



UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

**GUÍA PARA TRANSVERSALIZAR
LOS TEMAS DE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO**

Dirección de Desarrollo Académico

Elaborado por consultora: Verónica Alejandra Lizana Muñoz

Santiago de Chile, 2024

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
CONTEXTUALIZACIÓN	7
CONCEPTUACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE TRANSVERSALIZACIÓN	16
FASES DE LOS PROCESOS DE TRANSVERSALIZACIÓN EN MATERIA DE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO	22
PROGRESIÓN CURRICULAR SOBRE CONTENIDOS RELACIONADOS CON DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO	47
REVISIÓN DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE TRANSVERSALIZACIÓN EN MATERIA DE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel institucional	25
Tabla 2. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel curricular.	32
Tabla 3. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel metodológico, didáctico y evaluativo.....	37
Tabla 4. Progresión curricular para 1° y 2° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.	50
Tabla 5. Progresión curricular para 3° y 4° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.	57
Tabla 6. Progresión curricular de 5° a 8° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.	63
Tabla 7. Progresión curricular para 9° y 10° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.	68
Tabla 8. Revisión de algunas experiencias de transversalización en materia de diversidad, género e inclusión.	92

INTRODUCCIÓN

Esta guía orienta la transversalización de los temas de **diversidad, inclusión y género** en la Universidad Central de Chile (UCEN), puesto que potencia el avance estratégico del **Proyecto Educativo Institucional** (UCEN, 2023), de la **Política y Reglamento de Inclusión y Diversidad** (UCEN, 2021), y de la **Política de Género y Diversidad** (UCEN, 2022a). Desde este marco de referencia, la **diversidad e inclusión** representan **valores institucionales** que promueven el respeto hacia las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, ideológicas, étnicas, raciales, educativas, familiares, de orientaciones e identidades, en situación de discapacidad y/o talentos que presenta el estamento directivo, académico, estudiantil y administrativo (UCEN, 2022a). La consolidación de estos **valores** requiere de una convivencia democrática y un clima de apoyo que convoque e involucre a todas las personas, de forma que se sientan partícipes de un proyecto educativo atingente a las actuales demandas y cambios socioculturales.

En este nuevo escenario, el **Objetivo 4 de la Agenda 2030** para el Desarrollo Sostenible, releva la importancia de “Garantizar una **educación inclusiva, equitativa y de calidad** y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, s.f., par 1). Este objetivo proporciona condiciones de igualdad para acceder a “una formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y lograr el acceso universal a una Educación Superior de calidad” (Naciones Unidas, s.f., par. 2). Tales planteamientos comprenden que las oportunidades educativas son primordiales para romper los ciclos de pobreza, por lo que incorpora “el concepto de desarrollo social inclusivo, señalándolo como un desafío a nivel mundial” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, citado en Krause, 2019, p. 105). Por ende, “la Educación Superior es un bien público, social, un derecho humano universal y un deber del Estado” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, citado en Krause, 2019, p. 105).).

En tal sentido, el Artículo 1 de la **Ley 21091 de 2018** señala que “la Educación Superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, **sin discriminaciones arbitrarias**, para que puedan desarrollar sus talentos” (Ministerio de Educación, 2018, p. 1). De forma complementaria, el Artículo 2 plantea que las Instituciones de Educación Superior (IES) promoverán la **inclusión**, “velando por la eliminación y **prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria** y realizando ajustes razonables para permitir la **inclusión de las personas con discapacidad**” (Ministerio de Educación, 2018, pp. 2-3). De modo que las entidades y políticas públicas deben promover “la

calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las IES” (Ministerio de Educación, 2018, p. 36).

Al respecto, la **Ley 20609 de 2012** instauro mecanismos judiciales para restablecer “el imperio del derecho toda vez que se cometa un **acto de discriminación arbitraria**” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, p.1). Esta normativa comprende la **discriminación arbitraria** como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, pp. 1-2). Se trata de **actos, conductas o comportamientos discriminatorios** por razones culturales, sociales, políticas, económicas, raciales, étnicas, creencias religiosas e ideológicas, nacionalidad e idioma, sindicación, participación en organizaciones gremiales o no, sexo-género, maternidad, lactancia materna, amamantamiento, orientaciones, identidades y expresiones de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedades o discapacidades, entre otras (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, pp. 1-2).

Desde este punto de vista, la **educación inclusiva** se ha transformado en una demanda ciudadana a nivel nacional e internacional, cuyos “principales críticos y a la vez impulsores de reformas son especialmente quienes conforman estos grupos sociales excluidos y que han percibido una Educación Superior sexista, elitista, capacitista y homogeneizante” (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2023, p. 146). En este caso, las Instituciones de Educación Superior (IES) adoptan un carácter inclusivo cuando sus culturas, políticas y prácticas están orientadas hacia la justicia social, igualdad y equidad. Por lo que proponen **trayectorias curriculares y formativas de carácter democrático, ciudadano e integral**, brindando experiencias de aprendizaje flexibles y diversificadas, en virtud de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los actores educativos (La Pierre *et al.*, 2019, citado en Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2023, pp. 11-12).

En tales circunstancias, el **Proyecto Educativo Institucional** (PEI) de la Universidad Central de Chile (UCEN) sugiere integrar los temas de **diversidad, inclusión y género** al “diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional” (UCEN, 2023, p.10). Consiguientemente, este recurso invita a los equipos directivos, académicos, docentes y administrativos a implementar de forma pertinente y progresiva los **procesos de transversalización** en dichas temáticas, teniendo presente las particularidades institucionales, normativas y organizacionales de cada plan de estudio, así como, los enfoques curriculares, metodológicos, didácticos y evaluativos de sus trayectorias formativas. En este

contexto, es importante que los distintos equipos de trabajo reflexionen en qué fase se encuentran, atendiendo a los siguientes criterios de evaluación:

- ✓ La **primera fase** adopta un **carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente** que invisibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos de las organizaciones sociales en materia de **diversidad, inclusión o género**. Este enfoque curricular adopta visiones superficiales, parciales o limitados sobre los temas de diversidad, inclusión o género. En este caso, los contenidos curriculares y las referencias bibliográficas son revisadas de manera muy general para cumplir con las exigencias institucionales o con el marco legal vigente. Por último, el enfoque metodológico potencia el aprendizaje mecánico o memorístico por medio de la reproducción de información, el procesamiento superficial o la adquisición de conocimientos descontextualizados, en un clima que privilegia la competitividad y el individualismo. Por lo que se utilizan ejemplos conceptuales o declarativos sobre estos temas, ya sea para relevar la importancia de alguna situación problema o para movilizar ciertas competencias disciplinares.
- ✓ La **segunda fase** adopta un **carácter de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social**, que visibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos de las organizaciones sociales en materia de **diversidad, inclusión o género**. Este enfoque curricular procura sensibilizar e instalar estos temas, asociándolos a la igualdad social o igualdad de oportunidades, a partir de la evaluación de impacto. En este caso, los contenidos curriculares y las referencias bibliográficas son revisadas de manera parcial o puntual para identificar algún tipo de discriminación, en la forma de presentarlos en los programas de asignatura. Finalmente, este enfoque metodológico promueve el aprendizaje situado por medio del intercambio de experiencias, la sinergia entre equipos interdisciplinarios, la ejecución de tareas auténticas y la participación en contextos socioprofesionales, en un clima que privilegia la colaboración y la evaluación de impacto. De manera que se utilizan ejemplos conceptuales o procedimentales sobre estos temas para analizar el impacto de una situación problema asociadas al futuro ejercicio profesional.
- ✓ La **tercera fase** adopta un **carácter abierto, estratégico y participativo** en materia de **diversidad, inclusión y género**, en virtud de comprender en profundidad las experiencias y necesidades de los grupos históricamente excluidos. Así como, de aquellos que ocupan una posición de subordinación debido a la división sexual del trabajo. Este enfoque curricular promueve múltiples comprensiones sobre estos temas, orientándolos hacia la igualdad y condiciones de equidad (o medidas y acciones para compensar un conjunto de

“desventajas”). En este caso, los contenidos curriculares y las referencias bibliográficas son revisadas específicamente para distinguir tipos de discriminación, en la forma de presentarlos o tratarlos en los programas de asignatura. Por tanto, este enfoque metodológico promueve el aprendizaje significativo por medio de la visión estratégica, el análisis de perspectivas, la autorregulación y la consulta masiva a distintas organizaciones sociales, en un clima que privilegia el dialogo productivo en torno a experiencias nuevas y previas. De modo que se utilizan ejemplos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales sobre estos temas para analizar las causas y las consecuencias de una situación problema.

- ✓ La **cuarta fase** adopta un **carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional** en materia de **diversidad, inclusión y género**, en aras de incrementar la calidad de vida de las personas desde espacios bien-tratantes, junto con erradicar toda forma de discriminación, a la luz de la justicia social y la democratización del conocimiento. Este enfoque curricular promueve una praxis, es decir, una articulación entre teoría-práctica y reflexión-acción sobre estos temas, en aras de alcanzar la igualdad sustantiva y las condiciones de equidad (medidas y acciones afirmativas). En este caso, todos los contenidos curriculares y todas las referencias bibliográficas son revisadas exhaustivamente desde un enfoque interseccional, con el propósito de examinar si reproducen privilegios, sesgos, estereotipos, prejuicios, discriminaciones o exclusiones, en la forma de presentarlos, tratarlos o abordarlos en los programas de asignatura. Por último, este enfoque metodológico promueve el aprendizaje profundo por medio de la conexión de saberes, la resolución de problemas auténticos y la participación en organizaciones sociales, en un clima que privilegia la reflexión-crítica y los procesos de metacognición. Por lo que se utilizan ejemplos conceptuales, procedimentales, actitudinales, metacognitivos y transversales sobre estos temas para examinar los niveles de complejidad de una situación problema.

CONTEXTUALIZACIÓN

El **Proyecto Educativo Institucional** (PEI) de la Universidad Central de Chile (UCEN) valora **la diversidad e inclusión**, por lo que los equipos de trabajo, sus comunidades e integrantes deben respetar las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, ideológicas, étnicas, raciales, educativas, familiares, de orientaciones e identidades, en situación de discapacidad y/o talentos, “con que las y los estudiantes enfrentan su proceso formativo, proporcionando una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades” (UCEN, 2023, p. 6). De modo que la **Política de Inclusión y Diversidad** está construida “en concordancia con la **misión, visión y valores institucionales** de la Universidad Central de Chile, cuyos principios conceptuales se sustentan en la Educación de calidad, Valoración de la diversidad, Participación de la comunidad, Interculturalidad, Equidad de género, Accesibilidad y diseño universal e Interseccionalidad de derechos y en los principales tratados Internacionales e instrumentos de Derechos” (UCEN, 2024a, par. 1).

Según Booth y Ainscow (2015), la **diversidad** constituye una excelente oportunidad para potenciar el aprendizaje profundo a lo largo de la vida, pues brinda apertura, resiliencia y flexibilidad para enfrentar nuevos cambios y desafíos. Así como, considera las diferencias y similitudes visibles e invisibles entre todas las personas, quienes en su heterogeneidad habitan “como un legítimo otro en la convivencia, sacándolo del dominio de lo ideal o de las virtudes inalcanzables” (Maturana, 1999, p. 16), y devolviéndole su condición humana y su carácter eminentemente relacional en coexistencia consigo mismo/a. Sin embargo, la **diversidad** entendida desde el **paradigma de la normalidad ilusoria** “queda corrompida al vincularla con la “anormalidad”, los que no son como “nosotros”. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27).

Respecto del diagnóstico en esta temática, se advierte que las instituciones educativas mantienen “la tendencia de funcionar con esquemas homogeneizadores, para un “supuesto alumno medio” en cuanto a su origen social, cultural y capacidades” (Ministerio de Educación, 2011, p.8). Según el **modelo de integración educativa**, la **atención a la diversidad** se reduce a un **proceso de adaptación desde un referente ideal de normalidad**, concibiéndose como “un esfuerzo de categorización y abordaje de las carencias o déficits que alejan a las y los estudiantes de este referente de normalidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 12). De manera que las prácticas de enseñanza se focalizan en la provisión de apoyos específicos para optimizar las experiencias de aprendizaje, pero sin

cuestionar las creencias, los fundamentos y mecanismos que sostienen este enfoque homogeneizador (Ministerio de Educación, 2016, p. 12).

Por su parte, el **modelo de inclusión educativa** procura transformar las culturas, políticas y prácticas a nivel de estructura institucional y funcionamiento organizacional, a fin de hacerse cargo de las particularidades y características de las y los estudiantes, brindándoles múltiples oportunidades de participación y aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002). En tales circunstancias, la **atención a la diversidad** se entiende como “una condición transversal a los seres humanos, y por lo tanto los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 13). Por ello, es importante identificar las creencias limitantes, los fundamentos negacionistas y los mecanismos de discriminación, segregación y exclusión, “que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en las culturas de las comunidades educativas” (Ministerio de Educación, 2016, p. 13).

En este contexto, la **Política de Inclusión y Diversidad** de la Universidad Central de Chile (UCEN) tiene como objetivo “Contribuir a la promoción y desarrollo de una comunidad universitaria donde sus integrantes se sientan respetados y valorados en su diversidad en un clima de apoyo y convivencia democrática” (UCEN, 2024a, par. 3). Este propósito se encuentra alineado con las Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que comprende la **Política de Diversidad e Inclusión** como un marco de actuación articulado con los principios y valores institucionales. Los que deben garantizar “el ejercicio y respeto de los derechos de — y un trato justo y equitativo hacia — personas que, por situación de discapacidad, o por condiciones de etnicidad, género, orientación sexual, lenguaje, cultura, religión, nivel socioeconómico o condición de inmigración, entre otras, son vulnerables a situaciones de discriminación e inequidad” (CNA, 2022, p. 43).

En términos conceptuales, Echeita y Ainscow (2011, p. 32) definen la **inclusión** como un **proceso sin fin** que busca eliminar toda situación de violencia, discriminación, segregación y exclusión en las instituciones educativas, potenciando “la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2015, p. 24). Los que constituyen una **guía fundamental para saber-actuar** en el mundo de la vida, “impulsándonos hacia adelante, y dándonos un sentido de dirección, definiendo un destino” (Booth y Ainscow, 2015, p. 25). Estos **valores inclusivos** se relacionan “con la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza” (Booth y Ainscow, 2015, p. 25). Por lo que permiten distinguir cuáles son los fines

educativos que se desean alcanzar para una futura generación de profesionales, en virtud de conjugar equilibradamente distintos modos de saber-ser, saber-convivir, saber-conocer y saber-hacer (Delors, 1996).

En concreto, las **culturas inclusivas** son espacios “seguros, protegidos, acogedores, colaboradores y estimulantes, que crean ambientes de aprendizaje en los cuales se acepta y valora a la totalidad de las personas que la conforman” (Ainscow y Booth, 2000, citado en Ministerio de Educación, 2023, p. 29). Precisamente, las **políticas inclusivas** garantizan la participación y el aprendizaje de todos los actores educativos, respondiendo de forma ajustada y pertinente a sus expectativas, necesidades e intereses. Estos apoyos “se construyen a partir de la perspectiva del desarrollo del estudiantado y no desde el punto de vista de la institución o de sus estructuras administrativas” (Ainscow y Booth, 2000, citado en Ministerio de Educación, 2023, p. 30). En este caso, las **prácticas inclusivas** reflejan las culturas y políticas institucionales, cuyos espacios educativos se planifican, implementan y evalúan en función de construir conocimientos, habilidades y actitudes diversas. Así que “para superar las barreras para el aprendizaje y la participación es necesario orquestrar la enseñanza y los apoyos que se entreguen” (Ainscow y Booth, 2000, citado en Ministerio de Educación, 2023, p. 30). Entonces, el **enfoque inclusivo** permite examinar cuáles son las consecuencias de los contenidos curriculares de los programas de asignatura en las trayectorias formativas de las y los futuros profesionales. O cuáles son los efectos de las prácticas de enseñanza en los procesos de aprendizaje, pues “cada acción se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello” (Booth y Ainscow, 2015, p. 25).

Desde este punto de vista, los **procesos inclusivos** procuran que las comunidades y actores educativos participen activamente de las culturas, políticas y prácticas institucionales, involucrándose en las dinámicas organizacionales relacionadas con la toma de decisiones y con la implementación de trayectorias curriculares y formativas. En este ámbito, es central escuchar las voces protagónicas de los actores educativos “y actuar en consecuencia para responder a sus demandas” (Booth y Ainscow, 2015, p. 24). Así como, es crucial la **conceptualización e identificación de barreras**, pues afectan el acceso, la participación y el aprendizaje de grupos e individuos específicos, las que tradicionalmente se generan “por la forma en que las instituciones están estructuradas o gestionadas, implican una “discriminación institucional” (Booth y Ainscow, 2015, p. 47). Por ejemplo, las **barreras de entrada** asociadas a la condición socioeconómica de las familias producen limitaciones en el acceso a las instituciones educativas; o las **barreras lingüísticas y comunicativas** provocan tratos discriminatorios, excluyentes y

“desiguales por motivos de origen nacional o étnico” (Ministerio de Educación, 2022, p. 20).

Según la Universidad Central de Chile (UCEN), las **barreras** para el desarrollo y aprendizaje adoptan un carácter **estructural, sistémico y actitudinal** cuando están instaladas en el funcionamiento organizacional o cuando se expresan en las creencias, fundamentos o mecanismos a nivel institucional, traducéndose en “impedimentos legales, sociales y culturales que afectan a un grupo de manera desproporcionada, obstaculizando su igual acceso a recursos y oportunidades, y perpetuando así desigualdades históricas en la sociedad” (UCEN, 2022b, p. 10). Respecto de las **barreras culturales**, estos obstaculizadores limitan el desarrollo y la promoción de valores inclusivos a nivel institucional, dificultando la creación de comunidades educativas seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes. De forma que promuevan una mejora continua en los desempeños o niveles de logro de cada estamento universitario, sobre la base de la valoración de cada equipo y sus integrantes. Al respecto, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) señala que las **principales barreras culturales** en las Instituciones de Educación Superior (IES) refieren a “la existencia de prejuicios, estereotipos y bajas expectativas que se tienen de ciertos grupos de estudiantes, hacia los cuales se produce la exclusión” (CINDA, 2019 p.83). Donde, además, se fomenta la competitividad en el estudiantado, “una mayor valoración de ciertos tipos de saberes y una escasa sensibilidad respecto del tema de la inclusión en la comunidad universitaria” (CINDA, 2019 p.83).

En relación con las **barreras políticas**, estos obstaculizadores limitan que las perspectivas de inclusión permeen las normativas, orientaciones o directrices institucionales, de modo que garanticen el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en condiciones de equidad e igualdad. Sobre el particular, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) plantea que las **principales barreras políticas** en las Instituciones de Educación Superior (IES) refieren a los criterios de asignación de beneficios ministeriales y a la rigidez de los perfiles de egreso, mallas curriculares y/o trayectorias formativas. Conjuntamente, la política de inclusión “se presenta como optativa y complementaria (...) Es decir, no se trata de una política en torno a la cual giren las actividades formativas de los estudiantes, sino a un complemento que no impactaría en la comunidad universitaria en particular, y tampoco en la educación terciaria en general” (CINDA, 2019 p. 83).

Acerca de las **barreras prácticas**, estos obstaculizadores limitan los procesos inclusivos en los espacios educativos, en los estilos de liderazgo, en los climas e interacciones dentro y fuera de las aulas, reflejando aspectos culturales y políticos que pueden traducirse en discriminación, exclusión o segregación por múltiples

razones. En este aspecto, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) plantea que las **principales barreras prácticas** en las Instituciones de Educación Superior refieren a “la falta de preparación de los académicos para afrontar la diversidad en las aulas, además de la infraestructura y el equipamiento necesario para ello, y, en general, elementos que apoyen la formación de los estudiantes con necesidades educativas especiales” (CINDA, 2019 pp. 83-84). Por ende, se aprecian “prácticas pedagógicas estandarizadas; el profesorado tiene debilidades desde su formación inicial, tanto en temáticas de diversidad y educación inclusiva, como en adaptar el currículum a las necesidades puntuales del estudiantado” (Valdés *et al.*, 2021, citado en Ministerio de Educación, 2023, p. 12)

En particular, las **barreras pedagógicas** exacerban la **competitividad, el capacitismo y el individualismo** dentro y fuera de las aulas, limitando el trabajo cooperativo o la conformación de comunidades de aprendizaje (López, 2011; Mareño, 2021). Al respecto, “destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado; por tanto, se hace imprescindible el trabajo individualizado” (Puigdemívol, 2009, citado en Covarrubias, 2019, p. 143). Específicamente, el **capacitismo** describe una serie de creencias, prácticas, actitudes e ideas que “establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de este con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto (Mareño, 2021, p.28). Desde el **paradigma de la normalidad ilusoria**, estas prácticas relevan la importancia de “ciertas capacidades regulares, esperables, correctas y esenciales, para realizar actividades humanas. De esta manera este paquete de capacidades abarcaría las capacidades únicas y universales para el género humano” (Mareño, 2021, p.28).

Además, las **barreras pedagógicas** privilegian ciertos contenidos curriculares disciplinares, por sobre el desarrollo de competencias o “aprendizajes para resolver situaciones problemáticas” (López, 2011, p. 45) complejas o altamente desafiantes. De manera que el currículo prescrito se aborda sin adaptaciones metodológicas o didácticas, o sin atender a la organización espacial y temporal de las actividades a realizar (López, 2011). Por lo demás, el cuerpo académico y docente evidencia resistencias y desconocimiento acerca de la diversificación de los contenidos curriculares, recursos metodológicos, didácticos y evaluativos. Sobre el particular, se sugiere (re)profesionalizar los modelos teórico-prácticos asociados a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en función de valorar la diversidad respecto de qué, por qué, para qué, cómo, dónde y cuándo formar desde un **enfoque inclusivo**. Así como, se propone reflexionar en torno a las tensiones y nudos críticos relacionados con la **educación inclusiva**, buscando

“reconceptualizaciones que incorporen la complejidad y la diversidad de los aspectos que influyen en ella” (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2023, p.111).

En conformidad con lo anterior, la **inclusión** brinda condiciones de igualdad, posibilidades de equivalencia y oportunidades de acceso y participación para la **atención a la diversidad** (Ministerio de Educación, 2016). Por tales motivos, es primordial distinguir los **apoyos psicosociales y pedagógicos específicos**, cuya efectividad dependerá de los sistemas de alerta temprana que identifican rápidamente a las personas que requieren estos materiales o recursos. Así, los actores educativos podrán acceder, contribuir, participar, incorporarse y beneficiarse de los bienes y servicios públicos. Lo que supone “transformar todos los espacios, instituciones y relaciones sociales para abarcar las necesidades y particularidades de la mayor cantidad de personas” (Universidad Central de Chile, 2022, p. 14). Estos planteamientos se articulan con las Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que entiende la **inclusión** como un “conjunto de acciones destinadas a la generación de oportunidades de acceso y participación en condiciones de equivalencia de las y los estudiantes de Educación Superior, independientemente de sus características y condiciones de origen” (CNA, 2022, p. 41).

Entonces, la **Política de Inclusión y Diversidad** de la Universidad Central de Chile (UCEN) promueve que la comunidad universitaria se sienta respetada y valorada “en su diversidad en un clima de apoyo y convivencia democrática, consolidando una línea de formación académica e investigación que aporte al conocimiento y al fortalecimiento de la formación inicial y continua desde un enfoque inclusivo” (UCEN, 2021, p. 7). Por tales razones, los **procesos de inclusión** constituyen un principio rector que comprende “la diversidad humana como un eje transversal en todos los ámbitos de la actividad académica y la vida estudiantil” (UCEN, 2022a, p. 9). Este principio procura permear la cultura institucional y las dinámicas organizacionales, en virtud de contribuir e impactar positivamente en los estilos de liderazgo y en las modalidades de convivencia que establece el estamento directivo, académico, estudiantil y administrativo, así como, en las trayectorias curriculares y formativas que se instauran dentro y fuera de las aulas (UCEN, 2022a).

Conjuntamente, la Universidad Central de Chile (UCEN) define el **respeto a la diversidad** como un principio rector que promueve el reconocimiento y la valoración de los actores educativos “independientemente de su origen cultural, étnico, discapacidad y diferencias de orientación sexual, identidad o expresión de género o cualquier otra condición” (UCEN, 2022a, p. 9). Este principio exige erradicar toda situación de violencia y discriminación que menoscabe la dignidad de las personas. Desde un enfoque inclusivo, se releva la importancia de las **condiciones de**

igualdad para acrecentar las potencialidades humanas a través de múltiples “mecanismos de acción afirmativa que, estén sustentados en el reconocimiento de las diversas identidades de género y orientación sexual y sus particulares características y necesidades” (UCEN, 2022a, p. 9).

En relación con el **Reglamento de Inclusión y Diversidad Estudiantil**, el Artículo 12 señala que la “Universidad incorporará como parte de su sello formativo la inclusión y la diversidad, lo que se expresará en los diferentes planes de estudio” (UCEN, 2021, p. 11). Los cuales deben incluir estos contenidos curriculares en los programas de asignatura para que los actores educativos tomen consciencia y resignifiquen el **valor de la diversidad e inclusión**, y puedan desempeñarse en campos socioprofesionales cada vez más heterogéneos y desafiantes. A la par, el Artículo 14 releva la importancia de la capacitación docente en materia de **adecuaciones curriculares, metodológicas, didácticas y evaluativas**, considerando la “adaptación de materiales y uso de medios alternativos de acceso a la información y a las tecnologías, en particular para el caso de estudiantes en situación de discapacidad” (UCEN, 2021, p. 11). De ahí que sea relevante implementar campañas de sensibilización e información para la comunidad universitaria, priorizando a los actores educativos vinculados a los procesos de inclusión.

Adicionalmente, el **Proyecto Educativo Institucional** (PEI) de la Universidad Central de Chile (UCEN) sugiere “integrar pertinentemente la **perspectiva de género, diversidad e inclusión** al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional” (UCEN, 2023, p.10). A nivel institucional, la **perspectiva de género** se focaliza “en el impacto del género en el estatus, poder, oportunidades, derechos y acceso a recursos, y en cómo estas diferencias y desigualdades afectan las necesidades inmediatas y los intereses a largo plazo de las personas” (UCEN, 2022b, p. 13). Estas ideas se encuentran alineadas con las Orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2022) que comprende la **Política de Equidad de Género** como un marco de actuación articulado con los principios y valores instituciones. Estos lineamientos deben “asegurar un trato justo y equitativo entre las personas de diferente género (por ejemplo, mujeres, disidencias sexo-genéricas, personas LGBTIQ+) que conforman los distintos estamentos y participan del quehacer institucional, y el ejercicio y respeto de sus derechos para generar una cultura de la no discriminación y la igualdad de género” (CNA, 2022, p. 44).

Desde una construcción teórica, el **género** describe la **construcción cultural de la diferencia sexual**, estableciendo una organización social diferenciada para lo propio del mundo masculino y lo propio del mundo femenino, con una *distribución*

normalizada o naturalizada de roles, funciones y responsabilidades según el sexo-género de las y los sujetos (Lamas, 2000; Lizana, 2020; Lizana *et al.*, 2018). En tal sentido, la **diferencia sexual** se fundamenta en un conjunto de creencias, prescripciones, atribuciones y prohibiciones de orden material y simbólico que opera “como filtro cultural con el cual se interpreta al mundo y como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre” (Lamas, s.f., p.1). Asimismo, la Universidad Central de Chile comprende el **género como una construcción cultural** que cambia según espacios, localizaciones y tiempos. Corresponde a un “conjunto de ideas, creencias y expectativas sociales atribuidas a cada sexo biológico y que definen la identidad de las personas, determinando con ello sus roles, comportamiento, expresión, características, aptitudes, formas de pensar y probables comportamientos” (UCEN, 2022b, p. 9).

Por añadidura, la Universidad Central de Chile (UCEN) constituye la **igualdad de género** como un principio rector que valora la **igualdad sustantiva**, “la igualdad de trato y de oportunidades para todas las personas en el ejercicio de sus derechos y libertades, independientemente de su sexo, identidad, o expresión de género” (UCEN, 2022a, p. 9). En este escenario, es sustancial reconocer las **barreras estructurales de género**, cuyos “impedimentos legales, sociales y culturales afectan a las mujeres y diversidades sexo-genéricas de manera desproporcionada, obstaculizando su igual acceso a recursos y oportunidades, y perpetuando desigualdades históricas en la sociedad” (UCEN, 2022b, p. 10). Por ejemplo, el **techo de cristal** corresponde a una barrera de carácter estructural que obstaculiza “el acceso de las mujeres a puestos de mayor responsabilidad y/o jerarquía. Se le denomina “de cristal” ya que son barreras usualmente invisibles, que no se ven reflejadas en mecanismos formales” (UCEN, 2022b, p. 12). Asimismo, las **brechas de género** establecen una “medida estadística que muestra la distancia entre los géneros respecto de un mismo indicador” (UCEN, 2022b, p. 10), visibilizando la diferencia o la magnitud de la desigualdad en las oportunidades de acceso y participación a los recursos culturales, sociales, políticos, económicos, educativos, etc. (UCEN, 2022b).

A modo de síntesis, la **Política de Género y Diversidad** de la Universidad Central de Chile (UCEN) impulsa el **enfoque de Derechos Humanos**, poniendo especial atención en las “comunidades vulnerables como son las mujeres, las personas con y en situación de discapacidad, y la comunidad LGBTQ+” (UCEN, 2022a, p.9). Promueve el **enfoque feminista** con la finalidad de transformar “las situaciones de desigualdad, subordinación, explotación y opresión de las mujeres y lo femenino” (UCEN, 2022a, p.9), junto con erradicar toda forma de discriminación por razones de sexo-género. Asume el **enfoque de género** en el ámbito de la protección de

derechos, generando condiciones de equidad y mecanismos de acción afirmativa para los actores educativos, independiente de sus identidades de género y orientaciones sexuales. Propicia el **enfoque de interculturalidad** que implica una comunicación simétrica y recíproca entre grupos socialmente distintos, en el contexto de “un proceso de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de diferentes saberes culturales” (UCEN, 2022a, p. 10). Incorpora el **enfoque de transversalización** como una estrategia interseccional que permite “avanzar en la igualdad sustantiva de género” (UCEN, 2022a, p. 10). E incluye el **enfoque de interseccionalidad** como una herramienta analítica que entrecruza múltiples categorías, afectando los derechos y las oportunidades de las personas que se encuentran en la intersección de dichas categorías (UCEN, 2022a, p. 10).

En consecuencia, la Universidad Central de Chile (UCEN) promueve el **respeto a la diversidad** en un clima de apoyo y convivencia democrática. Donde se resignifica el valor y la riqueza de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, ideológicas, étnicas, raciales, educativas, familiares, de orientaciones e identidades, en situación de discapacidad y/o talento que comparten los actores educativos (UCEN, 2023, 2024). Igualmente, el **respeto a la diversidad**, los **procesos de inclusión** y la **igualdad de género** constituyen principios rectores y ejes transversales a nivel institucional, cuyo conjunto de acciones brinda condiciones de igualdad, posibilidades de equivalencia y oportunidades de acceso y participación a todas las personas. Por último, la **perspectiva de género** se focaliza en el impacto del género en el estatus simbólico, el ejercicio del poder o el acceso a los recursos, lo que genera brechas o diferencias en las expectativas, necesidades e intereses de corto, mediano y largo plazo. Este enfoque promueve la igualdad sustantiva en la comunidad universitaria, de forma que cada estamento reciba un trato justo, equitativo y respetuoso, en virtud del ejercicio pleno de sus derechos y deberes fundamentales.

CONCEPTUACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE TRANSVERSALIZACIÓN

En términos conceptuales, la **transversalización** cobra vitalidad a partir de los objetivos estratégicos de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), donde se propuso que el **derecho a la igualdad** se alcanzará cuando el **enfoque de género** esté articulado e integrado “en las políticas generales relacionadas con todas las esferas de la sociedad, así como en la aplicación de medidas positivas con ayuda institucional y financiera adecuada en todos los niveles” (Naciones Unidas, 1995, p. 20). En las últimas décadas, el **enfoque de género** ha contribuido a la comprensión, operacionalización y proyección de los **procesos de transversalización** en las organizaciones sociales e instituciones educativas, cuyo **objetivo estratégico es la igualdad en el plano personal, social, académico y profesional**. Se trata de que todas las personas se beneficien de los servicios y bienes públicos en igualdad de condiciones, -y no se perpetúen las injusticias, desigualdades e inequidades por razones de clase-social, etnia-raza, sexo-género, ruralidad-urbanidad, edad, niveles de formación, diversidades, orientaciones e identidades, situación de discapacidad o migración, entre otras-.

A la par, **los procesos de transversalización** están relacionado con ciertos **mecanismos, situaciones e instrumentos de evaluación** que examinan las consecuencias reales y concretas de las políticas, normativas, programas y acciones planificadas e implementadas en el corto, mediano y largo plazo, pues afectan el bienestar y la calidad de vida de las personas o tienen amplias repercusiones en las áreas y niveles donde ellas se desenvuelven. Se trata de una **estrategia** que procura hacerse cargo “de las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, [de modo que] sean una dimensión integral del diseño o elaboración, implementación o puesta en marcha, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales” (Naciones Unidas, 1997, citado en Subsecretaría de Educación Superior, 2022, p. 46).

Al respecto, el Comité para la eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) propuso el concepto de **igualdad sustantiva o de facto** como una finalidad estratégica de los Estados Parte, con foco en la instalación progresiva de **estrategias permanentes, transversales e intersectoriales** que garanticen la participación y el acceso de todas las personas en los distintos ámbitos de la vida. Esta conceptualización se centra en la dignidad en el trato y la paridad de género en la influencia política, formación socioprofesional, ingresos económicos y oportunidades educativas. De modo que la **igualdad de resultados** debe

manifestarse en múltiples campos y ámbitos, permitiendo el reconocimiento, goce y ejercicio de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales (Comité CEDAW, 2004, p.5).

Respecto de las **visiones asociadas a los procesos de transversalización**, Jahan (1996, citado en Von Borries, 2012) establece ciertas diferencias entre el **enfoque integracionista y el enfoque de fijación de agenda**. Si bien, el primero incluye las temáticas y problemáticas de género en la agenda política, en sus procedimientos, mecanismos u operaciones institucionales, no pretende transformar las teorías o los modelos de desarrollo existentes, pues tiende a reproducir los valores y las normas establecidas por las elites simbólicas e influyentes durante la formación de políticas. Se trata de “una integración instrumental de una determinada perspectiva en las rutinas y procesos organizacionales para volverlos más eficaces, sin apuntar a objetivos sustantivos como la igualdad entre los sexos o el empoderamiento de las mujeres” (Jahan, 1996, citado en Von Borries, 2012, p.15). En consecuencia, el **enfoque integracionista** como un ejercicio de “enmarcamiento estratégico” suele aplicar procedimientos e instrumentos técnicos de manera sistemática, pero desde marcos conceptuales y analíticos limitados, que terminan por diluir o “despolitizar los contenidos ideológico-normativos que supone la búsqueda de la igualdad entre los sexos” (Von Borries, 2012, p.15).

Por su parte, el **enfoque de fijación de agenda**, Jahan (1996, citado en Von Borries, 2012) propone que la agenda política debe incluir la **igualdad sustantiva** en la estructura de la toma de decisiones, posicionando las temáticas y problemáticas de género como una tarea preponderante. Tal propósito prioriza la visibilidad, formación y acción-práctica de las distintas organizaciones sociales y colectivos heterogéneos, en virtud de configurar “una masa crítica al interior de la sociedad civil que cuestione las relaciones de género instituidas” (Jahan, 1996, citado en Von Borries, 2012, p.16). Esta tarea exige de procesos democráticos y participativos que visibilicen las expectativas, necesidades e intereses de los distintos grupos o sectores de la sociedad, “otorgando oportunidades políticas de modo transversal para que estos participen en la discusión pública de la formación de agenda” (Jahan, 1996, citado en Von Borries, 2012, p.16). Entonces, el **enfoque centrado en la fijación de agenda** procura transformar las relaciones de género de manera solidaria e inclusiva, atendiendo a la diversidad, dado que la subordinación se reproduce por medio de *mecanismos estructurales neutros e impersonales*. Los cuales asumen “una falsa homogeneidad en los intereses de género” (Molineux, 1984, citado en Von Borries, 2012), invisibilizando las reivindicaciones sociales, naturalizando las desigualdades u ocultando las diferencias individuales (Fraser, 1997, citado en Von Borries, 2012).

Desde esta perspectiva, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) propone una complementariedad entre el **enfoque sectorial y transversal**, en aras de materializar el **derecho a la igualdad**. El primer enfoque propicia las estrategias de empoderamiento en las y los sujetos, de manera que fortalezcan su posicionamiento sociocultural, bienestar económico y participación política mediante el desarrollo de competencias de liderazgo. Este proceso implica ejercer “el poder para” desplegar un conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos y/o actitudes en el mundo de la vida. Y “no como un “poder sobre” con el fin de eliminar las relaciones de poder subordinantes existentes entre hombres y mujeres” (AECID, 2015, p. 17). De forma suplementaria, el segundo enfoque brinda estrategias de acción-práctica de tipo legislativo, normativo, político, educativo y/o experiencial. Este proceso permite “hacer de las experiencias, necesidades o intereses una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas, a fin de que hombres y mujeres se beneficien por igual y desaparezca la desigualdad” (AECID, 2015, p. 17).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023), la implementación de los **procesos de transversalización** requiere de **estrategias inclusivas e interseccionales** que entrecrucen distintas categorías de análisis, tales como: sexo-género, clase social, etnia-raza, edad, discapacidades, urbanidad-ruralidad, niveles de formación académica y profesional, entre otros. Tales aspectos permiten comprender en profundidad “cómo aumenta la desigualdad en el acceso a derechos de las personas en las que convergen múltiples categorías” (PNUD, 2023, p. 22). Justamente, estos procesos procuran:

- ✓ Transformar las desigualdades y subordinaciones de los grupos históricamente excluidos en el campo sociocultural, político, económico, laboral, educativo, etc.
- ✓ Avanzar en los intereses estratégicos de todas las personas, aumentando su participación en los distintos ámbitos sociales, impulsando su autonomía física, económica y toma decisiones para alcanzar mayores niveles de paridad.
- ✓ Propiciar la calidad de vida, expectativas, desarrollo, formación y oportunidades que una sociedad ofrece a todas las personas.
- ✓ Visibilizar, erradicar y desnaturalizar explícita e implícitamente visiones y tratos discriminatorios, clasistas, xenofóbicos, racistas, androcéntricos, heteronormados, sexistas, misóginos, entre otras.
- ✓ Potenciar nuevos modelos culturales de las feminidades, masculinidades, diversidades, géneros no binarios o expansivos como formas diversas de constitución de las sociedades.

En el ámbito político, la **transversalización** describe un conjunto de estrategias y acciones afirmativas para alcanzar la igualdad sustantiva y combatir la discriminación por razones de sexo-género. Lo que implica integrar “la perspectiva de género en la elaboración, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, medidas normativas y programas” (UCEN, 2022b, p. 13). En cambio, en el ámbito educativo, la **transversalización** constituye un medio, puente o vehículo que “conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más, mejor y de forma autónoma” (Fernández, 2004, p. 5). Este concepto es ambiguo, polisémico e inmaterial que “encierra la idea de diversidad, de presencia en varios lugares de penetración en contenidos o materias, es plantear el enfoque de lo plural y la connotación de multipresencialidad e interdisciplinariedad” (Ferrini, 1997, p. 2).

En resumen, los **procesos de transversalización** adoptan **modelos relativamente fuertes o débiles**, con distintas perspectivas sobre **género, inclusión y diversidad**, movilizando diferentes recursos durante su implementación o participando ciertos actores sociales en sus procesos de institucionalización (Von Borries, 2012).

- a) **Modelo integracionista débil.** Este modelo comprende las temáticas y problemáticas de género de manera superficial, parcial o limitada, cuyos procesos de transversalización no reconocen los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de los distintos grupos y movimientos sociales. Por lo que sus análisis implementan ciertos mecanismos estratégicos, procedimientos administrativos e instrumentos técnicos para optimizar la eficiencia y eficacia de la gestión pública. O están centrados “exclusivamente en la condición y situación de las mujeres para detectar en qué ámbitos son discriminadas respecto de los hombres que son concebidos como la norma a la que estas deben aspirar” (Von Borries, 2012, p. 18).
- b) **Modelo integracionista fuerte.** Este modelo permite la participación e intervención de personas expertas a nivel institucional, político y organizacional. Quienes forman en temáticas y problemáticas de género a los distintos equipos y comunidades; y retroalimentan la aplicación sistemática de instrumentos de gestión. En este contexto, las políticas y normativas adoptan algunos procedimientos del enfoque de género, implementando medidas orientadas hacia la igualdad entre los sexos y reorganizando los roles y las responsabilidades de sus integrantes. A la par, los procesos de transversalización tienen mayores niveles de sofisticación, reflexión y conocimiento, siendo fundamental la evaluación de impacto de las propuestas e intervenciones políticas, “el aseguramiento de los recursos

para llevar a cabo el proceso y su mejora continua” (Von Borries, 2012, p. 19).

- c) **Modelo de fijación de agenda débil.** Este modelo reconoce las perspectivas y voces representativas de los movimientos y organizaciones de mujeres para adecuar las políticas institucionales a sus intereses estratégicos y prácticos. Estos procesos de transversalización consideran las experiencias y necesidades concretas de los grupos o sectores de la sociedad, sobre todo de aquellos que históricamente han sido excluidos u ocupan una posición de subordinación debido a la división sexual del trabajo (Molineux, 1984, citado en Von Borries, 2012). Sin embargo, dichos procesos entienden la diversidad como particularidad, partiendo del supuesto que los “intereses de las mujeres se desprenden directamente de su sexo biológico, de modo que aquellos intereses que se asocian a otro eje de identidad y subordinación podrían tender a ser minimizados o desestimados” (Von Borries, 2012, p. 21).
- d) **Modelo de fijación de agenda fuerte.** Este modelo plantea posiciones teóricas, reflexivas e ideales, en virtud de resolver situaciones-problemas urgentes o “cruciales del feminismo como movimiento teórico y político en la época actual” (Von Borries, 2012, p. 21). Estos procesos de transversalización buscan la transformación y politización de las temáticas y problemáticas de género desde los principios jurídicos de la interseccionalidad, dado que entrecruzan todos los sistemas que reproducen beneficios-normativas y subordinaciones-resistencias (Von Borries, 2012, p. 21). Efectivamente, dichos procesos persiguen la inclusión social, la igualdad de derechos políticos y la democratización del conocimiento a nivel institucional, normativo y organizacional.

En conclusión, los **procesos de transversalización** corresponden a “una idea relativamente emergente en el campo de la conceptualización y práctica de las políticas de igualdad entre los sexos, [que] comenzó a instalarse en los discursos” (Von Borries, 2012, p. 10). Progresivamente, estos procesos se han constituido en un **principio de legitimación de la igualdad sustantiva o de facto** que debe permear **las culturas, políticas y prácticas institucionales**. Por lo que requieren de estrategias flexibles, inclusivas e interseccionales que atraviesen los distintos espacios y ámbitos de acción. En tal sentido, se espera que las Instituciones de Educación Superior (IES) generen las **condiciones materiales y simbólicas para diseñar, implementar y evaluar los procesos de transversalización de los temas de diversidad, inclusión y género**, en virtud de garantizar el acceso, permanencia y egreso de los actores educativos. Además, de proporcionarles

oportunidades de participación y experiencias de aprendizaje significativas y diversificadas, de modo que desarrollen sus competencias personales, sociales, académicas y profesionales.

FASES DE LOS PROCESOS DE TRANSVERSALIZACIÓN EN MATERIA DE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO

Los **procesos de transversalización** tienen como **objetivo estratégico la igualdad sustantiva** en el plano personal, social, académico y profesional. Estos procesos se relacionan con ciertas **situaciones e instrumentos de evaluación** a nivel de la macro y micropolítica institucional. Las que permiten examinar las consecuencias reales y concretas de las normativas, programas y ámbitos de acción adoptados o ejecutados en el corto, mediano y largo plazo. Asimismo, la planificación, implementación y evaluación de los **procesos de transversalización** requiere de **enfoques curriculares flexibles, integrales e interseccionales** que visibilicen e impulsen sistemáticamente los temas de **diversidad, inclusión y género**. Conjuntamente, se requieren de **mecanismos permanentes, sincrónicos e intersectoriales** que estén coexistiendo u operando en distintos espacios, áreas y niveles al mismo tiempo.

En tal sentido, el Decreto N°83 de 2015 promueve la **flexibilización curricular, metodológica, didáctica y evaluativa** en las instituciones educativas, estableciendo lineamientos políticos, normativos y organizacionales para diversificar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Estas orientaciones brindan condiciones de igualdad y equidad para diseñar objetivos de aprendizaje o contenidos curriculares esenciales para las trayectorias formativas, incrementando las posibilidades de acceso, participación y progreso de todos los actores educativos, desde sus potencialidades, experiencias, expectativas, intereses y necesidades de apoyos (Ministerio de Educación, 2015, 2021). Al respecto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es “una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Ministerio de Educación, 2015, p.19). Justamente, el DUA amplifica el impacto de las prácticas e intervenciones educativas, ajustándolas gradualmente a las diferencias sociales e individuales, “teniendo siempre presente que ajustar no se refiere a reducir las experiencias de aprendizaje para el estudiantado con mayores necesidades de apoyo, sino por el contrario enriquecerlas, incorporando los principios del DUA” (Ministerio de Educación, 2017, p. 47).

En consecuencia, las rúbricas que se presentan a continuación caracterizan cuatro fases de los **procesos de transversalización** de los temas de **diversidad, inclusión y género**, relevando sus aspectos fundamentales a nivel institucional, curricular, metodológico, didáctico y evaluativo. Estas fases se organizan de manera sucesiva, gradual y ascendente en términos de niveles de complejidad, dado que

los grados de resistencia o apertura hacia las nuevas demandas ciudadanas van conformando ciertos enfoques o racionalidades curriculares, cuyas prescripciones e implementaciones van moldeando el carácter y la finalidad de las trayectorias formativas. Por consiguiente:

- a) La **rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel institucional** caracteriza el encuadre o las condiciones de producción de dicho proceso, puntualizando en sus prioridades, cambios políticos, normativos y organizacionales, por una parte, y en sus mecanismos estratégicos, procedimientos administrativos e instrumentos de evaluación, por otra.
- b) La **rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel curricular** caracteriza la perspectiva epistemológica, es decir, los enfoques teóricos, conceptuales y prácticos que permiten entender cómo se construyen, transmiten, distribuyen y/o validan los conocimientos relacionados con estos temas. Además, describe los enfoques o racionalidades curriculares, cuyo marco de referencia estructura, diseña y organiza ciertos contenidos curriculares y experiencias de aprendizaje. Por último, se presentan los contenidos curriculares que refieren a una articulación dinámica y progresiva de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes; y la caracterización de las referencias bibliográficas en los programas de asignatura.
- c) La **rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel institucional** caracteriza los enfoques metodológicos o el marco de referencia que estructura, organiza y planifica la enseñanza y el aprendizaje sobre estos temas, describiendo las estrategias metodológicas como un conjunto de procedimientos, técnicas o actividades que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se especifican las estrategias de análisis como un conjunto de métodos, técnicas o pasos sistemáticos que permiten examinar los fenómenos, situaciones-problema o hechos de la realidad desde los enfoques. A la par, se presentan una caracterización de los procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza. Así como, de los recursos didácticos, vale decir, del conjunto de materiales, herramientas o medios (visuales, audiovisuales, tecnológicos, pictóricos, simbólicos, concretos, etc.) que orientan las prácticas educativas. Finalmente, se abordan las prácticas evaluativas o el conjunto de situaciones e instrumentos de evaluación que permiten emitir juicios de valor y tomar decisiones respecto de ciertos desempeños y aprendizajes.

De este modo, se invita a los equipos directivos, académicos, docentes y administrativos a **evaluar en qué fase del proceso de transversalización se encuentra su comunidad de aprendizaje**, tanto a nivel institucional y curricular, como a nivel metodológico, didáctico y evaluativo.

Tabla 1. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel institucional

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización del encuadre o de las condiciones de producción de los procesos de transversalización en materia de diversidad, inclusión y género.	Este proceso promueve la transformación social en materia de diversidad, inclusión y género. Este proceso se caracteriza por una reflexión-crítica sobre las comprensiones y tensiones asociadas a estos temas, en el marco de una convivencia democrática y dialógica.	Este proceso promueve la comprensión profunda de los temas de diversidad, inclusión y género. Este proceso se caracteriza por una construcción analítica sobre estos temas, en el marco de objetivos estratégicos e instancias participativas y dialógicas.	Este proceso promueve la construcción de conocimientos y la evaluación de impacto en materia de diversidad, inclusión y género. Este proceso se caracteriza por una mayor apertura y conocimiento sobre estos temas, en el marco de comunidades expertas e interdisciplinarias.	Este proceso promueve la transmisión fragmentada de ciertos conceptos básicos sobre diversidad, inclusión y género. Este proceso se caracteriza por aproximaciones conceptuales aisladas sobre estos temas, en el marco de la rendición de cuentas.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	Este proceso procura incrementar la calidad de vida de las personas desde espacios bien-tratantes. Busca erradicar toda forma de discriminación, a la luz de la justicia social y la democratización del conocimiento. Este proceso diseña, implementa y evalúa mecanismos de participación externos e internos, a fin de posicionar los temas de diversidad, inclusión y género, tanto en la agenda política y opinión pública, como en los contextos socioprofesionales,	Este proceso analiza las experiencias y necesidades de los grupos históricamente excluidos. Así como, de aquellos que ocupan una posición de subordinación debido a la división sexual del trabajo. Este proceso cuenta con mecanismos externos o internos de participación sobre los temas de diversidad, inclusión o género, relacionándolos con los contextos socioprofesionales, campos disciplinares o trayectorias formativas.	Este proceso visibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos de las organizaciones sociales que promueven dichas temáticas. Este proceso cuenta con mecanismos internos de participación sobre los temas de diversidad, inclusión o género, pues los relaciona con los contextos socioprofesionales o campos disciplinares.	Este proceso invisibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos de las organizaciones sociales que promueven estas temáticas. Este proceso no cuenta con mecanismos de participación sobre los temas de diversidad, inclusión o género, pues se consideran fuera del alcance disciplinar o socioprofesional.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	campos disciplinares y trayectorias formativas.			
Caracterización de los cambios institucionales, políticos, normativos y organizacionales, en materia de diversidad, inclusión y género.	Los cambios políticos, normativos y organizacionales en materia de diversidad, inclusión y género derivan de una reflexión-crítica sobre las condiciones de paridad e igualdad en todos los ámbitos del quehacer institucional. Estos cambios derivan de una praxis, cuya articulación entre teoría-práctica y reflexión-acción orienta los principios y	Los cambios políticos y normativos en materia de diversidad, inclusión y género derivan de procesos masivos de consulta a organismos, referentes y agentes externos. Estos cambios derivan de múltiples comprensiones sobre estos temas, orientando los principios o valores institucionales	Los cambios políticos en materia de diversidad, inclusión o género son promovidos por los equipos encargados de tomar decisiones a nivel institucional. Estos equipos reciben el apoyo y asesoramiento de personas expertas en estas temáticas. Estos cambios procuran sensibilizar e instalar estos temas en la comunidad, orientando algún principio o valor	Los cambios administrativos en materia de diversidad, inclusión o género son impulsados por organismos internacionales, el marco legal vigente y las autoridades institucionales, pero carecen del apoyo efectivo de sus equipos, comunidades e integrantes. Estos cambios tienden a “despolitizar” los contenidos ideológico-normativos que supone la

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	valores institucionales hacia la igualdad sustantiva, brindando condiciones de equidad (medidas y acciones afirmativas). En las prácticas discursivas, se promueve un lenguaje no sexista e inclusivo por medio de estrategias comunicativas y lingüísticas que visibiliza todo acto de discriminación arbitraria. Se presta especial atención al uso gramatical del genérico universal masculino, tanto en los actos de habla, como en las producciones escritas formales e informales	hacia la igualdad, brindando condiciones de equidad (medidas y acciones para compensar un conjunto de “desventajas”). A nivel discursivo, se promueve un lenguaje no sexista e inclusivo mediante estrategias comunicativas y lingüísticas que visibilizan los sesgos, prejuicios o estereotipos clasistas, racistas, xenofóbicos, sexistas o capacitistas, en los actos de habla o en las producciones escritas formales e informales	institucional hacia algún parámetro de igualdad social o hacia la igualdad de oportunidades. A nivel discursivo, se promueve un lenguaje no sexista e inclusivo. Se evidencia una mayor conciencia acerca de las consecuencias del lenguaje clasista, racista, xenofóbico, sexista o capacitista en los actos de habla.	búsqueda de la igualdad” (Von Borries, 2012, p.15). No se presta atención, se invisibilizan, minimizan o trivializan las consecuencias del lenguaje clasista, racista, xenofóbico, sexista o capacitista.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	(Ministerio de Educación, 2017a, pp.5-6).			
Caracterización de los enfoques o perspectivas sobre diversidad, inclusión y género.	Los enfoques sobre diversidad, inclusión y género procuran resolver situaciones-problema complejas o altamente desafiantes, de carácter global o local. Sobre todo, aquellas que han sido posicionadas en la agenda política y opinión pública por los actuales movimientos sociales. Estos enfoques conforman comunidades comprometidas con las actuales demandas sociales. Se trata de configurar “una masa crítica al interior de la	Los enfoques sobre diversidad, inclusión y género incorporan las perspectivas y voces representativas de las organizaciones y movimientos sociales. Estos enfoques flexibilizan la estructura organizacional y sus marcos de referencia, en virtud de hacerse cargo de las expectativas, necesidades, intereses,	Los enfoques sobre diversidad, inclusión o género son abordados y promovidos por personas expertas en estas temáticas. Estos enfoques van ampliando las conceptualizaciones sobre igualdad social o igualdad de oportunidades en la comunidad, debido a la	Los enfoques sobre diversidad, inclusión o género son superficiales, parciales, limitados. Estos enfoques adoptan una visión aditiva de la diversidad o una concepción esencialista sobre la diferencia sexual, partiendo del supuesto que las experiencias de

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	sociedad civil que cuestione las relaciones de género instituidas” (Jahan, 1996, citado en Von Borries, 2012, p.16).	preocupaciones y/o experiencias de los colectivos heterogéneos.	capacitación, retroalimentación y aplicación sistemática de instrumentos de evaluación a nivel institucional.	las y los sujetos están determinadas por aspectos biológicos (Von Borries, 2012).
Caracterización de los mecanismos estratégicos, procedimientos administrativos e instrumentos de evaluación en materia de diversidad, inclusión y género.	Estos mecanismos de gestión, monitoreo y control cuentan con procedimientos administrativos, sistemas de alerta temprana e instrumentos de evaluación en materia de diversidad, inclusión y género. En este contexto, los equipos de trabajo se reorganizan en virtud de la mejora continua, lo que “permite evidenciar los	Estos mecanismos estratégicos examinan los procedimientos administrativos e instrumentos de evaluación asociados a los temas de diversidad, inclusión y género. En este contexto, los equipos de trabajo reorganizan sus roles, funciones y/o	Estos mecanismos evalúan el impacto de las intervenciones en materia de diversidad, inclusión o género. En este contexto, algunos equipos de trabajo reorganizan su composición a partir de	Estos procedimientos administrativos procuran evidenciar la condición o situación específica de un tipo de discriminación hacia un grupo determinado de personas, a fin de cumplir con los requerimientos del marco legal vigente.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	resultados alcanzados y proyectar su mejoramiento” (Comisión Nacional de Acreditación, 2022, p. 24)	responsabilidades a partir de estos resultados.	ciertos nudos o resultados críticos.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel curricular.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de las perspectivas epistemológicas: Enfoques teóricos, conceptuales y prácticos para entender cómo se construyen, transmiten, distribuyen y/o validan los conocimientos relacionados con diversidad, inclusión y género.	Esta perspectiva promueve la transformación social en materia de diversidad, inclusión y género. Esta perspectiva promueve la reflexión-crítica sobre estos temas, en aras de alcanzar la justicia social y la democratización del conocimiento.	Esta perspectiva promueve la comprensión profunda de los temas de diversidad, inclusión y género. Esta perspectiva promueve la construcción analítica sobre estos temas, examinando las experiencias y necesidades de los grupos históricamente excluidos.	Esta perspectiva promueve la construcción de conocimientos específicos y la evaluación de impacto en materia de diversidad, inclusión y género. Esta perspectiva visibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos sobre estos temas, de las organizaciones sociales que promueven estos temas.	Esta perspectiva promueve la transmisión fragmentada de ciertos conceptos básicos sobre diversidad, inclusión y género. Esta perspectiva invisibiliza los aportes teóricos, conceptuales o prácticos de las organizaciones sociales que promueven estos temas.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de los enfoques o racionalidades curriculares: Marco de referencia que estructura, diseña y organiza ciertos contenidos curriculares y experiencias de aprendizaje en materia de diversidad, inclusión y género.	Este enfoque promueve una praxis, es decir, una articulación entre teoría-práctica y reflexión-acción en materia de diversidad, inclusión y género, en aras de alcanzar la igualdad sustantiva y las condiciones de equidad (medidas y acciones afirmativas). Este enfoque busca transformar todo acto de discriminación arbitraria, poniendo especial atención en aquellos que subyacen en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas.	Este enfoque promueve múltiples comprensiones sobre los temas de diversidad, inclusión y género, orientándolos hacia la igualdad y condiciones de equidad (o medidas y acciones para compensar un conjunto de “desventajas”). Este enfoque busca comprender en profundidad las causas y consecuencias de los actos de discriminación arbitraria, a partir de algunos contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas.	Este enfoque procura sensibilizar e instalar los temas de diversidad, inclusión y género, asociándolos a la igualdad social o igualdad de oportunidades, a partir de la evaluación de impacto. Este enfoque visibiliza ciertos actos de discriminación arbitraria, evaluando su impacto en ciertos contextos socioprofesionales, campos disciplinares o trayectorias formativas.	Este enfoque adopta visiones superficiales, parciales o limitados sobre los temas de diversidad, inclusión o género Este enfoque invisibiliza, naturaliza y/o reproduce explícita e implícitamente ciertos actos de discriminación arbitraria, en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares o trayectorias formativas.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de los contenidos curriculares de los programas de asignatura: Articulación dinámica y progresiva de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con diversidad, inclusión y género.	Todos los contenidos son revisados exhaustivamente desde un enfoque interseccional, con el propósito de examinar si reproducen privilegios, sesgos, estereotipos, prejuicios, discriminaciones o exclusiones, en la forma de presentarlos, tratarlos o abordarlos en los programas de asignatura. Estos contenidos desarrollan una triada curricular, es decir, construyen conocimientos, habilidades y actitudes hacia la valoración de la	Los contenidos son revisados específicamente para distinguir tipos de discriminación, en la forma de presentarlos o tratarlos en los programas de asignatura. Estos contenidos desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la diversidad, inclusión y género.	Los contenidos son revisados de manera parcial o puntual para identificar algún tipo de discriminación, en la forma de presentarlos en los programas de asignatura. Estos contenidos abordan conocimientos, habilidades o actitudes específicas acerca de la diversidad, inclusión y género.	Los contenidos son revisados de manera muy general para cumplir con las exigencias institucionales o con el marco legal vigente. Estos contenidos presentan de manera fragmentada algunos conceptos básicos sobre diversidad, inclusión y género.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	diversidad, inclusión y género. Todos los contenidos son reformulados para incluir módulos y unidades programáticas sobre estos temas.	Los contenidos son reformulados para incluir módulos o unidades estratégicas sobre estos temas.	Los contenidos incluyen áreas o ámbitos específicos sobre estos temas.	Los contenidos incluyen algún concepto clave sobre estos temas.
Caracterización de las referencias bibliográficas sobre diversidad, inclusión y género en los programas de asignatura.	Todas las referencias bibliográficas son revisadas exhaustivamente para examinar si las autorías reproducen sesgos, estereotipos, prejuicios, discriminaciones o exclusiones. Se incorporan múltiples referencias bibliográficas sobre diversidad, inclusión y género para reflexionarlas y	Las referencias bibliográficas son revisadas específicamente para distinguir tipos de discriminación en sus autorías. Se incorporan referencias bibliográficas actualizadas e interdisciplinarias sobre diversidad, inclusión y	Las referencias bibliográficas son revisadas de manera parcial o puntual para identificar algún tipo de discriminación en sus autorías. Se incorporan referencias bibliográficas específicas u oficiales sobre diversidad, inclusión o género para utilizarlas en	Las referencias bibliográficas son revisadas de manera muy general para cumplir con las exigencias institucionales. Se incluyen algunas referencias bibliográficas sobre diversidad, inclusión o género para

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	problematizarlas sistemáticamente en las actividades curriculares.	género para comprenderlas y analizarlas en las actividades curriculares.	ciertas actividades curriculares.	cumplir con el marco legal vigente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Rúbrica para evaluar las fases del proceso de transversalización sobre diversidad, inclusión y género a nivel metodológico, didáctico y evaluativo.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de los enfoques metodológicos: Marco de referencia que estructura, organiza y planifica la enseñanza y el aprendizaje sobre los temas de diversidad, inclusión y género.	Este enfoque promueve el aprendizaje profundo por medio de la conexión de saberes, la resolución de problemas auténticos y la participación en organizaciones sociales, en un clima que privilegia la reflexión-crítica y los procesos de metacognición (autoconocimiento y regulación de los procesos cognitivos)	Este enfoque promueve el aprendizaje significativo por medio de la visión estratégica, el análisis de perspectivas, la autorregulación y la consulta masiva a distintas organizaciones sociales, en un clima que privilegia el dialogo productivo en torno a experiencias nuevas y previas.	Este enfoque promueve el aprendizaje situado por medio del intercambio de experiencias, la sinergia entre equipos interdisciplinarios, la ejecución de tareas auténticas y la participación en contextos socioprofesionales, en un clima que privilegia la colaboración y la evaluación de impacto.	Este enfoque potencia el aprendizaje mecánico o memorístico por medio de la reproducción de información, el procesamiento superficial o la adquisición de conocimientos descontextualizados, en un clima que privilegia la competitividad y el individualismo.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de las estrategias metodológicas: Conjunto de procedimientos, técnicas o actividades que orientan la enseñanza y el aprendizaje sobre los temas de diversidad, inclusión y género.	Se ocupan metodologías activas basadas en dilemas éticos, proyectos de investigación-acción, proyectos de aprendizaje-servicio, portafolios, resolución de situaciones-problemas, con la finalidad de promover el liderazgo transformacional en los actores educativos. Se examinan las condiciones materiales y simbólicas de producción una situación problema compleja o altamente desafiantes, que está relacionada con actos de discriminación arbitraria e implica tomar decisiones éticas e integrales.	Se ocupan metodologías activas basadas en estudios de casos, debates o foros de discusión, mapas conceptuales, resolución de situaciones-problemas, con la finalidad de promover el liderazgo democrático y dialógico en los actores educativos. Se analizan las causas y consecuencias de una situación problema de mediana complejidad, que está relacionada con actos de discriminación arbitraria e implica proponer alternativas de solución.	Se ocupan metodologías activas basadas en juegos de roles, problemas de simulación, ensayos, presentaciones orales, proyectos cooperativos e interdisciplinarios, con la finalidad de promover el liderazgo participativo y práctico en los actores educativos. Se distingue una situación problema de carácter abierto o divergente, que está relacionada con algún tipo de discriminación y tiene distintas soluciones válidas y correctas.	Se ocupan metodologías tradicionales o expositivas, evidenciando un liderazgo autocrático por parte del equipo académico o docente. Se describe una situación problema de carácter cerrado o convergente, que puede estar relacionada con algún eje de discriminación o tiene una solución correcta y específica.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
Caracterización de las estrategias de análisis: Conjunto de métodos, técnicas o pasos sistemáticos que permiten examinar los fenómenos, situaciones-problema o hechos de la realidad, desde los enfoques de la diversidad, inclusión y género	Estas estrategias de análisis se basan en técnicas de investigación-acción, con intervenciones reflexivas, emancipadoras y prácticas para empoderar a los actores sociales y generar conciencia sobre las estructuras de poder, las desigualdades e inequidades en la sociedad. Estas estrategias adoptan el enfoque teórico y metodológico de la interseccionalidad para “entender cómo diferentes formas de opresión, discriminación y privilegio interactúan entre sí y afectan a las	Estas estrategias de análisis se basan en técnicas etnográficas, fenomenológicas o hermeneúticas que buscan comprender en profundidad los fenómenos sociales, y los sentidos y significados que las personas atribuyen a sus experiencias o vivencias en el mundo de la vida, Si bien, estas estrategias problematizan los actos de discriminación arbitraria. La diversidad se entiende como particularidad, desde el supuesto que los “intereses de las mujeres se desprenden	Estas estrategias de análisis se basan en técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de obtener un panorama más completo acerca de los problemas socioculturales, socioprofesionales o sociocientíficos. Estas estrategias aplican el concepto jurídico de discriminación arbitraria. Pero, los análisis se focalizan “en las relaciones de género, este eje aparece como vector principal de las desigualdades que se	Estas estrategias de análisis se basan en técnicas cuantitativas o estadísticas, que permiten recolectar, examinar o comparar datos numéricos, estableciendo variables o relaciones causales. Estas estrategias tienden a esencializar las experiencias identitarias de las y los actores educativos. O

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	personas de manera compleja” (Crenshaw, 2016).	directamente de su sexo biológico, de modo que aquellos intereses que se asocian a otro eje de identidad y subordinación podrían tender a ser minimizados o desestimados” (Von Borries, 2012, p. 21).	pretenden resolver” (Von Borries, 2012, p. 20).	Reducen los fenómenos, situaciones o hechos de la realidad sociocultural a sus aspectos fundamentales, medibles o básicos.
Caracterización de los procesos de aprendizaje sobre los temas de diversidad, inclusión y género.	Estos procesos promueven el aprendizaje profundo . Se diseñan, implementan y evalúan experiencias de aprendizaje que combinan contenidos de manera eficiente, flexible y creativa, además, de resolver problemas en contextos reales.	Estos procesos promueven el aprendizaje significativo . Se diseñan, implementan y evalúan experiencias de aprendizaje que rescatan los conocimientos previos.	Estos procesos promueven el aprendizaje situado . Se diseñan, implementan y evalúan experiencias de aprendizaje focalizadas en los contextos socioculturales.	Estos procesos promueven el aprendizaje mecánico . Se diseñan, implementan y evalúan actividades de memorización, repetición o reproducción de alguna información, dato o hecho específico, pero sin necesidad de comprender su contexto, sentido o significado o su conexión con otros conceptos e ideas.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	Esta forma de aprender permite la “evaluación de las propias creencias y la capacidad de procesar y transformar la información que se recibe, para ponderar los propios prejuicios y decidir reflexivamente lo que se ha de creer o hacer” (Ministerio de Educación, 2021, p. 112).	Esta forma de aprender “conecta los saberes con nuevos conceptos e ideas, dándole sentido a los nuevos conocimientos y generando nuevas redes de significados para la construcción de nuevos aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2021, p. 112).	Esta forma de aprender “se produce en las interacciones interpersonales, centrándose en la construcción colectiva de conocimiento a través de la participación en tareas auténticas en el contexto donde dicho conocimiento se expresa” (Lave y Wenger, 1990, citado en Ministerio de Educación, 2021, p. 112).	
Caracterización de las prácticas de enseñanza sobre los temas de diversidad, inclusión y género.	“La diversificación de la enseñanza está en el centro de las decisiones curriculares y se concreta en tres principios: a) proporcionar múltiples formas de presentación y	La diversificación de la enseñanza está considerada en el diseño, implementación y evaluación de las actividades curriculares, concretándose dos de sus principios.	La diversificación de la enseñanza está considerada en el diseño, implementación o evaluación de las actividades curriculares, concretándose uno de sus principios.	La diversificación de la enseñanza no está considerada en el diseño, implementación o evaluación de las actividades curriculares.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	representación de la información; b) proporcionar múltiples formas de ejecución y de expresión; c) proporcionar múltiples formas de implicación, motivación y participación” (Ministerio de Educación, 2021, p. 121).			
Caracterización de los recursos didácticos: Conjunto de materiales, herramientas o medios (visuales, audiovisuales, tecnológicos, pictóricos, simbólicos, concretos, etc.) que orientan las	Se selecciona un repertorio de recursos didácticos , de acuerdo con la complejidad de los contextos, las necesidades de aprendizaje de los actores educativos, la naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos curriculares, y	Se seleccionan recursos didácticos, a partir de los requerimientos de los contextos, las necesidades de los actores educativos, las propiedades conceptuales y procedimentales de los contenidos curriculares.	Se seleccionan recursos didácticos considerando las características contextuales o situacionales, las necesidades de apoyo de los actores educativos y las propiedades conceptuales o procedimientos de los contenidos curriculares.	Se selecciona una cantidad acotada de recursos didácticos según las propiedades intrínsecas de los contenidos curriculares.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
prácticas educativas en materia de diversidad, inclusión y género.	las evidencias de evaluaciones aplicadas en periodos anteriores (Ministerio de Educación, 2021) Se utilizan ejemplos conceptuales, procedimentales, actitudinales (éticos o valóricos), metacognitivos y transversales sobre diversidad, inclusión y género para examinar los niveles de complejidad de una situación problema.	Se utilizan ejemplos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales sobre diversidad, inclusión y género para analizar las causas y las consecuencias de una situación problema.	Se utilizan ejemplos conceptuales o procedimentales sobre diversidad, inclusión o género para analizar el impacto de una situación problema asociadas al futuro ejercicio profesional.	Se utilizan ejemplos conceptuales o declarativos sobre diversidad, inclusión o género, ya sea para relevar la importancia de alguna situación problema o para movilizar ciertas competencias disciplinares.
Caracterización de las prácticas evaluativas: Conjunto de situaciones e instrumentos de evaluación que	Estas prácticas privilegian la evaluación para el aprendizaje.	Estas prácticas privilegian las evaluaciones diagnósticas y formativas con retroalimentación sistemática para mostrar	Estas prácticas privilegian las evaluaciones sumativas o formativas con instancias puntuales o esporádicas de retroalimentación.	Estas prácticas privilegian las evaluaciones sumativas.

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
permiten que permiten emitir juicios de valor y tomar decisiones respecto de ciertos desempeños y aprendizajes en materia de diversidad, inclusión y género.	“Evaluación para el aprendizaje recoge evidencias sobre los aprendizajes logrados, utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de resultados es utilizado para retroalimentar, con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de las actividades en aula” (Ministerio de Educación, 2021, p. 115)	alternativas de mejora continua. “Evaluación diagnóstica se utiliza para identificar el lugar inicial de una trayectoria formativa. Se realiza al comienzo del proceso educativo para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, en función de responder a las necesidades de cada estudiante” (Ministerio de Educación, 2021, p. 115)	“Evaluación formativa se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los/as estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2021, p. 115)	“Evaluación sumativa se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, comunicándose, generalmente, mediante una calificación” (Ministerio de Educación, 2021, p. 115).

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	Estas prácticas asumen enfoques normativos, criteriosales, dinámicos o de progreso, con estándares, descriptores y niveles de logro para evaluar ejemplos y tareas de desempeño por medio de autoevaluaciones, evaluaciones entre pares y con el profesorado. Situaciones de evaluación: Se privilegian los dilemas éticos, proyectos de investigación-acción, proyectos de aprendizaje-servicio, portafolios, resolución de situaciones-problemas complejas.	Estas prácticas asumen enfoques normativos y criteriosales, con descriptores y niveles de logro para evaluar tareas de desempeño por medio de evaluaciones entre pares y con el profesorado. Situaciones de evaluación: Se privilegian los estudios de casos, debates o foros de discusión, mapas conceptuales, resolución de situaciones-problemas de mediana complejidad.	Estas prácticas asumen enfoques normativos o criteriosales, con niveles de logros para evaluar procesos o productos por medio de evaluaciones entre pares o con el profesorado. Situaciones de evaluación: Se privilegian los juegos de roles, problemas de simulación, ensayos, presentaciones orales, proyectos cooperativos e interdisciplinarios.	Estas prácticas asumen enfoques normativos, con foco en la calificación de productos finales, por parte del profesorado. Situaciones de evaluación: Se privilegia la situación tipo prueba

Criterios de evaluación.	4° Fase: Proceso de transversalización de carácter reflexivo, transformador, innovador e interseccional.	3° Fase: Proceso de transversalización de carácter abierto, estratégico y participativo.	2° Fase: Proceso de transversalización de transición o de relativo consenso frente a la igualdad social.	1° Fase: Proceso de transversalización de carácter burocrático, superficial, vertical e incipiente.
	Instrumentos de evaluación: Se privilegian las rúbricas analíticas y holísticas, pautas con registros de observación, escalas de producción.	Instrumentos de evaluación: Se privilegian las escalas de valoración, rúbricas analíticas,	Instrumentos de evaluación: Se privilegian las listas de cotejo, las escalas de valoración, las pruebas de desarrollo.	Instrumentos de evaluación: Se privilegia la prueba objetiva.

Fuente: elaboración propia.

PROGRESIÓN CURRICULAR SOBRE CONTENIDOS RELACIONADOS CON DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO

El modelo educativo de la Universidad Central de Chile (UCEN) distingue el **sello formativo a partir de cinco ejes**, esto es, el enfoque de géneros, diversidades e inclusión; el enfoque crítico; desarrollo sustentable; alfabetización digital e internacionalización. Este sello se encuentra alineado con “las políticas globales institucionales, refleja la identidad, misión y visión de la institución en cuanto a la forma en que se espera que el proceso de transformación de las y los estudiantes demuestre sus valores y la impronta de la Universidad” (UCEN, 2023, p. 9). En otras palabras, el modelo educativo enmarca estos ejes en valores institucionales, definiéndolos como elementos constitutivos y organizándolos de forma interdependiente, de modo que sean “recogidos en una línea curricular de asignaturas sello específicas, así como en asignaturas seleccionada en cada una de las carreras de la Universidad” (UCEN, 2023, p. 9).

Desde este punto de vista, los ejes adoptan las siguientes definiciones y orientaciones curriculares:

- **Enfoque de géneros, diversidades e inclusión:** “Busca resguardar en todos los integrantes de la comunidad el derecho a ser tratados con respeto y valoración en las distintas esferas de la vida universitaria; independiente de su identidad de género y orientación sexual. Promueve condiciones de equidad, que se manifiestan tanto en el discurso, las actitudes y la acción educativa, como a través de la práctica pedagógica y de las múltiples interacciones que se desarrollan en el contexto universitario.
Como desempeño a lograr en las y los estudiantes implica: integrar pertinentemente la perspectiva de género, diversidad e inclusión al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional” (UCEN, 2023, p. 10).
- **Enfoque crítico:** “Está asociado a las habilidades, conocimientos y actitudes para reformular el propio pensamiento, considerando el adecuado comportamiento y las acciones de los demás, en contexto. Esto con el propósito de modificar las interacciones e intercambio social. Es capaz de auto imponerse demandas simultáneas y conscientes sobre sí mismo y sobre la manera en que se interactúa con el entorno y los y las otros/as.
Como desempeño a lograr en las y las estudiantes involucra: tomar decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información

relevante del contexto o situación y la responsabilidad ética; de acuerdo a normas, criterios y estándares relevantes; en atención a conocimiento experto, auto observación de creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades” (UCEN, 2023, pp. 9-10).

En términos concretos, el sello institucional se debe instalar transversalmente en todas las carreras del pregrado regular a través de un conjunto de actividades curriculares, incluyendo “2 asignaturas sobre problemas contemporáneos abordados desde las humanidades y ciencias que estén asociados los ejes de: **enfoque crítico; enfoque de género, diversidad e inclusión**; desarrollo sustentable y alfabetización digital (con 4 SCT cada una y un total de 8 SCT)” (UCEN, 2023, p. 15). Adicionalmente, Vicerrectoría Académica de la Universidad Central de Chile (UCEN) diseña 8 asignaturas que agrupan estos componentes de la siguiente forma: “4 asignaturas que abarcan los ejes de **enfoque crítico y género, diversidades e inclusión** y 4 asignaturas que abarcan los ejes de alfabetización digital y desarrollo sustentable” (UCEN, 2023, p. 15). Así, cada carrera podrá seleccionar una asignatura de cada grupo para incorporarla en su plan de estudio durante el proceso de diseño, rediseño o ajuste curricular. Adicionalmente, tendrá que incluir “un conjunto de resultados de aprendizaje del sello formativo institucional en asignaturas seleccionadas de los planes de estudio” (UCEN, 2023, p. 15).

Al respecto, se sugiere adoptar una perspectiva transversal, “holística y un abordaje articulado de los ejes en la trayectoria formativa de las y los estudiantes” (UCEN, 2023, p. 9), lo que implica articular de manera coherente, pertinente e integrada estos resultados de aprendizaje con los contenidos curriculares de los programas de asignatura (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 7). Esta tarea supone diseñar una progresión curricular que oriente las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje desde niveles básicos hacia niveles más avanzados. En otras palabras, se trata de una secuencia lógica, con niveles de complejidad creciente, que estructura y organiza un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes disciplinares. Los que se van evaluando sistemáticamente para que cada etapa formativa se construya sobre la base de competencias o desempeños previamente logrados.

A partir de estos planteamientos, a continuación, se presenta la progresión curricular del sello formativo institucional, considerando las competencias del **enfoque de género, diversidades e inclusión y enfoque crítico**, así como, los resultados de aprendizaje definidos para cada semestre académico. Esta propuesta incluye una selección progresiva y dinámica de contenidos curriculares e indicadores de

evaluación, con sus respectivas referencias bibliográficas temáticas. Asimismo, se sugieren metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dado que promueven el desarrollo de competencias transversales o desempeños complejos, principalmente relacionados con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la mejora del rendimiento académico, las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, comunicativas y lingüísticas, el aumento de la autoestima, etc.” (Centro de Desarrollo Docente UC, 2017).

Tabla 4. Progresión curricular para 1° y 2° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.

Competencias del sello formativo institucional	• Enfoque de género, diversidades e inclusión: Integra pertinentemente la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, incorporando información relevante en materia de Género, Diversidad e Inclusión para promover o contribuir al logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión personal-social y la concientización de estas (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 7). • Enfoque crítico: Toma decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información relevante del contexto o situación y su responsabilidad ética; de acuerdo a normas, criterios y estándares relevantes; en atención a su conocimientos experto, auto observación de sus creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades (para fortalecer los derechos, el bienestar y calidad de vida de personas, grupos y comunidades) (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 8).
Resultados de aprendizaje	• Sello o eje formativo institucional. Género, diversidades e inclusión: Reconoce enfoques, teorías, políticas públicas y conceptos claves de la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión que promuevan un pensamiento crítico y que favorezca la toma de decisiones asociadas a dilemáticas relativas a la igualdad de género, el respeto de la diversidad y la inclusión como orientaciones para su futuro desarrollo disciplinar/profesional (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 12). • Sello o eje formativo institucional. Enfoque crítico: Selecciona (Utiliza) información válida y confiable en acuerdo a criterios convencionales de búsqueda en fuentes de información generales y específicas en buscadores generales y específicos de información como Google, Google academics, proquest, chat GPT, entre otros para sostener una posición, punto de vista, conclusiones o la elección de cursos de acción (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 13).
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre	• Reconoce aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de diversidad e inclusión. • Relaciona la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), con el futuro desarrollo disciplinar/profesional. • Reconoce el enfoque de Derechos Humanos y las conceptualizaciones sobre diversidad e inclusión

diversidad e inclusión	• Comprende las conceptualizaciones asociadas a la diversidad e inclusión, sus paradigmas, oportunidades y desafíos. • Comprende los propósitos de la inclusión, en términos de garantizar el acceso, aprendizaje y participación de todas las personas, independientemente de su condición socioeconómica, política, territorial, educativa, familiar, personal, etc. • Comprende los principios transversales e interdependientes de la inclusión, desde la presencia (instrumentos de gestión institucional); el reconocimiento (conocimiento de los actores educativos y sus trayectorias formativas); y la pertinencia (Decreto 83/2015, estrategias de diversificación de la enseñanza, Diseño Universal para el Aprendizaje). • Distingue las causas y consecuencias de la discriminación, exclusión y segregación social, a partir de contextos reales y situaciones-problemas concretas. • Identifica las causas y consecuencias del currículo oculto: “conjunto de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre las personas y que se encuentra interiorizado —no visible—, oculto para el nivel consciente” (UCEN, 2019, p.11). • Distingue los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales ante la interseccionalidad: “Categoría de análisis que permite visibilizar la opresión o los privilegios de personas, en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales (Expósito, 2012, citado en Universidad Central de Chile, 2019). • Reconoce el concepto jurídico discriminación arbitraria y sus repercusiones, según el marco legal vigente. • Describe la Ley 20609 de 2012 desde los mecanismos judiciales para restablecer “el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria” (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, p.1). • Identifica casos de discriminación arbitraria a partir de situaciones-problemas de su campo disciplinar/profesional. • Identifica los principales enfoques y elementos constitutivos de una educación inclusiva. • Fundamenta la toma de decisiones frente a problemáticas relacionadas con diversidad e inclusión, considerando su futuro desarrollo disciplinar/profesional. • Indaga acerca de estrategias y herramientas para abordar la diversidad e inclusión en las organizaciones sociales.
-----------------------------------	---

Referencias bibliográficas	• Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea • Brito, Sonia, Basualto Porra, Lorena, & Reyes Ochoa, Luis. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>, 13(2), 157-172. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157 • Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). Ratificada por Chile según Decreto N°813 (1990) que aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos, denominada “Pacto De San José De Costa Rica”. Ministerio de Relaciones Exteriores. • Divesup (2016). Convenio marco, “Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior” • Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica • Ministerio de Educación. (2020). Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción. • Ministerio de Educación. (2020). Herramientas para una educación más inclusiva. • Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012, 24 de julio). Ley 20609. Establece medidas contra la discriminación. • Portocarrero, A., Juanola, L., Arana, L., Gómez, A., Munévar, D., Feltrin, R., y Tait, M. (2014). Recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación. Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina. MISEAL. • Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016) Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos. PNUD. • Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. • Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.
-----------------------------------	---

Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre género	• Reconoce aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de género. • Examina los marcos de referencia y las condiciones de producción de las disciplinas, poniendo atención si incluyen los aportes de figuras femeninas y masculinas de forma paritaria o equivalente. • Revisa el enfoque metodológico y la bibliografía sugerida, en función de detectar “si existen sesgo que invisibilizan, ridiculizan o discriminan a mujeres o a personas con identidades sexuales no heterosexuales” (UCEN, 2019, p.10). • Comprende los aportes teórico-prácticos del feminismos activistas, feminismos académicos, feminismos poscoloniales y estudios de género, examinando cómo la desigualdad entre los sexos es producto de construcciones culturales, sociales, políticas, económicas, familiares, personales, etc. • Explica las conceptualizaciones sobre identidades de género, según el marco legal vigente a nivel internacional y nacional. • Explica las conceptualizaciones sobre orientaciones sexoafectivas, según el marco legal vigente a nivel internacional y nacional. • Explica las conceptualizaciones sobre expresiones de género, según el marco legal vigente a nivel internacional y nacional. • Describe los Principios de Yogyakarta. Aplicación de la legislación internacional sobre Derechos Humanos, respecto de las orientaciones sexuales e identidades de género. • Indaga acerca de las políticas sobre igualdad y equidad de género para las Instituciones de Educación Superior. • Examina los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto de la fraternidad v/s sororidad. “Sor” (hermana). Este concepto tiene como sentido la alianza profunda y compleja entre las mujeres. Es un pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras. No hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una. Está basado en el principio de la equivalencia humana, usado como antagónico a fraternidad, ‘fraternitas’ (hermano), establecido durante la Revolución Francesa, pero que dejó afuera a las mujeres (Riba, 2016, citado en Universidad Central de Chile, 2019, p. 22). • Examina el marco legal vigente en relación con el acoso sexual, violencia y discriminación de género en las Instituciones de Educación Superior. • Identifica casos de acoso, violencia y discriminación de género en su campo disciplinar/profesional (techo de cristal, techo de cemento, acantilado, precipicio de cristal, suelo pegajoso, etc.)
--	--

	• Fundamenta la toma de decisiones frente a problemáticas de género, considerando su futuro desarrollo disciplinar/profesional. • Indaga acerca de estrategias para promover la igualdad y equidad de género en las organizaciones sociales.
Referencias bibliográficas	• Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos 33, 211-225. ISSN 0185-2698. • Duarte Cruz, J. M. y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. Revista CS, (18), 107-158. • Equipo InES Género UCEN (2022). Glosario de Equidad de Género, Diversidad e Inclusión. Universidad Central de Chile. • Fundación PRODEMU (s.f.) Derechos sexuales y reproductivos: nuestro cuerpo, un territorio de derechos. Promoción y Desarrollo de la Mujer. • Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). Glosario de género. México. • Lagarde, M. Pacto entre mujeres. Sororidad. Aportes para el debate. • Ministerio de Educación. (2015) Educación en sexualidad, afectividad y género. Chile: Mineduc. Versión 2014 • Ministerio de Educación (2021, 15 de septiembre). Ley 21369. Regula acoso sexual, violencia y discriminación de género en Educación Superior. • Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018, 10 de diciembre). Ley 21120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. • MOVILH (2010). Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas. Manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales. • Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la Orientación Sexual y la Identidad De Género. • Naciones Unidas. (2013). Glosario. https://www.unfe.org/es/definitions/ • Naciones Unidas. (s.f.). Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los Derechos Humanos. • Universidad Central de Chile (2022). Resolución N° 5235. Reglamento de actuación ante todo tipo de violencia de género y discriminación UCEN.

	• Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile. • Valdés, T. y Olavarría, J. (1997). Masculinidades. Poder y crisis. Flacso Chile.
Metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Centro de Desarrollo Docente UC, 2017).	Mapas conceptuales: Es una representación visual de la jerarquía y relación entre conceptos clave que tiene una persona en su mente. Están basados en la teoría de Ausubel-Novak (1978) y fueron diseñados por Novak en 1975. Desde entonces se utilizan para generar aprendizaje significativo. Este mapa representa las relaciones entre conceptos e ideas conectados. Los conceptos son representados por una palabra encerrada en un rectángulo o elipse, al que se conectan otros rectángulos o elipses de conceptos por medio de flechas. Una palabra o frase breve escrita sobre la flecha define la relación entre los conceptos conectados (conectores). Esta estrategia metodológica desarrolla el pensamiento crítico, análisis y síntesis de información, y la capacidad de abstracción. Los mapas conceptuales se evalúan por medio de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (analíticas u holísticas). Estudios de caso. Esta metodología permite reflexionar en torno a situaciones-problemas relacionadas con diversidad, inclusión y género, visualizando desafíos para el futuro desarrollo disciplinar/profesional. Los casos son elegidos por las y los estudiando, constituyendo escenarios complejos, verosímiles y altamente desafiantes pues exigen integrar contenidos curriculares (inter)disciplinarios. Estos estudios pueden adoptar tres modelos principales: - Modelo centrado en el análisis de casos. Busca conocer, analizar y valorar los procedimientos ya realizados (por ejemplo, recursos y técnicas utilizadas, resultados, etc.), y estudiar soluciones alternativas. En este modelo, la meta para las y los estudiantes se centra en plantear soluciones alternativas. - Modelo centrado en aplicar principios y normas legales. Busca desarrollar el pensamiento deductivo y la búsqueda de la respuesta correcta según normas y referencias objetivas. En este modelo, la meta de aprendizaje consiste en demostrar la comprensión de principios establecidos, a través de su aplicación, siguiendo normas y referencias objetivas. - Modelo centrado en la resolución de situaciones-problemas. Busca analizar situaciones complejas y dinámicas, aplicadas a contextos socioprofesionales específicos, donde no hay una respuesta correcta. En este modelo, se espera que el equipo de trabajo tome decisiones fundamentadas o argumentadas.

	Por tanto, el estudio de caso permite entregar varios estados de avance en modalidad escrita, oral, audiovisual, formato seminario, infografías, portafolios digitales, presentaciones, etc. Estas producciones académicas se generan en periodos iniciales, intermedios o finales, siendo evaluadas por medio de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (analíticas u holísticas).
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Progresión curricular para 3° y 4° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.

Competencias del sello formativo institucional	• Enfoque de género, diversidades e inclusión: Integra pertinentemente la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, incorporando información relevante en materia de Género, Diversidad e Inclusión para promover o contribuir al logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión personal-social y la concientización de estas (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 7). • Enfoque crítico: Toma decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información relevante del contexto o situación y su responsabilidad ética; de acuerdo a normas, criterios y estándares relevantes; en atención a su conocimientos experto, auto observación de sus creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades (para fortalecer los derechos, el bienestar y calidad de vida de personas, grupos y comunidades) (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 8).
Resultados de aprendizaje	• Sello o eje formativo institucional. Enfoque de género, diversidades e inclusión: Identifica actitudes institucionales y personales asociadas a dilemas-problemas contemporáneos, locales/regionales/globales que le facilitan un abordaje eficaz para la incorporación de la de la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión en su ámbito de acción (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 12). • Sello o eje formativo institucional. Enfoque crítico: Plantea preguntas/ problemas relevantes susceptibles de ser investigados integrando información de fuentes de información válidas y confiables en la realización de procesos investigativos básicos o iniciales, para abordar situaciones problema propios del desarrollo de la profesión o ámbito disciplinario. (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 13).
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre diversidad e inclusión	• Identifica aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de diversidad e inclusión. • Conoce el Índice de Inclusión, cuyas pautas de evaluación permiten examinar las culturas, políticas y prácticas inclusivas en las organizaciones sociales e instituciones educativas (Booth y Ainscow, 2009). • Distingue las diferencias epistemológicas, conceptuales y metodológicas del modelo de integración educativa v/s el modelo de inclusión educativa. • Identifica culturas inclusivas en su campo disciplinar/profesional. Comunidades seguras, protegidas, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, cuyos espacios consideran, aceptan y valoran a todas las personas.

	Quienes promueven la igualdad, reconocimiento de derechos, participación, respeto a la diversidad, honestidad, confianza y sustentabilidad (Booth y Ainscow, 2009). • Distingue políticas inclusivas en su campo disciplinar/profesional. Comunidades centradas en el aprendizaje y la participación de todas las personas, brindando apoyos pertinentes y ajustados a las necesidades colectivas e individuales de sus integrantes (Booth y Ainscow, 2009). • Caracteriza prácticas inclusivas en su campo disciplinar/profesional. Espacios educativos y experiencias de aprendizaje que se hacen cargo de la diversidad, integrando múltiples saberes (saber-ser, saber-convivir, saber-hacer, saber-conocer) y atendiendo a las particularidades de sus actores protagónicos (Booth y Ainscow, 2009). • Examina los paradigmas epistemológicos, teóricos y metodológicos de su campo disciplinar, en función de los propósitos de las culturas, política y prácticas inclusivas. • Comprende los desafíos (inter)culturales, ambientales, sociales, económicos, políticos, etc., en materia de diversidad e inclusión en su ámbito de acción (contextos de movilidad humana, cambio climático, flujos migratorios, contextos de encierro, índices de vulnerabilidad, fenómenos complejos o altamente desafiantes, etc.) • Fundamenta la toma de decisiones frente a problemáticas relacionadas con diversidad e inclusión, considerando su futuro desarrollo disciplinar/profesional. • Propone estrategias y herramientas para respetar la diversidad y promover la inclusión en las organizaciones sociales e instituciones educativas.
Referencias bibliográficas	• Booth, T. y Ainscow, M. (2009). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. • Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. • Casanova, M.A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Wolters Kluwer: Madrid • CAST (2008). Universal design for learning guidelines versión 1.0. Wakefield, MA: Author • Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2023). Potencialidades del currículo implícito en la formación universitaria en perspectiva de Educación Superior inclusiva. Influencia de los currículos explícito e implícito. CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. https://l1nq.com/osdAv • Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). Educación Superior Inclusiva. CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. https://acesse.dev/iWyPI

	• Lemaitre. M. (Ed) (2019). Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una Educación Superior para el siglo XXI. (pp. 105-109). RIL® Editores. • Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas • Ministerio de Educación. (2020). Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción. • Ministerio de Educación. (2020). Herramientas para una educación más inclusiva. • Ministerio de Educación. (2023). Marco General de Educación Inclusiva. Documento de trabajo. Unidad de Inclusión y Participación. • Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro • Stainback. S. y Stainbac, W. (2007). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea. • Unesco (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015, Chile: Orealc/Unesco Santiago.
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre género	• Identifica aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de género. • Comprende los aportes teórico-prácticos del sistema sexo-género, pues permite analizar la construcción cultural de la diferencia sexual, de acuerdo con las tradiciones, costumbres, procesos de socialización y/o productos culturales que comparten-consumen los distintos grupos o sectores de la sociedad. • Comprende los aportes teórico-prácticos del sistema sexo-género: “conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional” (Rubin, 1996, p. 44). • Diferencia la construcción cultural y organización social de las masculinidades y feminidades (hegemónicas, cómplices, subordinadas, marginadas, contrahegemónicas, etc.), a partir de las relaciones de género y distintos productos culturales. • Reflexiona en torno a las condiciones de producción, causas y consecuencias de las carreras sexistas altamente feminizadas o masculinizadas. • Compara la atribución de roles y funciones de género en su contexto socioprofesional y campo disciplinar, contrastando información actualizada con experiencias prácticas.

	• Resignifica el aporte teórico-práctico de las mujeres en su contexto socioprofesional y campo disciplinar, en función del análisis de datos (cualitativos y cuantitativos) e información actualizada. • Explica las conceptualizaciones sobre género e interseccionalidad. Herramientas analíticas que permiten comprender los cruces o las intersecciones de múltiples experiencias identitarias, lo que va conformando y contribuyendo a situaciones de privilegio, subordinación u opresión. • Comprende los desafíos de la interseccionalidad, a partir de experiencias teórico-prácticas en su contexto socioprofesional y campo (inter)disciplinario. • Identifica espacios de privilegios (normatividad) y espacios de opresión (resistencias) en su ámbito de acción. • Distingue visiones androcéntricas, patriarcales y sexistas que subyacen o están naturalizadas-normalizadas en su contexto socioprofesional y campo (inter)disciplinario (mansplaining y micromachismos). • Fundamenta la toma de decisiones frente a problemáticas de género, considerando su futuro desarrollo disciplinar/profesional. • Propone estrategias y herramientas para promover la igualdad y equidad de género en las organizaciones sociales e instituciones educativas.
Referencias bibliográficas	• Awid (2004). Derechos de las mujeres y cambio económico. Género y derechos. • Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. • Crenshaw, K (2000). The Intersectionality of Race and Gender Discrimination. • Crenshaw, K (1989, 1991). Interseccionalidad. • Equipo InES Género UCEN (2022). Glosario de Equidad de Género, Diversidad e Inclusión. Universidad Central de Chile. • Francke, D., & Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(1), 361-375. • Lamas, M. (1996). El género: la construcción genérica de los sexos. México: UNAM. Programa Universitarios de Estudios de Género. • Lamas, M. (1996). El género: la construcción genérica de los sexos. México: UNAM. Programa Universitarios de Estudios de Género.

	• Rubin, G. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Marta Lamas (comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 35-96 • Tellez, O. (s.f.). El producto cultural • Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile. • Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile. • Universidad Central de Chile (2022). Resolución N° 5235. Reglamento de actuación ante todo tipo de violencia de género y discriminación UCEN. • Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile.
Metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Centro de Desarrollo Docente UC, 2017).	Aprendizaje Basado en Problemas. Aprendizaje basado en Proyectos. (ABP) Estas metodologías permiten reflexionar en torno a situaciones-problemas sobre diversidad, inclusión y género, visualizando desafíos y ámbitos de acción del futuro ejercicio socioprofesional. Esta metodología permite construir conocimientos, habilidades y actitudes de distintos campos disciplinares mediante el trabajo colaborativo, la comunicación oral y escrita, la búsqueda, selección, análisis y síntesis de información, el compromiso con el propio proceso de aprendizaje. En el ABP, se diseña una situación-problema para que las y los estudiantes aprendan los contenidos curriculares mediante la resolución de problemas acotados, altamente desafiantes o complejos, que pueden ser reales o hipotéticos, con múltiples alternativas de solución. Sus etapas principales son: 1. Presentación de una situación-problema. 2. Identificación de necesidades de aprendizaje. 3. Investigación para resolver la situación-problema. 4. Resolución de la situación-problema. El ABP permite entregar varios estados de avance de manera progresiva, en modalidad escrita, oral, audiovisual, etc., evaluando productos iniciales, intermedios o finales a través de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (analíticas u holísticas). Aprendizaje baso en equipos. Según Michael Sweet "Es una forma especial de aprendizaje colaborativo que usa una secuencia específica de trabajo individual, trabajo en grupo y retroalimentación inmediata para crear un contexto motivante en el cual los estudiantes se apoyen mutuamente para llegar a las clases preparados para contribuir a la discusión".

	Esta metodología permite que las y los estudiantes apliquen los contenidos curriculares interdisciplinarios para resolver situaciones-problemas auténticas y significativas de su contexto socioprofesional. Salidas a terreno. Esta metodología describe “cualquier componente del currículum que involucra salir de la sala de clase y aprender de una experiencia directa” (Gold <i>et al.</i>, 1991, citado en Boyle <i>et al.</i>, 2007). Estas salidas pueden ser implementadas en distintas disciplinas y en diferentes niveles de formación. Se trata de que las y estudiantes se desenvuelvan en contextos reales y concretos, resolviendo problemas prácticos e interactuando con distintos equipos profesionales. Esta experiencia de aprendizaje incluye las siguientes fases: preparatoria, práctica y reflexiva.
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Progresión curricular de 5° a 8° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.

Competencias del sello formativo institucional	• Enfoque de género, diversidades e inclusión: Integra pertinentemente la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, incorporando información relevante en materia de Género, Diversidad e Inclusión para promover o contribuir al logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión personal-social y la concientización de estas (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 7). • Enfoque crítico: Toma decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información relevante del contexto o situación y su responsabilidad ética; de acuerdo a normas, criterios y estándares relevantes; en atención a su conocimientos experto, auto observación de sus creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades (para fortalecer los derechos, el bienestar y calidad de vida de personas, grupos y comunidades) (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 8).
Resultados de aprendizaje	Sello o eje formativo institucional. Enfoque de género, diversidades e inclusión (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 12): • Aplica la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión en el análisis de situaciones dilema-problema, fenómenos o procesos sociales para contribuir/enriquecer/complejizar a su desarrollo disciplinar/profesional. • Analiza prácticas de intervención o solución de situaciones problema que incorporando la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión han generado respuestas valoradas para potenciar una cultura de justicia y equidad. Sello o eje formativo institucional. Enfoque crítico (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 13): • Propone respuestas o soluciones alternativas pertinentes evaluando sus supuestos o consecuencias prácticas a situaciones problema reales o simuladas propias del desarrollo disciplinar o profesional, para contribuir al desarrollo del pensamiento estratégico. • Colabora en la generación de abordajes o soluciones para problemas complejos orientando sus recursos personales hacia el logro de objetivos colectivos a situaciones problema reales o simuladas propias del desarrollo disciplinar o profesional, para contribuir al desarrollo de grupos o equipos de trabajo.

Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre diversidad e inclusión	• Aplica aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de diversidad e inclusión para contribuir, enriquecer y/o complejizar su desarrollo disciplinar/profesional. • Compara los paradigmas del modelo de integración educativa y del modelo de inclusión educativa, examinando sus consecuencias en la atención a la diversidad • Distingue los valores, culturas, políticas y prácticas inclusivas en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas. • Examinar en las consecuencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de la descolonización: “Proceso que ha involucrado no solamente la pérdida de lazos históricos con los antiguos colonizadores, sino también aquellos vínculos ideológicos fuertemente enraizados y que nos llevan a suponer inferioridad, por ejemplo, en pueblos originarios y mujeres. Es necesario, por tanto, hacer consciente la influencia que tienen estas ideologías en nuestra manera de ver el mundo y de vivir” (Bigott, 2010, citado en Universidad Central de Chile, 2019). • Examina las conceptualizaciones sobre violencia en las organizaciones sociales, en espacios públicos y privados, según el marco legal vigente a nivel internacional y nacional. • Analiza los criterios, tipos y manifestaciones de la violencia por razones de “discriminación arbitraria”, en su contexto profesional y campo disciplinar. • Analiza los Triángulo de violencia (Teoría de conflictos de Johan Galtung), de carácter directo (visible), estructural y cultural (invisibles). • Analiza la conceptualización e implicancias de las barreras que afectan el acceso, la participación, el desarrollo y el aprendizaje de grupos e individuos específicos, las que tradicionalmente se generan “por la forma en que las instituciones están estructuradas o gestionadas, implican una “discriminación institucional” (Booth y Ainscow, 2015, p. 47). • Aplica enfoques sobre diversidad e inclusión en el análisis de situaciones-problema, a fin de contribuir, enriquecer y/o complejizar su desarrollo disciplinar/profesional. • Analiza las barreras estructurales, sistémicas y actitudinales que impiden el acceso, la participación, el desarrollo y el aprendizaje en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas. • Propone estrategias para prevenir, actuar y reaccionar frente a situaciones de violencia, desde perspectivas sistémicas e integrales de intervención (sistema individual, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema).
---	---

Referencias bibliográficas	• Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. (Trad. cast. de P. Manzano). Madrid: Narcea. [V.O. Understanding the Development of Inclusive Schools. Londres: Falmer Press, 1999]. • Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. En L. Florian (Ed.), The Sage handbook of special education.(pp. 146-159). Londres: Sage. • Arnáiz Sánchez, P. y Escarbajal Frutos, A. (2020). Aulas abiertas a la inclusión. Dykinson. • Booth, T. & Ainscow, M. (2002) Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools (2ªed.). Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D. • Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012, 24 de julio). Ley 20609. Establece medidas contra la discriminación. • Galtung, J. (2003), Violencia Cultural, Guernika-Lumo. • Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH. (2014). Instrumentos Internacionales, Observaciones y Recomendaciones Generales de derechos Humanos sobre Igualdad, No Discriminación y Grupos de Especial Protección. • León Guerrero, M. J. (2012). Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. Madrid: Editorial Síntesis. • Ministerio de Educación. (2013). Discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela-inclusiva • Convención Internacional sobre derechos de las Personas con Discapacidad (2006) • Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüística. Aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 (19 diciembre 1992). • Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (27 de junio de 1989). Convenio N° 169. Que establece la consulta obligatoria a los pueblos originarios para medidas que les afecten.
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre género	• Aplica aspectos teóricos, conceptuales, normativos y prácticos en materia de género para contribuir, enriquecer y/o complejizar su desarrollo disciplinar/profesional. • Examina las conceptualizaciones sobre violencias de género en espacios públicos y privados, según el marco legal vigente a nivel internacional y nacional.

	• Analiza los criterios, tipos y manifestaciones de las violencias de género en su contexto profesional y campo disciplinar. • Propone mecanismos o procedimientos para enfrentar situaciones de violencia de género en su contexto socioprofesional. • Crea estrategias, técnicas o herramientas para resolver situaciones de violencias de género en línea o entornos virtuales. • Crear estrategias, técnicas o herramientas para resolver situaciones de violencias de género de carácter directo (visible), estructural y cultural (invisibles). • Aplica enfoques sobre género para analizar distintas situaciones-problema, a fin de contribuir, enriquecer y/o complejizar su desarrollo disciplinar/profesional. • Propone estrategias para prevenir, actuar y reaccionar frente a situaciones de violencias de género en su campo socioprofesional, articulando perspectivas sistémicas e integrales de intervención social (sistema individual, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema).
Referencias bibliográficas	• Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH, 2022). Modelo Caleidoscopio. Una propuesta de abordaje de la violencia de género en contexto universitario. • Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW, 1979. • Ministerio de Educación (2021, 15 de septiembre). Ley 21369. Regula acoso sexual, violencia y discriminación de género en Educación Superior. • Naciones Unidas. (2023). Violencia de género. • Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) • Organización Mundial de la Salud. (2021). Violencia contra las mujeres. • Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile. • Universidad Central de Chile (2022). Resolución N° 5235. Reglamento de actuación ante todo tipo de violencia de género y discriminación UCEN.

Metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Centro de Desarrollo Docente UC, 2017).	Proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario (A+S). Esta metodología permite diagnosticar, planificar, diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención en materia de diversidad, inclusión y género, visualizando fortalezas, obstaculizadores, oportunidades y desafíos socioprofesionales. Estos proyectos permiten integrar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes con las “necesidades sentidas de una comunidad”, contribuyendo a un aprendizaje significativo y profundo en un contexto real y al servicio de un grupo social. Los equipos de trabajo deben identificar “las necesidades sentidas” de los socios-comunitarios del sector público, privado, industria, mercado, etc. Sus principales etapas son: 1. Implementar un diagnóstico participativo. 2. Diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención junto a las comunidades. 3. Reflexionar y sistematizar los resultados alcanzados durante todo el proceso. 4. Comunicar estos resultados a los socios-comunitarios y a la comunidad en general. Por tanto, los Proyectos de Aprendizaje Solidario permiten desarrollar distintas competencias genéricas, tales como: compromiso social, trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación oral. Además, se pueden entregar varios estados de avance en modalidad escrita, oral, audiovisual, formato seminario, infografías, portafolios digitales, presentaciones, etc. Estas producciones académicas se generan en periodos iniciales, intermedios o finales, siendo evaluadas por medio de listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (analíticas u holísticas).
--	--

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Progresión curricular para 9° y 10° semestre académico en temas de diversidad, inclusión y género.

Competencias del sello formativo institucional	• Enfoque de género, diversidades e inclusión: Integra pertinentemente la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión al diseño o gestión o ejecución o evaluación de un plan de acción o acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, incorporando información relevante en materia de Género, Diversidad e Inclusión para promover o contribuir al logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión personal-social y la concientización de estas (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 7). • Enfoque crítico: Toma decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información relevante del contexto o situación y su responsabilidad ética; de acuerdo a normas, criterios y estándares relevantes; en atención a su conocimientos experto, auto observación de sus creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades (para fortalecer los derechos, el bienestar y calidad de vida de personas, grupos y comunidades) (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 8).
Resultados de aprendizaje	Sello o eje formativo institucional. Enfoque de género, diversidades e inclusión (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 12): • Incorpora elementos fundamentales de la perspectiva de Género, Diversidad e Inclusión en el diseño o ejecución de planes o acciones orientados al abordaje de situaciones problema para promover la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión. • Evalúa un plan de acción o acciones para el abordaje de una situación problema que es posible de enfrentar en su ámbito profesional, favoreciendo el logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidad y la inclusión. Sello o eje formativo institucional. Enfoque crítico (Universidad Central de Chile, 2024b, p. 13): • Evalúa cursos de acción alternativos considerando información relevante del contexto o situación y las eventuales consecuencias de cada una para desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades y su responsabilidad ética, en diseños, proyectos o planificaciones, para fortalecer los derechos, el bienestar y calidad de vida de personas, grupos y comunidades. • Decide por un curso de acción entre alternativas u opciones considerando las consecuencias de la decisión para desarrollo de las personas, grupos y comunidades, y su responsabilidad ética, en el diseño/implementación de un plan o planificación para el abordaje de situaciones problema reales o simuladas propias del desarrollo

	disciplinar o profesional, para contribuir al desarrollo cultural, social o político de las personas, grupos y comunidades.
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre diversidad e inclusión	• Incorpora la perspectiva de diversidad e inclusión para potenciar la justicia social en su contexto socioprofesional. • Aplica las conceptuaciones sobre justicia social, a partir de información actualizada (cualitativa o cuantitativa) de su contexto socioprofesional. • Analiza el marco legal vigente en materia de diversidad e inclusión de las personas en situación de discapacidad. • Indaga acerca del marco legal vigente en materia de diversidad e inclusión de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito social, salud y educación • Propone mecanismos o procedimientos para integrar a las personas en situación de discapacidad en los contextos socioprofesionales. • Aplica enfoques sobre diversidad e inclusión en el análisis de situaciones-problema, a fin de contribuir, enriquecer y/o complejizar el desarrollo disciplinar/profesional. • Indaga acerca de los sesgos, prejuicios y estereotipos que se observan en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas. • Propone mecanismos o procedimientos para enfrentar estas segregaciones, brechas, prejuicios y estereotipos en los contextos socioprofesionales. • Propone planes de intervención ante situaciones-problema de distinta complejidad, incorporando la perspectiva de diversidad e inclusión para garantizar la igualdad de oportunidad y las condiciones de equidad en los contextos socioprofesionales. • Propone soluciones o respuestas pertinentes frente a distintas situaciones-problema, incorporando la perspectiva de diversidad e inclusión para potenciar la justicia social en los contextos socioprofesionales. • Propone estrategias para respetar la diversidad y promover la inclusión en los contextos socioprofesional, campos disciplinares y trayectorias formativas.

Referencias bibliográficas	• Echeita, G., Verdugo, M.A., Simón, C., González, F., Sandoval, M., Calvo I. & López, M. (2008). La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad. Informe de investigación no publicado. • Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. <i>Tendencias Pedagógicas</i>, 19, 7-24. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999 • Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002] • Ortiz Jiménez, L. y Carrión Martínez, J.J. (2020). Educación Inclusiva: abriendo puertas al futuro. Dykinson. • Ministerio del Trabajo y Previsión Social. (2020, 21 de octubre). Modifica el código del trabajo, para exigir de las empresas pertinentes la adopción de medidas que faciliten la inclusión laboral de los trabajadores con discapacidad. • Ministerio de Salud. (2023, 10 de marzo). Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, salud y educación. • Ministerio del Desarrollo Social y Familia (2022, 3 de enero). Reconoce la sordoceguera como discapacidad única y promueve la plena inclusión social de las personas sordociegas, • Ministerio de Planificación. (2010, 10 de febrero). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. • Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. <i>Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i>, 6(2), 27-44. • UNESCO (1993) Necesidades especiales en el aula. París: UNESCO
Contenidos curriculares e indicadores de evaluación sobre género	• Incorporar la perspectiva de género para potenciar la justicia social en su contexto socioprofesional. • Analiza el diseño, implementación y evaluación de políticas sobre igualdad sustantiva y equidad de género en su contexto socioprofesional. • Explica las conceptuaciones sobre la división sexual del trabajo, a partir de información actualizada (cualitativa o cuantitativa) de su contexto socioprofesional.

	• Explica las consecuencias de las economías productivas y reproductivas, en función de sus experiencias teórico-prácticas. • Elabora fundamentos teóricos, conceptuales y prácticos acerca de las segregaciones de género de carácter horizontal y vertical que se observan en su contexto socioprofesional y campo disciplinar. • Analiza las actuales brechas de género en su contexto socioprofesional y campo disciplinar. • Indaga acerca de los sesgos, prejuicios y estereotipos de género que se observan en su contexto socioprofesional y campo disciplinar. • Propone mecanismos o procedimientos para enfrentar las segregaciones, brechas, prejuicios y estereotipos de género en su contexto socioprofesional. • Aplica enfoques sobre género en el análisis de situaciones-problema, a fin de contribuir, enriquecer y/o complejizar su desarrollo disciplinar/profesional. • Propone planes de intervención ante situaciones-problema de distinta complejidad, incorporando la perspectiva de género para garantizar la igualdad de oportunidad, las condiciones de equidad y las acciones afirmativas en su contexto socioprofesional. • Propone soluciones o respuestas pertinentes frente a distintas situaciones-problema, incorporando la perspectiva de género para potenciar la justicia social en su contexto socioprofesional. • Propone estrategias para promover la igualdad y equidad de género en su contexto socioprofesional y campo disciplinar.
Referencias bibliográficas	• Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. • Ministerio del Trabajo y Previsión Social. (2024, 15 de enero). Ley 21643. Modifica el código del trabajo y otros cuerpos legales, en materia de prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo. • Subsecretaría de Previsión Social. (2024). Guía práctica para la prevención y control de la violencia y acoso en los lugares de trabajo. Ley Karin. • Unidad de Género y Diversidad. (2022). Política de género y diversidad UCEN. Universidad Central de Chile. • Universidad Central de Chile (2022). Resolución N° 5235. Reglamento de actuación ante todo tipo de violencia de género y discriminación UCEN. • Word Economic Forum (2017). Informe Global de brecha de género 2017.

	• CEPAL (2016). Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible. XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Uruguay. • CEPAL (2017). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo. • CEPAL (2019). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo.
Metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Centro de Desarrollo Docente UC, 2017).	Proyectos de Investigación – Acción Participativa. Esta metodología permite diseñar un diagnóstico participativo, planificar, implementar y evaluar un plan de intervención en conjunto con la comunidad, reflexionar sobre las experiencias de aprendizajes y los desafíos socioprofesionales y crear una nueva espiral de investigación-acción. Estos proyectos permiten comprender en profundidad las causas, consecuencias y nudos críticos de una situación-problema; distinguir sus procesos, variables o elementos constitutivos; indagar acerca de sus aspectos más relevantes; diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención de corto, mediano y largo plazo, etc. Por tanto, los Proyectos de Investigación Acción se pueden sistematizar mediante portafolios. Este sistema de registro permite evaluar los trabajos, creaciones, producciones escritas, visuales, audiovisuales, etc., que realizan los y las estudiantes durante un curso. Este sistema puede ser físico o digital, y puede adoptar diversos formatos y plataformas. Por tanto, el portafolio incluye una selección de producciones académicas que las y los estudiantes han construido en distintos momentos, y contempla su justificación en función de cómo estos reflejan sus procesos de aprendizaje. Las que se pueden evaluar mediante listas de cotejo, escalas de apreciación y rúbricas (analíticas u holísticas). Simulaciones. Las y los estudiantes se enfrentan a situaciones-problema ficticias, en un “mundo” definido previamente por el profesorado, a fin de generar aprendizajes significativos y profundos. Cada situación-problema emula una experiencia verosímil que ocurrirá en el futuro ejercicio profesional. Esta metodología genera contextos de ambigüedad para que las y los estudiantes tomen decisiones relevantes dentro de un ambiente controlado, incluye actividades lúdicas, tales como: juego de roles, dinámicas de grupo, metáforas, etc.

Fuente: elaboración propia.



REVISIÓN DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE TRANSVERSALIZACIÓN EN MATERIA DE DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y GÉNERO

Según Ana Buquet (2011), la incorporación de los **aportes teóricos, metodológicos y prácticos del feminismo activista, feminismo académico y los estudios de género** en los currículos constituye un eje central para transversalizar dichas perspectivas en las Instituciones de Educación Superior (IES). Estos horizontes de sentido impactan directamente en las trayectorias formativas de las y los estudiantes, quienes (re)construyen estos nuevos contenidos curriculares para comprender en profundidad los fenómenos complejos, altamente desafiantes y multivariados de la realidad sociocultural. Por tanto, la discusión y reflexión crítica en las aulas universitarias acerca de los temas de **diversidad, inclusión y género** entregan herramientas de análisis para deconstruir las múltiples formas de discriminación arbitraria, impartiendo valores acerca de la igualdad, equidad y respeto hacia las diferencias sociales e individuales.

En las últimas décadas, las universidades de la región han creado centros de investigación, programas de postgrado e institutos (inter)disciplinarios dedicados a los estudios de género; han incorporado estas temáticas en los programas de formación y planes de estudio; y han institucionalizado y transversalizado la perspectiva de género en la estructura universitaria (Buquet, 2011). Respecto de la creación de centros e institutos, se constata que estos estudios corresponden a “un campo epistemológico específico, de carácter interdisciplinar, con desarrollos teóricos y metodológicos que permiten abordar críticamente las relaciones de subordinación que produce el orden de género” (Buquet *et al.*, 2020, p. 180). Estos estudios articulan saberes de frontera, alcanzando altos niveles de especialización que permiten analizar situaciones-problema complejas o altamente desafiantes desde la docencia universitaria, investigación aplicada y vinculación con el medio (Buquet *et al.*, 2020).

En tal sentido, se sugiere incluir los temas de **diversidad, inclusión y género** en la **estructura curricular del plan de estudio** para que las y los estudiantes comprendan “esta perspectiva de análisis dentro de la disciplina en la que se están formando, ya que le dará una gran cantidad de herramientas para el análisis crítico de los propios paradigmas de su disciplina” (Buquet, 2011, p. 215). Estos contenidos curriculares son fundamentales, puesto que permiten examinar las causas, consecuencias o efectos explícitos e implícitos de las relaciones de subordinación en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares y trayectorias formativas.



Por lo demás, se sugiere desarrollar **investigaciones con perspectiva de diversidad, inclusión y género**, puesto que promueven culturas, políticas y prácticas democráticas, equitativas e inclusivas, visibilizando las condiciones materiales y simbólicas del trabajo académico, cuyos obstáculos, desventajas y/o nudos críticos afectan principalmente a “las mujeres (académicas, trabajadoras y estudiantes) a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, la doble jornada o los estereotipos de género” (Buquet, 2011, p. 216). Desde un enfoque jurídico, la **equidad** se entiende como un **principio equivalente a la justicia social y un mecanismo complementario a la igualdad sustantiva**, que compensa o revierte situaciones iniciales de desventaja, brindando “privilegios temporales y específicos a los grupos de personas que han estado desfavorecidos históricamente” (Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, citado en Buquet, 2011, p. 217). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se advierte “una tendencia de segregación vinculada a los nombramientos, categorías y niveles; esto es, que a mayor jerarquía, menor participación de mujeres” (Buquet *et al.*, 2006; PUEG, 2010, citado en Buquet, 2011, p. 219).

A causa de lo mencionado, los temas **diversidad, inclusión y género** constituye una herramienta teórica y metodológica, una categoría analítica muy relevante, pues considera “las diferentes situaciones, condiciones, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres [así como todas las formas de diversidad sexo-genérica], incorporando objetivos y actuaciones específicas dirigidas a eliminar las desigualdades y promover la igualdad” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2024). Se trata de establecer una reflexión crítica en torno a las diferencias sociales e individuales para que no se transformen en actos de discriminación arbitraria, donde “las universidades están emplazadas a producir modelos epistémicos y vocabularios analíticos que den cuenta de nuevas realidades” (Buquet *et al.*, 2020, p. 185).



UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

- Procesos de transversalización en materia de diversidad e inclusión.

La **Política y Reglamento de Inclusión y Diversidad** de la Universidad Central de Chile (UCEN) diseña una serie de programas, proyectos y mecanismos para brindar los apoyos necesarios al estudiantado, a fin de garantizar una trayectoria curricular y formativa de acuerdo con sus características, necesidades e intereses. Este desafío supone construir una comunidad participativa, inclusiva y democrática que incorpore los principios de inclusión, equidad y atención a la diversidad de forma transversal, tanto en los planes de estudio de todas las carreras, como en las acciones de sensibilización y capacitación para los distintos equipos de trabajo. Además, es importante generar conocimiento sobre educación inclusiva, “las dinámicas de exclusión y discriminación que afectan la convivencia y las prácticas educativas” (UCEN, 2021, pp. 2-3).

En materia de formación, este marco normativo establece las siguientes acciones y medidas (UCEN, 2021, p. 11):

- ✓ Artículo 12: Se incorpora como sello formativo institucional la diversidad e inclusión, expresándolo en los planes de estudio de las carreras.
- ✓ Artículo 13: Se incorporan asignaturas y contenidos curriculares sobre diversidad e inclusión en los planes de estudio, de modo que las personas egresadas sean conscientes de la inclusión y puedan desempeñarse en una sociedad diversa.
- ✓ Artículo 14: Se capacitará al cuerpo académico y docente acerca de adecuaciones y ajustes curriculares a nivel de metodologías de enseñanza y evaluación, adaptando los materiales o utilizando medios alternativos de acceso a las tecnologías de la información, con especial atención a las personas en situación de discapacidad.
- ✓ Artículo 15: Se realizarán campañas de sensibilización, asesorías especializadas dirigidas a la comunidad universitaria sobre los procesos de inclusión.



En este contexto, la **Unidad de Inclusión** de la Universidad Central de Chile (UCEN) se creó el año 2022 al alero de la Dirección de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría Académica, cuya misión “es minimizar las barreras para el aprendizaje y participación plena de los estudiantes con discapacidad o diversidad funcional, garantizando así su acceso, progreso, egreso, a una educación inclusiva de calidad” (UCEN, s.f., par. 1). Esta unidad define los siguientes ejes de trabajo:

- ✓ **Cultura inclusiva y convivencia.** Este eje promueve una cultura inclusiva, relevando la diversidad humana como un elemento enriquecedor en todos los ámbitos de la vida universitaria, permeando a toda la organización e impactando en los procesos formativos y en la convivencia de sus diferentes estamentos.
 - ✓ **Gestión del apoyo y formación.** Este eje desarrolla e implementa medidas para reducir barreras en el aprendizaje y la participación del estudiantado en situación de discapacidad/diversidad funcional o neurodivergencia, considerando elementos curriculares, formativos y reglamentarios.
 - ✓ **Gestión institucional inclusiva.** Este eje orienta el desarrollo e implementación de procesos y acciones, con una perspectiva inclusiva y de accesibilidad universal, en áreas y unidades que brindan soporte y servicios.
 - ✓ **Investigación e innovación social.** Este eje colabora con grupos de investigación en temáticas sobre diversidad funcional, tecnologías accesibles e innovación para la atención a la diversidad en cualquier momento de la trayectoria formativa.
- Procesos de transversalización en materia de género

El **Manual docente para una práctica formativa no sexista 2019** de la Universidad Central de Chile (UCEN) tiene como objetivo “entregar orientaciones a los y las docentes de la Universidad para llevar a cabo prácticas formativas no sexistas en el ámbito de la preparación, implementación y reflexión sobre su práctica docente” (UCEN, 2019, p. 5).



Respecto de los programas de asignatura, se sugiere reflexionar en torno a las causas y consecuencias de las **carreras sexistas altamente feminizadas o masculinizadas**, sobre todo si se imparten prácticas educativas en estos contextos. Así como, se propone examinar el **carácter patriarcal o androcéntrico de los conocimientos, habilidades y actitudes** de ciertas disciplinas, dado que “están impregnados de los valores sociales sancionados como correctos en un momento histórico determinado. Sin embargo, esta acumulación de saberes, independiente de su área, están impregnados del patriarcalismo y la naturalizada división sexual del trabajo como forma de organización social” (UCEN, 2019, p.10).

En tal sentido, se releva la importancia de examinar los **marcos de referencia y las condiciones de producción de las disciplinas**, poniendo atención si incluyen los aportes de figuras femeninas y masculinas de forma paritaria o equivalente. Por ejemplo, “se trata de situar históricamente el contenido que se va a revisar durante la unidad, analizando críticamente el contexto en el que se produjo, lo que dará cuenta de las ideas sociales que influenciaron aquel saber, siendo una oportunidad para ampliar y profundizar sobre las temáticas abordadas desde una visión más holística y democrática” (UCEN, 2019, p.10). Igualmente, se sugiere reflexionar en torno al **currículo oculto** que describe un “conjunto de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre las personas y que se encuentra interiorizado —no visible—, oculto para el nivel consciente” (UCEN, 2019, p.11).

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de revisar el **enfoque metodológico y la bibliografía sugerida**, en función de detectar “si existen sesgo que invisibilizan, ridiculizan o discriminan a mujeres o a personas con identidades sexuales no heterosexuales” (UCEN, 2019, p.10). De modo que la selección e implementación de estrategias metodológicas y prácticas evaluativas debe considerar los siguientes aspectos (UCEN, 2019, p.14):

- ✓ La contextualización y puesta en práctica de contenidos curriculares debe visibilizar la equidad de género, analizando críticamente todas sus alternativas y posibilidades.
- ✓ La discriminación positiva hacia el aporte de mujeres e identidades no heterosexuales se debe abordar en el proceso didáctico.
- ✓ Las estrategias metodológicas deben considerar las necesidades personales, sociales, académicas y profesionales de los actores educativos.
- ✓ La planificación de la evaluación debe considerar situaciones, instrumentos, propósitos, momentos y agentes diversos.



- ✓ La posibilidad de evaluar las experiencias de aprendizaje de múltiples maneras, dándoles la posibilidad a los actores educativos de elegir cómo desean ser evaluados atendiendo a sus particularidades e intereses.
- ✓ La selección de criterios e indicadores de evaluación debe atender a las necesidades sociales e individuales.



UNIVERSIDAD DE CHILE

- Procesos de transversalización en materia de diversidad e inclusión.

El texto **Orientaciones generales para la docencia inclusiva en la Universidad de Chile** señala que una institución inclusiva se hace cargo de la diversidad de los actores educativos, brindándoles condiciones de igualdad. Desde un enfoque inclusivo, se valoran “las experiencias personales, valores y visiones de mundo derivadas de diferencias culturales, circunstancias, experiencias de vida u opciones identitarias” (Lissi et al., 2009, citado en Universidad de Chile, 2024a, p. 3). En este escenario, se invita al cuerpo académico y docente a considerar las potencialidades e intereses del estudiantado, orientando los apoyos necesarios en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. De manera que estas orientaciones se dividen en tres ámbitos:

- 1.- **Orientaciones para el acceso al aprendizaje.** Este ámbito garantiza la aproximación al conocimiento, de modo que el estudiantado pueda percibir, analizar y reorganizar la información como componente imprescindible para mantener el interés e implicarse en sus procesos de aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 3). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas:

Captar el interés del estudiantado a través de actividades significativas, contextualizadas e inclusivas (Universidad de Chile, 2024a, p. 7). Lo que implica:

- ✓ Proponer fuentes de información y actividades contextualizadas y relevantes, a fin de desarrollar aprendizajes significativos.
- ✓ Promover la búsqueda de soluciones creativas a problemas complejos, novedosos y realistas, fomentando la participación, exploración, evaluación y autorreflexión.
- ✓ Involucrar al estudiantado en el diseño de las experiencias de aprendizaje, tales como: seleccionar metodologías activas, flexibilizar el orden de los contenidos y proponer márgenes de tiempo para su realización.

Asegurar el acceso a información clave e instrumentos evaluativos, eliminando posibles barreras de acceso, desarrollo, participación y aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 8). Lo que supone:

- ✓ Disponer de información en formatos audiovisuales multisensoriales que permitan el acceso a todas las personas.



- ✓ Presentar la información en formatos editables, para que se puedan modificar sus características: tamaño/color del texto o imagen si el contenido es visual y volumen/velocidad del sonido, si el contenido es auditivo.
- ✓ Permitir el uso de herramientas tecnológicas y alternativas de software que permitan tanto el acceso a la información como la demostración de los aprendizajes.
- ✓ Ofrecer medios y formas variadas para responder, seleccionar o redactar una tarea, brindando opciones de navegación e interacción con la información para incentivar el interés.

Crear espacios para que el estudiantado sienta confianza para aprender y participar (Universidad de Chile, 2024a, p. 9). Lo que exige:

- ✓ Crear climas de apoyo y aceptación en el aula para reducir las sensaciones de inseguridad y preocupación por actos de discriminación arbitraria.
- ✓ Promover un diálogo fluido entre los actores educativos en espacios de conversación formales e informales o por medio del trabajo colaborativo, a fin de establecer relaciones nutritivas que permitan manejar situaciones conflictivas.

2.- Orientaciones para la construcción de los aprendizajes. Este ámbito garantiza la posibilidad de procesar la información, recibir retroalimentación y expresar lo aprendido, promoviendo la persistencia en el desarrollo de las tareas para la construcción de un aprendizaje efectivo (Universidad de Chile, 2024a, p. 10). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas:

Asegurar la comprensión profunda de los contenidos curriculares (Universidad de Chile, 2024a, p. 11). Lo que supone:

- ✓ Utilizar recursos que permitan interactuar con la información.
- ✓ Proporcionar apoyos para comprender y profundizar en la terminología o vocabulario específico.
- ✓ Facilitar el acceso a múltiples recursos o materiales de apoyo para asegurar la plena comprensión.
- ✓ Verificar la comprensión durante el proceso a través de evaluaciones formativas.

Flexibilizar las exigencias para la demostración de los aprendizajes, que permitan el mejor ajuste posible a las características del estudiantado (Universidad de Chile, 2024a, p. 12). Lo que implica:



- ✓ Proporcionar apoyo por medio del grupo de pares y la retroalimentación docente durante el proceso, los que son retirados gradualmente a medida que aumentan la autonomía y el aprendizaje, a fin de promover la persistencia en la realización de tareas.
- ✓ Proporcionar diferentes modelos que demuestren los mismos resultados, pero utilizando distintos enfoques y estrategias, así como ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales.

Proporcionar espacios para desarrollar habilidades individuales de gestión y colaboración, que fomenten la perseverancia en la búsqueda del logro de los aprendizajes (Universidad de Chile, 2024a, p. 13). Lo que exige:

- ✓ Conocer herramientas de gestión del tiempo para apoyar la autonomía.
- ✓ Retroalimentar de manera permanente y oportuna, destacando el proceso, el uso de estrategias y el logro de aprendizajes para fomentar la perseverancia.
- ✓ Fomentar el trabajo colaborativo con objetivos claros, entregando indicaciones que orienten sobre cuándo y cómo pedir ayuda al grupo de pares o al profesorado.
- ✓ Proporcionar un repertorio de actividades, recursos y desafíos para potenciar la elección del estudiantado.

3.- Orientaciones para la interiorización de los aprendizajes. Este ámbito garantiza la comprensión del conocimiento y su aplicación a otras situaciones, a fin de promover la autorregulación del aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 14). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas:

Facilitar la construcción de conocimientos útiles y con sentido, que se pueda disponer fácilmente para ser transferido a otros espacios de trabajo y aprendizajes (Universidad de Chile, 2024a, p. 15). Lo que implica:

- ✓ Establecer objetivos realistas y retroalimentar continuamente los aprendizajes para verificar el progreso alcanzado.
- ✓ Incorporar oportunidades para la práctica, visualizando altas expectativas de logro.
- ✓ Promover aprendizajes significativos y profundos, estableciendo conexiones con experiencias y conocimientos previos.
- ✓ Favorecer la transferencia del conocimiento a nuevos contextos y situaciones problemáticas de la disciplina/profesión.
- ✓ Entregar indicaciones explícitas para distinguir lo más relevante, con el fin de centrarse en aspectos clave.



Proporcionar herramientas de autorregulación del aprendizaje para estructurar, monitorear y evaluar los procesos cognitivos para la implicación y el logro de resultados (Universidad de Chile, 2024a, p. 16). Lo que supone:

- ✓ Seleccionar información para que sea resumida, categorizada, priorizada, contextualizada y recordada de mejor manera.
- ✓ Proporcionar modelos para enfrentar los nuevos contenidos, como estrategias de organización y guías de aprendizaje.
- ✓ Entregar retroalimentación que favorezca el reconocimiento del propio progreso de una manera comprensible y en el momento oportuno.
- ✓ Otorgar técnicas de reflexión, autoevaluación y coevaluación para identificar estrategias de aprendizaje y compartirlas con su grupo de pares.
- ✓ Promover la elección de estrategias adaptativas para autorregular las respuestas emocionales frente a acontecimientos externos.

- Procesos de transversalización en materia de género

El texto **Orientaciones para la docencia con perspectiva de igualdad de género y no discriminación en la Universidad de Chile** busca erradicar todo acto de discriminación arbitraria en la comunidad universitaria, “favoreciendo transformaciones individuales y colectivas desde la enseñanza y el aprendizaje” (Universidad de Chile, 2024b, p. 2). En tal sentido, la transversalización del enfoque de género requiere de “la formación, investigación y marcos institucionales que estén interrelacionados, y su conexión requiere de un abordaje integral para construir acciones concretas contra las discriminaciones basadas en género” (Buquet, 2011, citada en Universidad de Chile, 2024b, p. 2). Por tanto, estas orientaciones se dividen en dos ámbitos:

1.- Orientaciones para la planificación de la docencia con perspectiva de género. Este ámbito considera el programa de asignatura como una guía flexible que se modifica para mejorar su pertinencia y potenciar los aprendizajes. Por tales razones, es importante un análisis crítico sobre las prácticas de enseñanza tradicionales, dado que pueden reproducir actos de discriminación arbitraria en los contenidos curriculares, enfoque metodológicos, didácticos o evaluativos (Universidad de Chile, 2024b, p. 4). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas:

Analizar los contenidos curriculares y las referencias bibliográficas para detectar actos de discriminación arbitraria (Universidad de Chile, 2024b, pp. 5-6). Lo que implica:



- ✓ Reflexionar si existen sesgos y/o estereotipos de género, orientación sexual o identidad de género en los contenidos curriculares, analizando su impacto en las experiencias de aprendizaje.
- ✓ Problematicar si existe alguna forma de exclusión de mujeres y disidencias sexo-genéricas en la construcción histórica del conocimiento disciplinar, incluyendo distintas visiones para involucrar a los actores educativos.
- ✓ Verificar si los contenidos curriculares incluyen experiencias disciplinares desarrolladas por mujeres y disidencias.
- ✓ Analizar si el abordaje de contenidos disciplinares por parte de autoras y autores problematiza los sesgos de género que pueden estar implicados en los métodos de análisis.
- ✓ Incluir libros, obras y/o artículos publicados por mujeres y disidencias sexo-genéricas o creados con enfoque feminista para promover la diversidad de visiones respecto del mismo fenómeno.
- ✓ Incluir los nombres explícitos de las autorías para identificar el sexo-género de quienes publican, pues las iniciales se tienden a asociar a autorías masculinas.
- ✓ Programar actividades formativas que cuestionen los sesgos de género de la bibliografía, visibilizando los tipos de discriminación en la producción científica y disciplinar.

Analizar las estrategias metodológicas y los recursos de aprendizaje, de manera que permitan una reflexión crítica y el aprendizaje entre pares (Universidad de Chile, 2024b, pp. 7-8). Lo que supone:

- ✓ Planificar actividades de carácter dialógico, que permitan la participación equitativa del estudiantado, a fin de evitar sesgos y discriminaciones sexogenéricas.
- ✓ Escoger estrategias colaborativas que consideren una distribución de tareas acorde a las características de grupos heterogéneos, a fin de promover la corresponsabilidad social en tareas de cuidado.
- ✓ Incluir pautas de trabajo grupal, la problematización de los contenidos curriculares desde una perspectiva de género, a través del cuestionamiento del enfoque androcéntrico de las problemáticas y sus soluciones.
- ✓ Velar porque las imágenes representen a las diversidades sexogenéricas, a fin de valorar todas las experiencias identitarias.
- ✓ Proponer escenarios que asocien a las identidades sexogenéricas con cualquier tipo de trabajo o actividad para evitar estereotipos.
- ✓ Incorporar problemáticas del campo de los estudios de género en los ejercicios con el fin de promover el análisis con perspectiva interseccional.



2.- Orientaciones para la implementación de la docencia con perspectiva de género y no discriminación. Este ámbito promueve climas e interacciones democráticas, cuyos integrantes aporten desde sus experiencias de aprendizaje a la trayectoria formativa. Al respecto, se incentiva el uso de metodologías activas y colaborativas para que los actores educativos transformen sus formas de pensar y actuar en el mundo de la vida (Universidad de Chile, 2024b, p. 9). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas:

Adecuar la planificación según las características del estudiantado, cautelando la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje (Universidad de Chile, 2024b, p. 10). Lo que implica:

- ✓ Considerar los datos sociodemográficos y la diversidad del estudiantado.
- ✓ Preparar instancias de conocimiento entre estudiantes y docentes para exponer sus expectativas, opiniones e inquietudes.
- ✓ Flexibilizar la planificación según las características del estudiantado, incorporando sus experiencias vitales en el proceso formativo, cautelando la participación y pertinencia educativa.

Utilizar lenguaje no sexista, que incluya a todas las identidades en condiciones de igualdad (Universidad de Chile, 2024b, p. 11). Lo que supone:

- ✓ Comunicarse de manera oral, escrita y audiovisual representando la diversidad de las personas, sin estereotipos sexistas.
- ✓ Evitar referirse al estudiantado con infantilismos y frases peyorativas basadas en prejuicios sexistas como la inferioridad de las mujeres, la superioridad de los hombres o comentarios estereotipados acerca de personas pertenecientes a las disidencias sexuales y de género.
- ✓ Usar sustantivos o términos colectivos para referirse a grupos como personas, profesorado, estudiantado, seres humanos, niñez; el personal, la dirigencia o la jefatura.
- ✓ Reemplazar los pronombres el, la, los y las, por le, les o quien, quienes como “Les invitamos a...” o “Quienes respondan la pregunta...”.

Promover el vínculo pedagógico mediante climas e interacciones democráticas, no discriminadoras (Universidad de Chile, 2024b, p. 12). Lo que exige:

- ✓ Utilizar estrategias pedagógicas que promuevan la participación equitativa y la valoración de todas las opiniones, evitando el predominio de ciertos grupos.



- ✓ Promover el liderazgo de mujeres y disidencias sexo-genéricas en las actividades de aula, valorando sus aportes en espacios de toma de decisiones.
- ✓ Promover actividades de trabajo colaborativo que favorezcan climas propicios para el aprendizaje, con distribución de responsabilidades en la resolución de problemas.
- ✓ Incluir estrategias que recojan todas las opiniones, valorando los distintos estilos de intervención (fluidez, rapidez, gestualidad), sin interrupciones y deslegitimaciones por parte de los actores educativos.
- ✓ Analizar las desigualdades de género en las asignaturas y los estereotipos de género en las disciplinas mediante casos contextualizados.

Promover espacios universitarios libres de violencia o discriminación de género. (Universidad de Chile, 2024b, p. 13). Lo que implica:

- ✓ Explicitar el rechazo a las actitudes sexistas, la violencia y la discriminación de género u otras diversidades en la resolución de conflictos, promoviendo el diálogo democrático.
- ✓ Visibilizar las diferencias individuales mediante temas y situaciones referidas a la diversidad e inclusión de personas.
- ✓ Nombrar al estudiantado con su nombre social.
- ✓ Aplicar la normativa universitaria referida a violencia de género, acoso sexual y discriminación por razones de género.
- ✓ Contener a las personas que han vivido situaciones de violencia de género, sin enjuiciar ni minimizar las experiencias para derivar de manera rápida y oportuna si es necesario.

Orientar la formación académica y el futuro profesional desde una perspectiva no sexista e inclusiva (Universidad de Chile, 2024b, p. 14). Lo que supone:

- ✓ Analizar los contextos socioprofesionales, sus competencias y desempeños desde una perspectiva no sexista, promoviendo la participación de mujeres y disidencias en diversos espacios laborales.
- ✓ Garantizar el acceso igualitario a los distintos espacios de prácticas, de manera que tengan un valor idéntico y ofrezcan las mismas posibilidades de mejora y calificación, sin sesgos de género.
- ✓ Promover la perspectiva de género y/o enfoque interseccional en los trabajos de investigación y de titulación.
- ✓ Compartir con el estudiantado perfiles profesionales de distintas carreras o disciplinas, sin estereotipos de género.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

- Procesos de transversalización en materia de diversidad e inclusión

Respecto de los **Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2022)**, incluye a todas las personas que “que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás (UNAM, 2022, p. 40). Desde este enfoque, la **educación inclusiva** comprende un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales. Lo que implica examinar “todos los ambientes formativos para atender las diferentes necesidades de las y los alumnos, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad” (UNAM, 2022, p. 40).

Desde este punto de vista, la educación inclusiva se entiende como (UNAM, 2022):

- a) Un derecho fundamental de todas las personas con discapacidad de la comunidad universitaria.
- b) Un medio para lograr la plena realización del derecho a la educación, e indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos.
- c) Un principio que considera el bienestar del estudiantado, el respeto de su dignidad inherente y el reconocimiento de sus necesidades y capacidades para contribuir a la sociedad.
- d) Un proceso que requiere de compromisos continuos y proactivos para la eliminación de las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios institucionales para atender las necesidades educativas del estudiantado.

A continuación, se proponen las siguientes medidas e iniciativas para promover la **educación inclusiva** a nivel institucional (UNAM, 2022, pp. 39-40):

- ✓ **Accesibilidad.** Estas medidas garantizan el acceso en igualdad de condiciones de las personas en situación de discapacidad al entorno físico, el transporte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), servicios e instalaciones. Esta accesibilidad permite que todas las personas



puedan visitar alguna dependencia o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.

- ✓ **Ajustes razonables.** Estas medidas describen modificaciones y adaptaciones para garantizar a las personas en situación de discapacidad, el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones.
- ✓ **Diseño universal.** Estas medidas proveen de ayudas técnicas y ajustes razonables para las personas en situación de discapacidad. Se trata de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar las personas, sin necesidad de adaptación ni diseños especializados.

- Procesos de transversalización en materia de género

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta con la **Coordinación para la Igualdad de Género**, en cuya misión describe la necesidad de conformar “un tejido comunitario cohesionado e igualitario, de respeto a las diversidades y libre de violencia de género, vanguardista y de referencia en materia de igualdad de género sustantiva en México y en el mundo” (UNAM, 2024). De igual manera, la visión apunta a la transformación institucional en materia de Derechos Humanos, igualdad sustantiva, consciencia y respeto hacia la diversidad, seguridad. En tal sentido, los **procesos de transversalización de la perspectiva de género** se instalan en las distintas etapas y niveles de “formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas, así como en la legislación, las actividades administrativas, económicas y culturales de las instituciones, con el fin de las mujeres y los hombres puedan beneficiarse del impacto de la distribución de los recursos y no se perpetúe la desigualdad de género” (Instituto de las Mujeres, 2007, citado en UNAM, s.f., pp. 48-49).

Por ende, estos procesos se focalizan en la docencia y construcción de conocimientos, visibilizando los privilegios patriarcales que subyacen en las condiciones de producción y distribución de saberes disciplinares, ampliando los horizontes epistémicos de sus actores protagónicos y erradicando los estereotipos de género de las prácticas educativas. Así, la **Dirección de Educación para la Igualdad** cuenta con dos programas (UNAM, 2024):

- ✓ **Programa de Educación Curricular para la Igualdad Sustantiva.** Su propósito es impulsar los procesos de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio de todos los campos disciplinares y de todos los niveles educativos, mediante la elaboración de



guías metodológicas y capacitación a las personas involucradas en dichos procesos.

- ✓ **Programa sobre la Sensibilización para la Igualdad.** Sus objetivos se relacionan con a) sensibilizar y capacitar a las autoridades universitarias para integrar en sus planes de trabajo y presupuesto la perspectiva de género, además, de gestionar espacios académicos y laborales libres de violencia e igualitarios. b) apoyar la sensibilización y capacitación de la población estudiantil, académica y administrativa mediante cursos y talleres en perspectiva de género, prevención y erradicación de las múltiples violencias para construir una universidad igualitaria y libre de violencia para las mujeres, las minorías y la comunidad en general.

El texto **Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado**, explica cómo la condición sexo-genérica genera expectativas, necesidades e intereses diferentes en las personas, quienes “desarrollan sus vidas en condiciones de desigualdad estructural, reforzadas por otras desigualdades de clase, etnia, edad y por factores como la cultura, las tradiciones y la época (UNAM, 2022, p. 9). Entendiéndose que las desigualdades, violencias y discriminaciones por razones de sexo-género visibilizan un mecanismo y un síntoma de la subordinación que produce el orden de género, sobre todo en el caso de las mujeres y diversidades sexo-genéricas.

Por tanto, la inclusión de la **perspectiva de género** en los planes y programas de estudio define como propósitos (UNAM, 2022, pp. 11-12):

- ✓ Incluir conocimientos, reflexiones y discusiones acerca de las desigualdades de género en los campos disciplinares y sobre las visiones androcéntricas que subyacen en la construcción de conocimientos.
- ✓ Analizar los saberes (inter)disciplinares que excluyen a las mujeres y diversidades sexo-genéricas de sus reflexiones teóricas y metodológicas.
- ✓ Visibilizar las aportaciones de las mujeres y diversidades sexo-genéricas en las distintas áreas de conocimiento.
- ✓ Fomentar el pensamiento crítico-reflexivo en los actores educativos, proporcionándoles nuevas herramientas para analizar los roles, estereotipos y sesgos de género.
- ✓ Desarrollar competencias personales, sociales, académicas y profesionales para analizar los patrones de socialización dominantes y las relaciones de



género en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares, trayectorias curriculares y formativas.

- ✓ Analizar la realidad desde una mirada multidimensional para evitar perspectivas excluyentes y discriminatorias.
- ✓ Identificar las causas de la desigualdad en la producción del conocimiento y en las prácticas disciplinares, promoviendo la igualdad sustantiva entre mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas.
- ✓ Reconocer situaciones de discriminación por razón de sexo-género, con el fin de eliminarlas de las prácticas cotidianas y relaciones interpersonales.
- ✓ Prevenir la violencia de género.
- ✓ Potenciar la construcción de saberes científicos y humanistas, a partir de la participación de la diversidad humana desde todas sus condiciones sexo-genéricas.

Asimismo, se pueden incorporar los siguientes resultados de aprendizaje en los programas de estudio (UNAM, 2022, pp.12-13):

- ✓ Analizar los efectos de la variable sexo-género en los análisis teóricos y empíricos.
- ✓ Identificar sesgos de sexo-género en las condiciones de construcción, producción y distribución del conocimiento en cada disciplina como una apuesta para su transformación.
- ✓ Identificar las contribuciones de los estudios de género en cada temática investigada.
- ✓ Examinar los datos empíricos de forma sensible al género.
- ✓ Crear indicadores cualitativos y cuantitativos para comprender en profundidad las injusticias, diferencias y desigualdades entre mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas.
- ✓ Identificar la intersección de la desigualdad de género con otros ejes de desigualdad (edad, clase-social, etnia-raza, sexualidades, orientaciones, identidades, expresiones de género, etc.).
- ✓ Propiciar un análisis crítico respecto de las causas estructurales y los efectos de las violencias por razones de sexo-género.
- ✓ Aplicar las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género en cada disciplina.
- ✓ Problematicar los estereotipos y roles de género en cada disciplina y en el ejercicio de la profesión.
- ✓ Usar un lenguaje inclusivo, no sexista



Adicionalmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se encuentra el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) que está organizado desde tres ejes articuladores: “1) Funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión de la cultura; 2) Consolidación de la igualdad de género en la UNAM; y 3) Vinculación con la sociedad” (Buquet *et al.*, 2020, p. 178). Por lo que cuenta con las siguientes líneas de investigación:

- 1) **Estudios teóricos y metodológicos en género y feminismo.** Estos estudios desarrollan herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas “para una comprensión cabal de las aportaciones de las mujeres en la vida social” (Buquet *et al.*, 2020, p. 186). Esta perspectiva epistemológica recupera el posicionamiento sociopolítico y la voz protagónica de las mujeres como sujetos de conocimiento por medio de las siguientes áreas de trabajo: Críticas epistemológicas al pensamiento científico. Feminismos y estudios de género: nuevos vocabularios teóricos y herramientas metodológicas. Perspectivas históricas de los feminismos y de los estudios de género (Buquet *et al.*, 2020).
- 2) **Desigualdades contemporáneas.** Estos estudios indagan acerca de las causas que originan las desigualdades de género en los contextos socioprofesionales y campos disciplinares a nivel nacional. De modo que considera las siguientes áreas de trabajo: Desigualdades de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). Participación política. Ciudadanía sexual. Violencias, crítica jurídica penal y Derechos humanos. Acceso a la justicia (Buquet *et al.*, 2020).
- 3) **Identidades y estudios de la subjetividad.** Estos estudios indagan acerca de los mandatos socioculturales, prácticas discursivas y experiencias identitarias que conforman “modelos de cuerpo, conducta, apariencia y habilidad de manera diferenciada en función del género, la sexualidad, la raza, la edad, la capacidad corporal, la clase social y otros marcadores de identidad” (Buquet *et al.*, 2020, p. 188). Estas áreas de trabajo abordan las siguientes temáticas: Identidad, sexualidad y diversidad sexual. Identidad de género, raza y etnicidad en México y América Latina. Masculinidades. Trabajo y subjetividad. Movimientos sociales: la comunidad LGBTTI (Buquet *et al.*, 2020).
- 4) **Representaciones y prácticas culturales.** Estos estudios indagan acerca de la reproducción y problematización de los mandatos culturales de género que establecen relaciones de poder-fuerza entre grupos hegemónicos y subalternos. En estos procesos de socialización se entrecruzan “los horizontes materialistas



y semióticos de los arreglos sociales que impulsan los modelos de género dominantes y, también, las respuestas críticas a éstos” (Buquet *et al.*, 2020, p. 190). Estas áreas de trabajo abordan las siguientes temáticas: Memoria cultural. Emociones y afectividad. Comunalidad. Decolonialidad. Nuevas tecnologías, web 3.0 y subjetividad (Buquet *et al.*, 2020).

- 5) **Ciencia, tecnología e innovación.** Estos estudios procuran desnaturalizar los sesgos de la ciencia convencional, reconocen las condiciones de producción del conocimiento científico y los múltiples factores que intervienen los posicionamientos del sujeto cognoscente. Por lo que utilizan “modelos de análisis altamente especializados de las ciencias químico-biológicas y de la salud, las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías” (Buquet *et al.*, 2020, p. 191). Estas áreas de trabajo abordan las siguientes temáticas: Género en la producción de conocimiento biomédico. Estudios de género y educación científico-tecnológica. Género y salud pública. Energía, recursos naturales y sustentabilidad desde los estudios de género. Bioética, ética médica y género (Buquet *et al.*, 2020).

Tabla 8. Revisión de algunas experiencias de transversalización en materia de diversidad, género e inclusión.

Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
Universidad Central de Chile.	En materia de formación, este marco normativo establece las siguientes acciones y medidas (UCEN, 2021, p. 11): ✓ Artículo 12: Se incorpora como sello formativo institucional la diversidad e inclusión, expresándolo en los planes de estudio de las carreras. ✓ Artículo 13: Se incorporan asignaturas y contenidos curriculares sobre diversidad e inclusión en los planes de estudio, de modo que las personas egresadas sean conscientes de la inclusión y puedan desempeñarse en una sociedad diversa. ✓ Artículo 14: Se capacitará al cuerpo académico y docente acerca de adecuaciones y ajustes curriculares a nivel de metodologías de enseñanza y evaluación, adaptando los materiales o utilizando medios alternativos de acceso a las tecnologías de la información, con especial atención a las personas en situación de discapacidad. ✓ Artículo 15: Se realizarán campañas de sensibilización, asesorías especializadas dirigidas a la comunidad universitaria sobre los procesos de inclusión.	Respecto de los programas de asignatura, se sugiere (UCEN, 2019). ✓ Reflexionar en torno a las causas y consecuencias de las carreras sexistas altamente feminizadas o masculinizadas. ✓ Examinar el carácter patriarcal o androcéntrico de los conocimientos, habilidades y actitudes disciplinares. ✓ Examinar los marcos de referencia y las condiciones de producción de las disciplinas, poniendo atención si incluyen los aportes de figuras femeninas y masculinas de forma paritaria o equivalente ✓ Revisar el enfoque metodológico y la bibliografía sugerida, en función de detectar “si existen sesgo que invisibilizan, ridiculizan o discriminan a mujeres o a personas con identidades sexuales no heterosexuales” (UCEN, 2019, p.10). ✓ Reflexionar en torno al currículo oculto que describe un “conjunto de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre las personas y que se encuentra interiorizado —no visible—, oculto para el nivel consciente” (UCEN, 2019, p.11). La selección e implementación de estrategias metodológicas y prácticas evaluativas debe considerar los siguientes aspectos (UCEN, 2019, p.14): ✓ La contextualización y puesta en práctica de contenidos curriculares debe visibilizar la equidad de género, analizando críticamente todas sus alternativas y posibilidades. ✓ La discriminación positiva hacia el aporte de mujeres e identidades no heterosexuales se debe abordar en el proceso didáctico. ✓ Las estrategias metodológicas deben considerar las necesidades personales, sociales, académicas y profesionales de los actores educativos. ✓ La planificación de la evaluación debe considerar situaciones, instrumentos, propósitos, momentos y agentes diversos. ✓ La posibilidad de evaluar las experiencias de aprendizaje de múltiples maneras, dándoles la posibilidad a los actores educativos de elegir cómo desean ser evaluados atendiendo a sus particularidades e intereses. ✓ La selección de criterios e indicadores de evaluación debe atender a las necesidades sociales e individuales.



Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
Universidad de Chile.	Orientaciones generales para la docencia inclusiva en la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2024a). 1.- Orientaciones para el acceso al aprendizaje. Este ámbito garantiza la aproximación al conocimiento, de modo que el estudiantado pueda percibir, analizar y reorganizar la información como componente imprescindible para mantener el interés e implicarse en sus procesos de aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 3). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas: Captar el interés del estudiantado a través de actividades significativas, contextualizadas e inclusivas (Universidad de Chile, 2024a, p. 7). Lo que implica: ✓ Proponer fuentes de información y actividades contextualizadas y relevantes, a fin de desarrollar aprendizajes significativos. ✓ Promover la búsqueda de soluciones creativas a problemas complejos, novedosos y realistas, fomentando la participación, exploración, evaluación y autorreflexión. ✓ Involucrar al estudiantado en el diseño de las experiencias de aprendizaje, tales como: seleccionar metodologías activas, flexibilizar el orden de los contenidos y proponer márgenes de tiempo para su realización. Asegurar el acceso a información clave e instrumentos evaluativos, eliminando posibles barreras de acceso, desarrollo, participación y aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 8). Lo que supone: ✓ Disponer de información en formatos audiovisuales multisensoriales que permitan el acceso a todas las personas. ✓ Presentar la información en formatos editables, para que se puedan modificar sus características: tamaño/color del texto o imagen si el contenido es visual y volumen/velocidad del sonido, si el contenido es auditivo. ✓ Permitir el uso de herramientas tecnológicas y alternativas de software que permitan tanto el acceso a la información como la demostración de los aprendizajes. ✓ Ofrecer medios y formas variadas para responder, seleccionar o redactar una tarea, brindando opciones de navegación e interacción con la información para incentivar el interés. Crear espacios para que el estudiantado sienta confianza para aprender y participar (Universidad de Chile, 2024a, p. 9). Lo que exige:	Orientaciones para la docencia con perspectiva de igualdad de género y no discriminación en la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2024b) 1.- Orientaciones para la planificación de la docencia con perspectiva de género. Este ámbito considera el programa de asignatura como una guía flexible que se modifica para mejorar su pertinencia y potenciar los aprendizajes. Por tales razones, es importante un análisis crítico sobre las prácticas de enseñanza tradicionales, dado que pueden reproducir actos de discriminación arbitraria en los contenidos curriculares, enfoque metodológicos, didácticos o evaluativos (Universidad de Chile, 2024b, p. 4). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas: Analizar los contenidos curriculares y las referencias bibliográficas para detectar actos de discriminación arbitraria (Universidad de Chile, 2024b, pp. 5-6). Lo que implica: ✓ Reflexionar si existen sesgos y/o estereotipos de género, orientación sexual o identidad de género en los contenidos curriculares, analizando su impacto en las experiencias de aprendizaje. ✓ Problematicar si existe alguna forma de exclusión de mujeres y disidencias sexo-genéricas en la construcción histórica del conocimiento disciplinar, incluyendo distintas visiones para involucrar a los actores educativos. ✓ Verificar si los contenidos curriculares incluyen experiencias disciplinares desarrolladas por mujeres y disidencias. ✓ Analizar si el abordaje de contenidos disciplinares por parte de autoras y autores problematiza los sesgos de género que pueden estar implicados en los métodos de análisis. ✓ Incluir libros, obras y/o artículos publicados por mujeres y disidencias sexo-genéricas o creados con enfoque feminista para promover la diversidad de visiones respecto del mismo fenómeno. ✓ Incluir los nombres explícitos de las autorías para identificar el sexo-género de quienes publican, pues las iniciales se tienden a asociar a autorías masculinas. ✓ Programar actividades formativas que cuestionen los sesgos de género de la bibliografía, visibilizando los tipos de discriminación en la producción científica y disciplinar. Analizar las estrategias metodológicas y los recursos de aprendizaje, de manera que permitan una reflexión crítica y el aprendizaje entre pares (Universidad de Chile, 2024b, pp. 7-8). Lo que supone: ✓ Planificar actividades de carácter dialógico, que permitan la participación equitativa del estudiantado, a fin de evitar sesgos y discriminaciones sexogenéricas. ✓ Escoger estrategias colaborativas que consideren una distribución de tareas acorde a las características de grupos heterogéneos, a fin de promover la corresponsabilidad social en tareas de cuidado.



Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
	Crear climas de apoyo y aceptación en el aula para reducir las sensaciones de inseguridad y preocupación por actos de discriminación arbitraria. ✓ Promover un diálogo fluido entre los actores educativos en espacios de conversación formales e informales o por medio del trabajo colaborativo, a fin de establecer relaciones nutritivas que permitan manejar situaciones conflictivas. 2.- Orientaciones para la construcción de los aprendizajes. Este ámbito garantiza la posibilidad de procesar la información, recibir retroalimentación y expresar lo aprendido, promoviendo la persistencia en el desarrollo de las tareas para la construcción de un aprendizaje efectivo (Universidad de Chile, 2024a, p. 10). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas: Asegurar la comprensión profunda de los contenidos curriculares (Universidad de Chile, 2024a, p. 11). Lo que supone: ✓ Utilizar recursos que permitan interactuar con la información. ✓ Proporcionar apoyos para comprender y profundizar en la terminología o vocabulario específico. ✓ Facilitar el acceso a múltiples recursos o materiales de apoyo para asegurar la plena comprensión. ✓ Verificar la comprensión durante el proceso a través de evaluaciones formativas. Flexibilizar las exigencias para la demostración de los aprendizajes, que permitan el mejor ajuste posible a las características del estudiantado (Universidad de Chile, 2024a, p. 12). Lo que implica: ✓ Proporcionar apoyo por medio del grupo de pares y la retroalimentación docente durante el proceso, los que son retirados gradualmente a medida que aumentan la autonomía y el aprendizaje, a fin de promover la persistencia en la realización de tareas. ✓ Proporcionar diferentes modelos que demuestren los mismos resultados, pero utilizando distintos enfoques y estrategias, así como ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales. Proporcionar espacios para desarrollar habilidades individuales de gestión y colaboración, que fomenten la perseverancia en la búsqueda del logro de los aprendizajes (Universidad de Chile, 2024a, p. 13). Lo que exige: ✓ Conocer herramientas de gestión del tiempo para apoyar la autonomía. ✓ Retroalimentar de manera permanente y oportuna, destacando el proceso, el uso de estrategias y el logro de aprendizajes para fomentar la perseverancia.	✓ Incluir pautas de trabajo grupal, la problematización de los contenidos curriculares desde una perspectiva de género, a través del cuestionamiento del enfoque androcéntrico de las problemáticas y sus soluciones. ✓ Velar porque las imágenes representen a las diversidades sexogenéricas, a fin de valorar todas las experiencias identitarias. ✓ Proponer escenarios que asocien a las identidades sexogenéricas con cualquier tipo de trabajo o actividad para evitar estereotipos. ✓ Incorporar problemáticas del campo de los estudios de género en los ejercicios con el fin de promover el análisis con perspectiva interseccional. 2.- Orientaciones para la implementación de la docencia con perspectiva de género y no discriminación. Este ámbito promueve climas e interacciones democráticas, cuyos integrantes aporten desde sus experiencias de aprendizaje a la trayectoria formativa. Al respecto, se incentiva el uso de metodologías activas y colaborativas para que los actores educativos transformen sus formas de pensar y actuar en el mundo de la vida (Universidad de Chile, 2024b, p. 9). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas: Adecuar la planificación según las características del estudiantado, cautelando la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje (Universidad de Chile, 2024b, p. 10). Lo que implica: ✓ Considerar los datos sociodemográficos y la diversidad del estudiantado. ✓ Preparar instancias de conocimiento entre estudiantes y docentes para exponer sus expectativas, opiniones e inquietudes. ✓ Flexibilizar la planificación según las características del estudiantado, incorporando sus experiencias vitales en el proceso formativo, cautelando la participación y pertinencia educativa. Utilizar lenguaje no sexista, que incluya a todas las identidades en condiciones de igualdad (Universidad de Chile, 2024b, p. 11). Lo que supone: ✓ Comunicarse de manera oral, escrita y audiovisual representando la diversidad de las personas, sin estereotipos sexistas. ✓ Evitar referirse al estudiantado con infantilismos y frases peyorativas basadas en prejuicios sexistas como la inferioridad de las mujeres, la superioridad de los hombres o comentarios estereotipados acerca de personas pertenecientes a las disidencias sexuales y de género. ✓ Usar sustantivos o términos colectivos para referirse a grupos como personas, profesorado, estudiantado, seres humanos, niñez; el personal, la dirigencia o la jefatura. ✓ Reemplazar los pronombres el, la, los y las, por le, les o quien, quienes como "Les invitamos a..." o "Quienes respondan la pregunta..."



Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
	✓ Fomentar el trabajo colaborativo con objetivos claros, entregando indicaciones que orienten sobre cuándo y cómo pedir ayuda al grupo de pares o al profesorado. ✓ Proporcionar un repertorio de actividades, recursos y desafíos para potenciar la elección del estudiantado. 3.- Orientaciones para la interiorización de los aprendizajes. Este ámbito garantiza la comprensión del conocimiento y su aplicación a otras situaciones, a fin de promover la autorregulación del aprendizaje (Universidad de Chile, 2024a, p. 14). Estas orientaciones impulsan las siguientes iniciativas: Facilitar la construcción de conocimientos útiles y con sentido, que se pueda disponer fácilmente para ser transferido a otros espacios de trabajo y aprendizajes (Universidad de Chile, 2024a, p. 15). Lo que implica: ✓ Establecer objetivos realistas y retroalimentar continuamente los aprendizajes para verificar el progreso alcanzado. ✓ Incorporar oportunidades para la práctica, visualizando altas expectativas de logro. ✓ Promover aprendizajes significativos y profundos, estableciendo conexiones con experiencias y conocimientos previos. ✓ Favorecer la transferencia del conocimiento a nuevos contextos y situaciones problemáticas de la disciplina/profesión. ✓ Entregar indicaciones explícitas para distinguir lo más relevante, con el fin de centrarse en aspectos clave. Proporcionar herramientas de autorregulación del aprendizaje para estructurar, monitorear y evaluar los procesos cognitivos para la implicación y el logro de resultados (Universidad de Chile, 2024a, p. 16). Lo que supone: ✓ Seleccionar información para que sea resumida, categorizada, priorizada, contextualizada y recordada de mejor manera. ✓ Proporcionar modelos para enfrentar los nuevos contenidos, como estrategias de organización y guías de aprendizaje. ✓ Entregar retroalimentación que favorezca el reconocimiento del propio progreso de una manera comprensible y en el momento oportuno. ✓ Otorgar técnicas de reflexión, autoevaluación y coevaluación para identificar estrategias de aprendizaje y compartirlas con su grupo de pares. ✓ Promover la elección de estrategias adaptativas para autorregular las respuestas emocionales frente a acontecimientos externos.	Promover el vínculo pedagógico mediante climas e interacciones democráticas, no discriminadoras (Universidad de Chile, 2024b, p. 12). Lo que exige: ✓ Utilizar estrategias pedagógicas que promuevan la participación equitativa y la valoración de todas las opiniones, evitando el predominio de ciertos grupos. ✓ Promover el liderazgo de mujeres y disidencias sexo-genéricas en las actividades de aula, valorando sus aportes en espacios de toma de decisiones. ✓ Promover actividades de trabajo colaborativo que favorezcan climas propicios para el aprendizaje, con distribución de responsabilidades en la resolución de problemas. ✓ Incluir estrategias que recojan todas las opiniones, valorando los distintos estilos de intervención (fluidez, rapidez, gestualidad), sin interrupciones y deslegitimaciones por parte de los actores educativos. ✓ Analizar las desigualdades de género en las asignaturas y los estereotipos de género en las disciplinas mediante casos contextualizados. Promover espacios universitarios libres de violencia o discriminación de género. (Universidad de Chile, 2024b, p. 13). Lo que implica: ✓ Explicitar el rechazo a las actitudes sexistas, la violencia y la discriminación de género u otras diversidades en la resolución de conflictos, promoviendo el diálogo democrático. ✓ Visibilizar las diferencias individuales mediante temas y situaciones referidas a la diversidad e inclusión de personas. ✓ Nombrar al estudiantado con su nombre social. ✓ Aplicar la normativa universitaria referida a violencia de género, acoso sexual y discriminación por razones de género. ✓ Contener a las personas que han vivido situaciones de violencia de género, sin enjuiciar ni minimizar las experiencias para derivar de manera rápida y oportuna si es necesario. Orientar la formación académica y el futuro profesional desde una perspectiva no sexista e inclusiva (Universidad de Chile, 2024b, p. 14). Lo que supone: ✓ Analizar los contextos socioprofesionales, sus competencias y desempeños desde una perspectiva no sexista, promoviendo la participación de mujeres y disidencias en diversos espacios laborales. ✓ Garantizar el acceso igualitario a los distintos espacios de prácticas, de manera que tengan un valor idéntico y ofrezcan las mismas posibilidades de mejora y calificación, sin sesgos de género. ✓ Promover la perspectiva de género y/o enfoque interseccional en los trabajos de investigación y de titulación. ✓ Compartir con el estudiantado perfiles profesionales de distintas carreras o disciplinas, sin estereotipos de género.



Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
Universidad Nacional Autónoma de México	Medidas e iniciativas para promover la educación inclusiva a nivel institucional: ✓ Accesibilidad. ✓ Ajustes razones. ✓ Diseño universal.	Perspectiva de género en los planes y programas de estudio define los siguientes propósitos (UNAM, 2022, pp. 11-12): ✓ Incluir conocimientos, reflexiones y discusiones acerca de las desigualdades de género en los campos disciplinares y sobre las visiones androcéntricas que subyacen en la construcción de conocimientos. ✓ Analizar los saberes (inter)disciplinares que excluyen a las mujeres y diversidades sexo-genéricas de sus reflexiones teóricas y metodológicas. ✓ Visibilizar las aportaciones de las mujeres y diversidades sexo-genéricas en las distintas áreas de conocimiento. ✓ Fomentar el pensamiento crítico-reflexivo en los actores educativos, proporcionándoles nuevas herramientas para analizar los roles, estereotipos y sesgos de género. ✓ Desarrollar competencias personales, sociales, académicas y profesionales para analizar los patrones de socialización dominantes y las relaciones de género en los contextos socioprofesionales, campos disciplinares, trayectorias curriculares y formativas. ✓ Analizar la realidad desde una mirada multidimensional para evitar perspectivas excluyentes y discriminatorias. ✓ Identificar las causas de la desigualdad en la producción del conocimiento y en las prácticas disciplinares, promoviendo la igualdad sustantiva entre mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas. ✓ Reconocer situaciones de discriminación por razón de sexo-género, con el fin de eliminarlas de las prácticas cotidianas y relaciones interpersonales. ✓ Prevenir la violencia de género. ✓ Potenciar la construcción de saberes científicos y humanistas, a partir de la participación de la diversidad humana desde todas sus condiciones sexo-genéricas. Resultados de aprendizaje en los programas de estudio (UNAM, 2022, pp.12-13): ✓ Analizar los efectos de la variable sexo-género en los análisis teóricos y empíricos. ✓ Identificar sesgos de sexo-género en las condiciones de construcción, producción y distribución del conocimiento en cada disciplina como una apuesta para su transformación. ✓ Identificar las contribuciones de los estudios de género en cada temática investigada. ✓ Examinar los datos empíricos de forma sensible al género. ✓ Crear indicadores cualitativos y cuantitativos para comprender en profundidad las injusticias, diferencias y desigualdades entre mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas. ✓ Identificar la intersección de la desigualdad de género con otros ejes de desigualdad (edad, clase-social, etnia-raza, sexualidades, orientaciones, identidades, expresiones de género, etc.).



Universidades	Procesos de transversalización de los temas de diversidad e inclusión.	Procesos de transversalización de los temas de género.
		✓ Propiciar un análisis crítico respecto de las causas estructurales y los efectos de las violencias por razones de sexo-género. ✓ Aplicar las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género en cada disciplina. ✓ Problematicar los estereotipos y roles de género en cada disciplina y en el ejercicio de la profesión. ✓ Usar un lenguaje inclusivo, no sexista



Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2015). Guía de la AECID para la Transversalización del Enfoque de Género. <https://lc.cx/YULypK>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Booth, t. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. <https://l1nq.com/UeZKQ>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos* 33, 211-225. ISSN 0185-2698.
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H., (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. México.
- Buquet, A., López, H., y Moreno, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. *Perfiles Educativos* 178/167. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Centro de Desarrollo Docente UC. (2017). Metodologías para el aprendizaje activo. Fichas de Aprendizaje activo CDDOC. <https://encr.pw/sqqMH>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). Educación Superior Inclusiva. CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. <https://acesse.dev/iWyPI>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2023). Potencialidades del currículo implícito en la formación universitaria en perspectiva de Educación Superior inclusiva. Influencia de los currículos explícito e implícito. CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. <https://l1nq.com/osdAv>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). Orientaciones para el Uso de Criterios y Estándares del Subsistema Universitario en Procesos de Autoevaluación.
- Comité para la eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2004). Recomendación general No. 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal. <https://lc.cx/UWJV2O>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2021). Experiencias y prácticas de transversalidad de género en el currículum en universidades chilenas. Comisión de Igualdad de Género.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y



- J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Crenshaw, K. (2016, noviembre). *Interseccionalidad*. Conferencia TED. <https://acortar.link/GL4sKI>
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente
- Fernández, J. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: Un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes* 5. <https://encr.pw/torxl>
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Revista Electrónica Sinéctica* 11, pp. 1-9. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2024, 20 de octubre). *Glosario para la Igualdad*. Consulta en línea. Gobierno de México. <https://encr.pw/V9QA1>
- Krause A. (2019). Diversidad y calidad: desafíos de la inclusión en universidades chilenas. En M. Lemaitre (Ed), *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una Educación Superior para el siglo XXI*. (pp. 105-109). RIL® Editores.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* 7/18. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México
- Lamas, M. (s.f.). *El género es cultura*. Carta Cultural Iberoamericana. <https://11nq.com/p5xlO>
- Lizana, V. (2020). Educación y género. <https://encr.pw/VZsDC>
- Lizana, V., Améstica, J., Farías, C., & Pérez, P. (2018). Investigaciones aplicadas al aula universitaria: experiencias de género de los actores educativos. *Revista Saberes Educativos*, (1), pp. 62–82.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), 24-43.
- Maturana. H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación. (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales. <https://encr.pw/b67wp>
- Ministerio de Educación. (2014, 24 de marzo). Decreto 83. Modifica Decreto N° 53 de 2011. *Que Establece Elementos de Enseñanza y Material Didáctico Mínimos con que deben contar los Establecimientos Educativos para*



- obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado.*
<https://acesse.dev/bqdQR>
- Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la Enseñanza. Decreto N°83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. <https://acesse.dev/ztLlu>
- Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. <https://l1nq.com/ztLlu>
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el Marco del Decreto 83/2015. <https://acesse.dev/1zdk9>
- Ministerio de Educación. (2017a). Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo. <https://encr.pw/6yy9U>
- Ministerio de Educación. (2018, 29 de mayo). Ley 21091. *Sobre Educación Superior.* <https://l1nq.com/0L8oa>
- Ministerio de Educación. (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía. <https://acortar.link/5qNxTA>
- Ministerio de Educación. (2022). Resolución Exenta N°707. *Aprueba Circular sobre la Aplicación de los Principios de No Discriminación e Igualdad de Trato en el Ámbito Educativo.* <https://encr.pw/0l9AF>
- Ministerio de Educación. (2023). Marco general de educación inclusiva. Documento de trabajo. Unidad de Inclusión y Participación. <https://l1nq.com/dGQ92>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). Ley 20609. *Establece medidas contra la discriminación.* <https://encr.pw/yLqdY>
- Naciones Unidas (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. <https://acortar.link/Tf1AM>
- Naciones Unidas. (s.f.). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Consultado el 27 de octubre de 2024. <https://l1nq.com/4SUqL>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES 2008. <https://acesse.dev/D2uwv>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023). Guía para la transversalización de la Perspectiva de Género en Programas y Proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://lc.cx/1z0cUh>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). Orientaciones para los procesos de implementación de políticas integrales que abordan acoso sexual, violencia y discriminación de género en Educación Superior. Desafíos para la igualdad de género y la no discriminación a partir de la Ley No 21.369. Ministerio de Educación.



- Universidad Central de Chile. (2019). Manual docente para una práctica formativa no sexista 2019. <https://l1nq.com/5NhMM>
- Universidad Central de Chile. (2021, 7 de mayo). *Resolución N°3264. Promulga Acuerdo de la H. Junta Directiva que Aprueba Política y Reglamento de Inclusión y Diversidad de la Universidad Central de Chile.* <https://acortar.link/LnJyRK>
- Universidad Central de Chile. (2022a). Política de Género y Diversidad. <https://acortar.link/FloNCI>
- Universidad Central de Chile. (2022b). Glosario de Equidad de Género, Diversidad e Inclusión (versión extendida). “Universidad en Igualdad” Proyecto InES Género UCEN.
- Universidad Central de Chile. (2022c). Resolución N°1296. Promulga Acuerdo de la H. Junta Directiva que Aprueba Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Central de Chile. <https://acesse.dev/Pripu>
- Universidad Central de Chile. (2023, 31 de julio). *Resolución N°6244. Promulga Acuerdo de la Junta Directiva que Aprueba Ajustes al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Central de Chile.* <https://acortar.link/YT6TiN>
- Universidad Central de Chile. (2024a, 20 de octubre). *Política de Inclusión y diversidad.* <https://acesse.dev/2NoV6>
- Universidad Central de Chile. (2024b). Guía para la actualización y diseño de programas de asignatura 2025.
- Universidad Central de Chile. (s.f.). Unidad de Inclusión. Consultado el 1° de noviembre de 2024. <https://encr.pw/dP14I>
- Universidad de Chile. (2024a). Orientaciones generales para la docencia inclusiva en la Universidad de Chile. <https://lc.cx/sr163I>
- Universidad de Chile. (2024b). Orientaciones para la docencia con perspectiva de igualdad de género y no discriminación en la Universidad de Chile. Cuaderno de trabajo N° 2. Serie: Orientaciones para la docencia inclusiva en la Universidad de Chile. <https://lc.cx/sr163I>
- Universidad de Los Lagos. (2020). Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Dirección de Igualdad de Género. Dirección de Docencia. <https://acortar.link/bzUH4t>
- Universidad Diego Portales (2020). Perspectiva de Género en Innovación Curricular: Experiencia 2019-2020 en la UDP. <https://www.youtube.com/watch?v=26cJB0VQn1w>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado. <https://l1nq.com/45f9s>



- Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://acesse.dev/DGWnO>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024, 20 de octubre). *Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM*. <https://l1nq.com/F6A3E>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias. Igualdad de Género. UNAM.
- Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2021) Radiografía de la Investigación sobre Educación Inclusiva. GRIINTE.
- Von Borries, V. (2012). Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas. *Revista Punto Género*, 2, 9-29.