENTALES

POSTERGACIÓN DE ESTUDIOS POR MATERNIDAD O PATERNIDAD

- Sin efecto de reprobación de las asignaturas y actividades curriculares inscritas.
- No rigen plazos máximos del semestre o año académico.

BENEFICIOS PARENTALES ESPECIALES POR MATERNIDAD O PATERNIDAD

Permisos:

- Para postergar o eximirse de actividades o evaluaciones que impliquen riesgo para la salud de la persona gestante y/o de su hijo(a).
- Por nacimiento, para justificar inasistencias a determinadas actividades y evaluaciones hasta por 5 días.
- Para justificar inasistencia a actividades o evaluaciones con motivo de controles médicos obligatorios de embarazo o de su hijo/a hasta los 6 años.
- Para justificar inasistencia a actividades y evaluaciones cuando el/la hijo/a esté enfermo (hasta los 12 años).
- Para disponer de al menos una hora al día para alimentar a hijos/as de hasta 2 años.

5 Reglamento de Corresponsabilidad, Título I, Art.1

MEDIDAS DE FLEXIBILIDAD ACADÉMICA

- Prioridad en inscripción de asignaturas y actividades curriculares.
- Interrupción anticipada de determinadas asignaturas o actividades curriculares en el semestre o año académico, sin efecto de reprobación ni postergación de estudios.
- Menor exigencia de porcentaje de asistencia al fijado en asignaturas o actividades curriculares, o justificación de determinadas inasistencias en ellos.
- Reprogramación, trabajos no presenciales u otras formas de flexibilización en la rendición de evaluaciones.

Sin perjuicio de las medidas contenidas en el Reglamento, es importante que cada organismo universitario que intervenga en la Política, ya sea brindando orientaciones, información, asignando beneficios académicos, u otras acciones de similar naturaleza, contemplen el impacto que pueden generar estas medidas de flexibilidad académica respecto de los beneficios estudiantiles socioeconómicos, tanto internos como externos a la Institución, en aras de asegurar el l acceso y mantención de los mismos.

Lo anterior, debido a que dichos beneficios están sujetos a una serie de requisitos y plazos que en gran parte se vinculan con el desempeño académico, y medidas como postergaciones de estudios, renuncia a asignaturas o cierre de notas en plazos posteriores a los previstos, entre otras, pueden en algunos casos impedir que un estudiante postule, mantenga o renueve uno de estos beneficios.

OTRAS DISPOSICIONES BENEFICIOS PARENTA

ASEGURAMIENTO DE INFRAESTRUCTURA ADECUADA

Para facilitar las tareas de cuidado y el desplazamiento de estudiantes padres y madres con sus hijos(as) al interior de la Universidad, las unidades académicas deberán contar con equipamiento e infraestructura para tales efectos; lactarios, mudadores, accesibilidad para coches, entre otras.

REBAJA DE ARANCEL POR POSTERGACIÓN DE ESTUDIOS

Proporcional al período que dure dicha situación.

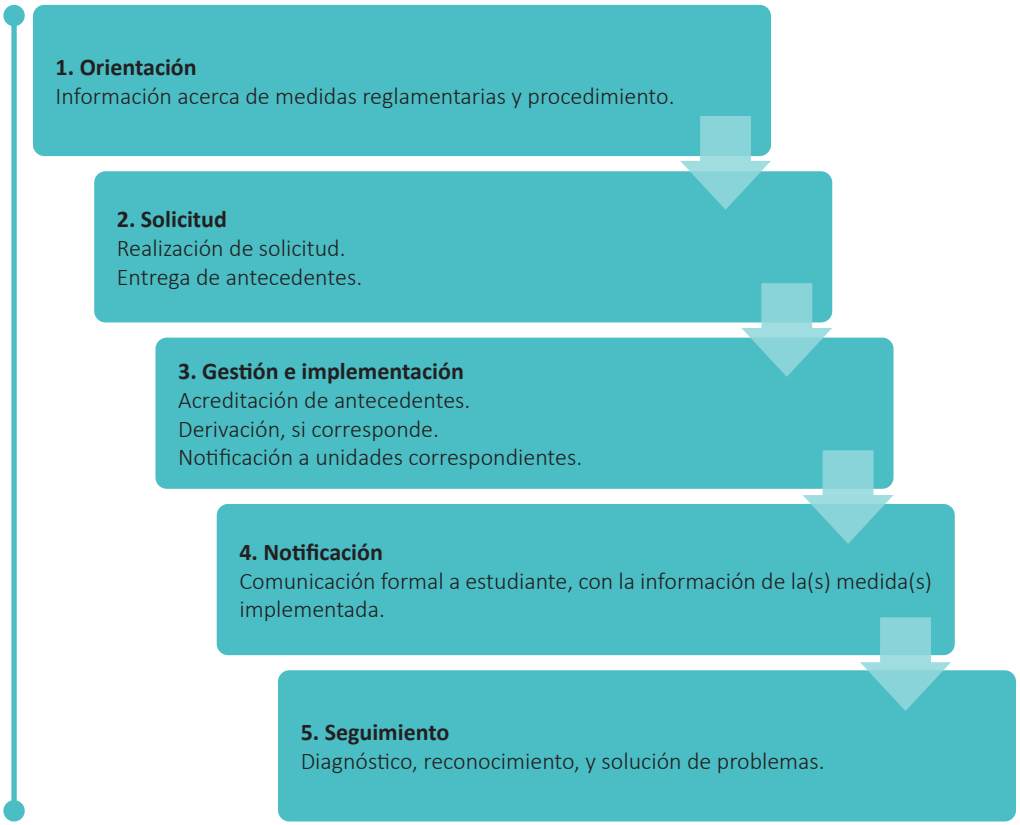
SUSPENSIÓN DE LOS PLAZOS MÁXIMOS

Para obtener la condición de egresado(a) y el grado o título, por encontrarse en período de prenatal, postnatal, prenatal suplementario o postnatal suplementario.

Amplía el tiempo durante el cual se pueden recibir becas y beneficios económicos que brinda la Universidad.

En forma complementaria a estas medidas, las Facultades e Institutos pueden establecer disposiciones o medidas específicas que contribuyan a los objetivos de este Reglamento.

ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



1. ORIENTACIÓN

Para recibir información y orientación respecto a los contenidos y procedimientos del Reglamento Estudiantil de Corresponsabilidad Social las/os estudiantes pueden acudir a la Unidad de Bienestar Estudiantil de su unidad académica. En cada unidad académica hay una encargada de corresponsabilidad que conforman una red de apoyo en la implementación de esta política.

2. SOLICITUD

Los/as estudiantes deberán realizar una solicitud formal en la Unidad de Bienestar Estudiantil, especificando las medidas que solicitan y adjuntando la documentación requerida, según el tipo de medida(s) solicitada (s).

Bienestar estudiantil registrará la información personal de la persona solicitante, de la(s) medida(s) solicitada(s), e información adicional que sea pertinente. Asimismo, solicitará antecedentes faltantes, si corresponde, e informará acerca de las etapas posteriores del proceso.

3. GESTIÓN E IMPLEMENTACIÓN

La Unidad de Bienestar gestionará la solicitud del/la estudiante, de acuerdo con el tipo de medida(s) solicitada(s). Además, notificará a las unidades/personas involucradas/ tales como Escuela de Pregrado, Docentes, Secretaría de Estudios, etc., según corresponda.

Si se solicitan medidas de flexibilidad académica, Bienestar Estudiantil derivará la solicitud, junto con los antecedentes presentados por el/la estudiante, a la Secretaría

de Estudios, unidad que será responsable de gestionar las medidas y notificar a las unidades/personas correspondientes.

4. NOTIFICACIÓN A SOLICITANTE

Concluido el proceso de implementación de la(s) medida(s) solicitada(s), la Unidad de Bienestar Estudiantil notificará a la persona solicitante acerca de su resolución, e informará del proceso de seguimiento a los 3 y 6 meses posteriores. Se dejará registro de la notificación y el respectivo acuse de recibo.

Esta notificación irá con copia a la Unidad de Género de la Facultad/Instituto.

5. SEGUIMIENTO

Con el propósito de identificar y subsanar problemas y nudos críticos que pudiesen surgir en la implementación de las medidas de corresponsabilidad social en el cuidado, se realizará un seguimiento por parte de la Unidad de Género Local, quien a su vez responderá a las solicitudes de información del Observatorio de Violencias e Igualdad de Género de la DIGEN de manera semestral. Cuando se finalice el segundo proceso de seguimiento (6 meses posteriores a la primera notificación) y no exista solicitud de atención de contingencia por parte de la/el estudiante, o haya finalizado el año académico, se realizará el cierre de esta etapa y de la implementación de medidas de corresponsabilidad social en el cuidado.

6. REGISTRO

La Unidad de Bienestar será responsable de llevar el registro de los casos desde el momento en que se recibe la solicitud, y de cada una de las etapas posteriores. Se deben registrar los siguientes datos:

Información básica para registrar
1. N° de solicitud
2. Unidad Académica
3. Nombre completo de la persona solicitante
4. RUT de la persona solicitante
5. Sexo
6. Pregrado/Postgrado
7. Medida/derecho solicitado
8. Fecha de solicitud
9. Estado de solicitud
10. Fecha de notificación a solicitante

SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES JUNJI

La Universidad de Chile suscribió en 2015 un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), para la instalación de jardines infantiles y salas cunas en recintos universitarios[6]. La iniciativa contempla la construcción de salas cunas y jardines infantiles en cuatro campus; Eloísa Díaz, Juan Gómez Millas, Beauchef y Antumapu, y el acceso preferente a hijos e hijas de 0 a 4 años de los y las estudiantes.

Actualmente, se encuentran en funcionamiento los jardines infantiles Ayun Karu (ex Juan Gómez Millas, ubicado en el Campus del mismo nombre, Los Alerces 3360), y Nietos de Bello (ubicado en el Campus Beauchef, Domeyko 2050).

¿Quiénes pueden acceder?	Acceso preferente a hijas e hijos entre 0 y 4 años de estudiantes que cumplen con requisitos JUNJI.
Requisitos	Estar inscrito/a en el Registro Social de Hogares (RSH) . Contar con el R.U.N. del niño o niña que postula y con el Identificador Provisorio Escolar (IPE), si el/la niño/a es extranjero/a y no cuenta con R.U.N. Al momento de realizar la postulación, se debe acreditar que es estudiante de la Universidad y que cuenta con acceso.
¿Cómo y dónde se postula?	1. Sistema de Inscripción en Línea (SIM Online): www.junji.gob.cl/postulaciones/ 2. De manera presencial en el jardín y/o sala cuna
¿Cuándo postular?	El período masivo de postulación para el siguiente año lectivo inicia en octubre y finaliza el 29 de diciembre. Además las postulaciones están abiertas durante todo el año, suje to a las vacantes de los establecimientos

* Más información en www. https://www.junji.gob.cl/postulaciones/

6 Resolución N°0192, Aprueba convenio de colaboración que indica.

ANEXOS

FICHA TIPO DE SOLICITUD[7]

DATOS PERSONALES			
Nombre		**Apellido**	**RUN**
Sexo	a. Mujer		Pregrado
	b. Hombre		Postgrado
	c. Otro		
Unidad académica (Facultad o Instituto)		Carrera o departamento	
Teléfono		Correo	

MEDIDAS/DERECHOS SOLICITADOS		
Períodos de Pre y Postnatal	Período prenatal suplementario	
	Período prenatal maternal	
	Período postnatal	
	Período postnatal suplementario	
Beneficios parentales	Postergación de estudios por maternidad o paternidad	
	Beneficios parentales especiales por maternidad o paternidad	Permiso por actividades académicas riesgosas
		Permiso por nacimiento
		Permiso por controles médicos obligatorios
		Permiso por enfermedad de hija(o)
		Permiso por alimentación
	Medidas de flexibilidad académica	Prioridad en inscripción de asignaturas y actividades curriculares
		Interrupción anticipada de determinadas asignaturas o actividades curriculares en el semestre o año académico
		Menor exigencia de porcentaje de asistencia al fijado en asignaturas o actividades curriculares, o justificación de determinadas inasistencias
		Reprogramación, trabajos no presenciales u otras formas de flexibilización en la rendición de evaluaciones
Otras disposiciones	Rebaja de arancel por postergación de estudios	
	Suspensión de plazos máximos	

7 Esta ficha es una propuesta, las Unidades Académicas pueden hacer uso del instrumento que consideren más pertinente, resguardando el registro formal del proceso de solicitud.

DOCUMENTOS DE ACREDITACIÓN

Las solicitudes deberán ser acompañadas de la documentación requerida para acreditar que se cumplen los requisitos de acceso a las medidas:

Causal	Acreditación
Condición de embarazo	Certificado médico que confirme dicha circunstancia.
Nacimiento y la maternidad o paternidad	Certificado de Nacimiento del hijo o hija emitido por el Servicio de Registro Civil e Identificación.
Prenatal suplementario y postnatal suplementario	Certificado médico que confirme dicha recomendación médica.
Cuidado personal, sea ejercido por la madre, padre o ambos	Certificado de Nacimiento del hijo o hija que contenga la correspondiente subinscripción al margen. En caso de no poseer la subinscripción, se solicitará la presentación de una declaración jurada ante notario que señale que se está ejerciendo el cuidado personal de común acuerdo y/o conviviendo con el niño o niña.
Enfermedades u otras condiciones médicas	Certificado médico que confirme la respectiva circunstancia.
Responsabilidad de los padres	Si el padre no convive con el hijo/a o si no ha acreditado el cuidado personal, deberá presentar declaración jurada ante notario público, que manifieste su compromiso a utilizar el beneficio para los propósitos de compartir los cuidados.
Permiso por controles médicos obligatorios	Certificado médico que confirme la respectiva circunstancia. Orden médica y documento con día y hora de la realización del examen (bono, toma de muestra, etc.)

Las unidades académicas podrán modificar los documentos requeridos, tratando de minimizar la cantidad de documentación a solicitar y reducir los trámites y diligencias.

VII. CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL CUIDADO

A Instructivo de flexibilidades académicas para la corresponsabilidad en el cuidado - aprobado en consejo de escuela de pregrado Facso

Documento elaborado por Horacio de Torres y Lorenza Duclos del Área de Equidad e Inclusión Educativa de la Dirección de Escuela de Pregrado FACSO. Octubre de 2021

Disposiciones generales

1. Compromiso ético con el buen uso del instructivo.
2. Las y los responsables de su implementación serán las jefaturas de carrera y en ningún caso será potestad del o la docente solicitar documentación directamente a la estudiante.
3. Las y los beneficiarios del instructivo serán madres, padres y cuidadoras/es que acrediten tener bajo su responsabilidad y tutela legal a niñas, niños y adolescentes hasta los 18 años de edad. También estudiantes que se encuentren en duelo por muerte perinatal o por el fallecimiento de algún hijo o hija.

Beneficios parentales especiales:

1. Permiso a la estudiante embarazada por actividades académicas riesgosas:
    - Proponer y aceptar sugerencias de actividades no riesgosas. Facilitar la eximición.
    - Consideración de las condiciones propias del embarazo, factores estresores y horarios de alimentación.
    - Certificado médico que acredite riesgo o seguridad de la estudiante en dicha actividad.
2. Permiso por nacimiento:
    - Para padres no gestantes justificación de su inasistencia hasta en 8 oportunidades dentro del primer mes de nacimiento.
    - Para madres gestantes que no postergue justificación absoluta durante el puerperio y hasta en 8 oportunidades durante el segundo mes.
3. Permiso por controles médicos obligatorios:
    - Justificación de inasistencias como consecuencia de un control médico del hije (hasta los 18 años)

4. Permiso por enfermedad:

    - Justificación de inasistencias por enfermedad del hije (hasta los 18 años), incluyendo aquellas afecciones físicas y/o mentales incapacitantes o que requieran de cuidados intensivos o tratamientos proporcionados por una institución o por le estudiante.

5. Permiso por alimentación:

    - Para hijes menores de 2 años se podrá disponer mínimo de 2 horas al día para alimentarse, pudiendo este tiempo extenderse según el tiempo de desplazamiento al lugar en que se encuentre.

Medidas de flexibilidad académica:

1. Prioridad en la inscripción de asignaturas y actividades:

    - Incluyendo la elección de lugares para actividades y talleres, en concordancia con la cercanía al hogar, la facultad, el jardín/colegio del niñe, el establecimiento médico en el que se encontrase, u otros criterios pertinentes.

2. Interrupción anticipada de determinadas asignaturas o actividades:

    - Dependiendo del momento del semestre y para salvaguardar los aprendizajes se evaluará el cierre anticipado, la eliminación del ramo o la extensión del semestre.

3. Exigencia de porcentaje de asistencia menor:

    - Disminución del 10% de la asistencia fijada para estudiantes mapadres. Extensión de ese porcentaje para casos justificados.

4. Reprogramación, trabajos no presenciales y formas de flexibilización de evaluaciones:

    - Plazo de 2 semanas en la reprogramación de evaluaciones. Plazo de 1 mes con posibilidad de extensión según se acrediten situaciones que lo requieran.
    - Posibilidad de realización individual de trabajos grupales.

5. Libre acceso a estudiantes y sus hijes a las cátedras lectivas sin condición alguna.

    - Con el compromiso de abandonar la sala si la presencia del niñe impide el desenvolvimiento de la clase.

6. Respecto de la instancia de deliberación de casos:

    - Será el Consejo de Escuela de Pregrado la instancia superior de toma de razón para todos los casos que lo ameriten, pudiendo las y los estudiantes solicitar directamente a la Dirección de Escuela que su caso sea discutido, o levantar su solicitud mediante las otras vías habilitadas.

- Respecto de los procedimientos de acreditación:
- Serán las respectivas secretarías de estudios las que deben recibir los certificados médicos, u otros para la acreditación de las flexibilidades.

Para más información:

Este documento es un extracto del Instructivo de Flexibilidades Académicas para la Corresponsabilidad Social en el Cuidado de la Facultad de Ciencias Sociales. Para más detalles revise el documento completo.

Las medidas aquí adoptadas se basan en el Reglamento de Corresponsabilidad Social en el Cuidado de Hijas e Hijos de Estudiantes, enmarcado en la Política de Corresponsabilidad en la Conciliación de las Responsabilidades Familiares y las Actividades Universitarias, aprobada por el Senado Universitario en enero de 2018 (Universidad de Chile, 2018).

GENERA IGUALDAD

UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO
UNIVERSIDAD DE CHILE

DIRECCIÓN DE IGUALDAD DE GÉNERO

DIRECCIONDEGENERO.UCHILE.CL
DIRECCIONDEGENERO@UCHILE.CL
DIGEN.UDECHILE DIGEN.UCHILE