

Perspectivas de género en educación superior. Un estudio cuantitativo sobre currículos universitarios

Gender perspectives in higher education. A quantitative study about university curricula

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuantitativa y descriptiva sobre la incorporación de la perspectiva de género en los currículos universitarios. El estudio se focaliza en cinco carreras de pregrado de Ciencias Sociales en una universidad chilena pública y laica. A partir de la revisión de 164 programas de asignaturas obligatorias, se generaron indicadores para analizar la distribución de la bibliografía según género y la presencia de conceptos clave como "feminismo", "género" y "mujeres". Los resultados revelan una baja representación de autoras y escasa mención de dichos conceptos, en contraste con el enfoque más desarrollado en programas de postgrado. Se discute la relevancia de institucionalizar la perspectiva de género en la formación universitaria y se proponen acciones concretas para fortalecer su inclusión en los currículos.

Palabras clave: Perspectiva de género, Currículum universitario, Educación superior, Ciencias Sociales, Igualdad de género.

Abstract

This article presents the results of a quantitative and descriptive study on the incorporation of a gender perspective in university curricula. The study focuses on five undergraduate programs in Social Sciences at a public and secular Chilean university. Based on a review of 164 mandatory course syllabi, indicators were generated to analyze the distribution of bibliographies by gender and the presence of key concepts such as 'feminism,' 'gender,' and 'women.' The results reveal a low representation of women authors and a scarce mention of these concepts, in contrast to the more developed approach in postgraduate programs. The relevance of institutionalizing the gender perspective in university education is discussed, and concrete actions are proposed to strengthen its inclusion in the curricula.

Keywords: Gender perspective, University curriculum, Higher education, Social Sciences, Gender equality.

1. Introducción

La educación es una de las guardianas y reproductoras del orden de género, al mismo tiempo es fundamental para incentivar el empoderamiento y el cambio social (Rosa & Clavero, 2022; Morley & Lund, 2020). En el marco de la educación superior, las universidades están llamadas a promover la innovación y el liderazgo, tanto en la generación de nuevas miradas como en las soluciones a los complejos desafíos del presente. En ese sentido, cabe preguntarse cómo estas instituciones pueden aportar al empoderamiento de las mujeres y la eliminación de las brechas de género, abriendo paso hacia sociedades y economías sustentables, robustas e inclusivas (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe & Times Higher Education, 2022; UNESCO, 2009).

En relación a los avances societales, las investigaciones sobre género y educación cuestionan la eficacia de los esfuerzos para la eliminación de discriminación entre hombres y mujeres dentro de las instituciones educativas (Baeza & Lamadrid, 2018). A nivel internacional e independiente de la legislación en materia laboral y la relación Estado-universidades, las evidencias en diversos contextos sostienen que las desigualdades por razón de género en la educación superior se expresan en todo el mundo (O'Connor & White, 2021; Acosta, 2017; Baeza & Lamadrid, 2019).

Entre los fenómenos que caracterizan este escenario destaca la persistente segmentación horizontal, o la concentración de mujeres en ciertas áreas disciplinares en desmedro de otras, ocupados predominantemente por varones. Con ello no sólo se identifica un sesgo de género en la elección vocacional, sino, además, con importantes efectos en los ingresos (Comunidad Mujer, 2020). El otro fenómeno es la segmentación vertical, entendido como la relación inversa entre mujeres y altos cargos. Vale decir, la subrepresentación de mujeres en puestos de poder y de toma de decisiones, incluso de aquellos donde se discuten las políticas y estrategias que podrían contrarrestar las desigualdades de género. Situaciones que las convierten en un grupo en desventaja en comparación a los hombres (Buquet, 2016; Morley & Lund, 2020).

En el caso de Chile, los avances en la legislación nacional en los siglos XX han llevado a la actual paridad en el acceso a la educación en los niveles básico y secundario, pero la educación superior todavía implica desafíos para las políticas públicas y para las mismas instituciones del sistema de Educación Superior (ESUP)¹. A modo de ejemplo, un estudio en más de 60 universidad chilenas constata que pese a la actual feminización de la matrícula estudiantil, existe segregación por género que afecta a las estudiantes y la planta académica (Colther, 2022). Y aunque en los

¹ El sistema de ESUP chileno se compone por universidades, institutos Profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Más información en Marchant (2017).

últimos treinta años se advierte un importante desarrollo y la expansión de los estudios de género en el país, no obstante, el reconocimiento institucional de las perspectivas de género en las universidades resulta ser un asunto bastante reciente.

A finales de la década pasada, el estudio realizado por Undurraga y Simbürger (2018) identificó que solo dos universidades estatales (Universidad de Chile y Universidad de Valparaíso) contaban con oficinas de género y desarrollan políticas institucionales con enfoque de género. Las autoras subrayan la necesidad de generar cambios estructurales que pongan al género en el centro de la institución productora de conocimiento, esto es, impactando de manera sinérgica en la investigación junto a la docencia.

Un punto de inflexión relevante fue el año 2018, cuando se produjo un ciclo de movilización feminista protagonizado inicialmente por estudiantes universitarias, al que se sumaron trabajadoras académicas y administrativas, cuyas demandas tuvieron importantes alcances en prácticamente en todo el país. Durante meses dichas mujeres se movilizaron denunciando situaciones violencia de género, la inacción de estas instituciones para prevenir y sancionar estas situaciones, y cuestionando las prácticas androcéntricas producidas y reproducidas en aquellos espacios de estudio y trabajo (Reyes-Housholder & Roque, 2019), así como la falta de formación en género en los programas de estudio (Varela et al., 2024).

A partir de entonces, ha habido una expansión de políticas institucionales con enfoque de género, aunque todavía se advierten resistencias, omisiones y desigualdades estructurales en la incorporación efectiva de estas perspectivas en la docencia, la investigación y la gestión universitaria (Bonder, 2022; Ministerio de Educación, 2024). En este marco, la incorporación de género en los programas de estudio se configura no sólo como una respuesta institucional, sino como un imperativo ético y pedagógico orientado a la formación de profesionales integrales, críticos y comprometidos con la igualdad (Bas-Peña et al., 2017; Donoso & Velasco, 2013).

Por tanto, “la inclusión de la perspectiva de género en educación supone un factor de innovación y cambio educativo” (Asián et al., 2015, p.38). Los programas de estudio, en vez de eludir, debiesen intencionar el aprendizaje sobre las desigualdades de género y la búsqueda de “soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y, por tanto, una sociedad del siglo XXI, más integrada y democrática” (Asián et al., 2015, p.40). En ese sentido, las perspectivas de género han de estar presentes en todas las disciplinas para responder a los cambiantes desafíos de nuestra época.

Sin embargo, en la práctica, persisten tensiones entre la inclusión de género como asignaturas específicas (optativas u obligatorias) y su transversalización en el currículo. Varios estudios advierten que la transversalidad, si no va acompañada de mecanismos institucionales claros, tiende a diluirse y no se traduce en contenidos, actividades ni evaluaciones concretas (Varela et al., 2024).

Investigaciones comparadas entre estudiantes de distintas titulaciones² muestran que quienes han tenido formación de género mediante asignaturas específicas presentan mayor grado de conocimientos y actitudes favorables hacia problemáticas de género, en comparación con quienes han recibido una formación basada en la transversalidad del género (Asián et al., 2015).

Para el estudiantado universitario es importante desarrollar la competencia de igualdad de género dentro de la enseñanza en vinculación al ejercicio de sus futuras profesiones, pero la “inclusión de las cuestiones de género en los actuales planes de estudio de los Grados en Educación es casi testimonial y anecdótica” (Bas-Peña et al., 2017, p.63). Más bien lo que se advierte es una incorporación parcial, donde “las asignaturas de género suelen ser preferentemente optativas, evidenciando el escaso compromiso con la formación en igualdad de género entre hombres y mujeres en estas titulaciones” (Bas-Peña et al., 2017, p.63).

Adicionalmente, en el profesorado se constata una escasez en competencias en perspectivas de género y el desconocimiento sobre cómo incorporarlas en la enseñanza de sus disciplinas (Valenzuela-Valenzuela & Cartes-Velásquez, 2020). En paralelo, el número de especialistas en género continúa siendo reducido, lo que limita la transformación estructural de la enseñanza universitaria. Por lo anterior, es necesario atender la formación docente para la diversidad, no solo económica, sino que social y cultural acorde a los contextos reales de futuro desempeño profesional (Caire, 2024).

1.1. La situación de género en Ciencias Sociales ¿hacia una formación integral?

En nuestro país, una de las instituciones pioneras en generar conocimiento con perspectivas de género es la Universidad de Chile: casa de estudios de carácter laico, pública y la más antigua del país³, contando con el periodo máximo de siete años de acreditación, otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación⁴.

En 2021 esta casa de estudios actualizó su Modelo Educativo e incorporó la igualdad de género y no discriminación como principio orientador, “a fin de abordar los desafíos del país y las tendencias internacionales en educación superior en materia de formación de pregrado y postgrado” (Universidad de Chile, 2021). Con ello se busca intencionar el desarrollo de una mirada integral en la formación, “incorporando perspectivas que permitan abordar las relaciones entre el sexism, las desigualdades y violencias de género, y la discriminación experimentada tanto por las

² Ciencias del Trabajo (CT) y Administración y Dirección de Empresas (ADE), ambas de la Universidad de Sevilla.

³ Universidad fundada en 1842.

⁴ El periodo de acreditación CNA vigente se extiende de diciembre de 2018 a diciembre de 2025.

mujeres como por personas LGBTIQ+” (Muñoz & Troncoso, 2021). Este cambio fue seguido por la aprobación de la Política de Igualdad de Género (Universidad de Chile, 2022), que establece un marco institucional para superar las brechas de género en docencia, investigación, creación y extensión. Tal política sitúa la igualdad sustantiva como un eje transversal del quehacer universitario.

La institución universitaria cuenta con 16 facultades, 3 institutos y más de 70 carreras o programas de pregrado (Universidad de Chile, 2024). Su Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) alberga a cinco de ellas: Sociología, Psicología, Trabajo Social, Pedagogía en Educación Parvularia y Antropología. La instalación y desarrollo de las perspectivas de género en la FACSO ha tenido más ímpetu académico en postgrado y formación continua que en pregrado.

En 1993 se creó el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, el cual en 2007 se transformó en el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), unos de los primeros del país y reconocido en la región. También cuenta con un Magíster en Estudios de Género y Cultura mención Ciencias Sociales, vigente desde 2001 a la fecha. En cuanto a formación continua, se ofrecen semestral y anualmente variados diplomados en temáticas de género (Universidad de Chile, 2023). Además, existen dos núcleos de investigación, uno creado en 2007 dependiente del departamento de Sociología y el otro creado en 2018, del departamento de Trabajo Social. Todo este avance es previo a la creación de la Oficina de Género de Facultad en 2020, lo que para Buquet (2011) vendría a ser un esfuerzo adicional por institucionalizar las perspectivas de género en el quehacer universitario.

No obstante, estos avances han tenido mayor expresión en los niveles de posgrado, mientras que en el pregrado la incorporación de las perspectivas de género sigue siendo discontinua y fragmentada. Esta situación no es exclusiva del contexto chileno. Diversos estudios señalan que los programas de formación universitaria en Ciencias Sociales, a pesar de su orientación crítica, no garantizan automáticamente una integración efectiva del enfoque de género en sus estructuras curriculares (Bonder, 2022; Morley & Lund, 2020).

Desde 2018, se ha registrado un aumento en la oferta de asignaturas optativas de género en FACSO. Sin embargo, su ubicación en los niveles superiores de las carreras, así como su carácter electivo, hace que gran parte del estudiantado pueda egresar sin haber cursado ninguna de estas asignaturas. Esta situación reproduce un modelo de formación segmentado, en el que el género queda como una especialización o interés personal, más que como un componente formativo transversal (Bas-Peña et al., 2017; Donoso & Velasco, 2013).

Actualmente, solo dos de las cinco carreras —Sociología y Trabajo Social— han logrado incluir asignaturas obligatorias de género, producto de reformas macrocurriculares recientes que han contado con una mayor articulación entre equipos docentes y demandas estudiantiles. En las demás carreras, los intentos por avanzar hacia una integración curricular más robusta han enfrentado barreras institucionales, resistencias disciplinarias y falta de masa crítica docente con formación en género (Valenzuela-Valenzuela & Cartes-Velásquez, 2020).

Una formación basal en perspectivas de género se ha intentado subsanar mediante la creación de un curso transversal, planificado para todas las carreras de pregrado de FACSO. Ese curso fue impulsado por las demandas estudiantiles de 2018. Sin embargo, este curso se ofrece al estudiantado de cuatro de las cinco carreras en el cuarto semestre, quedando Pedagogía sin este aprendizaje introductorio. De esta manera, se observa una situación disímil de la formación con perspectivas de género en el pregrado de esta facultad.

El caso de FACSO revela que la transversalización del enfoque de género en el pregrado universitario requiere más que cursos específicos: implica transformaciones estructurales en la gobernanza curricular, en la formación docente, en los criterios de evaluación y en el reconocimiento institucional del valor epistémico y político del saber feminista y de género (O'Connor & White, 2021; Bonder, 2022). Reexaminar los currículos desde esta perspectiva no solo responde a una demanda ética, sino que apunta a formar profesionales capaces de comprender y transformar las relaciones sociales en contextos marcados por la desigualdad, la violencia y la exclusión.

2. Metodología

2.1. Diseño metodológico

Esta investigación utilizó un enfoque cuantitativo, basado en la estrategia de asignación de números a las magnitudes, grados o tipos identificados en el objeto de estudio delimitado conceptualmente de manera deductiva, y utiliza procedimientos estadísticos para resumir, manipular y asociar dichos números (Asún, 2006). El carácter del estudio fue descriptivo-exploratorio, de tipo no experimental, y de alcance transversal (Hernández et al., 2014), cuyo levantamiento de información fue realizado entre septiembre y noviembre de 2021. Se empleó como estrategia la revisión documental, tomando como objeto de estudio los programas vigentes de las asignaturas obligatorias de las cinco carreras de pregrado de Ciencias Sociales en la Universidad de Chile.

2.2. *Muestra*

La revisión documental consideró un total de 164 programas de asignaturas obligatorias de las carreras de Sociología (n=31), Psicología (n=27), Pedagogía en Educación Parvularia (n=32), Trabajo Social (n=36) y Antropología (n=38). Esta es una muestra no probabilística basada en criterios de relevancia intrínseca (Seid, 2016), cuya conformación de la muestra se llevó a cabo con los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

1. Se incluyen programas de estudio de pregrado de FACSO. Se excluyen los programas de estudio de postgrado o formación continua de esta u otra facultad.
2. Se incluyen *syllabus* de asignaturas obligatorias de la actual malla curricular. Se excluyen programas de asignaturas obligatorias de la anterior malla curricular y las optativas de la actual malla.

2.3 *Procedimiento de recolección de información e instrumentos*

Desde la plataforma digital u-campus se tuvo acceso a los *syllabus* de los cursos obligatorios de estas cinco carreras de pregrado. Cuando no se logró acceder a los documentos estos fueron solicitados directamente a las jefaturas de carrera, quienes los buscaron y enviaron en formato digital al equipo de investigación. El año de los programas también fue corroborado, para asegurar la versión actualizada de estos documentos y su vigencia para la formación. Una vez sistematizados todos los programas, fueron validados con las jefaturas de carrera respecto a la pertinencia según malla curricular actual y versión actualizada.

Ya compilados todos los programas de asignaturas, se procedió a construir dos bases de datos en formato MS Excel, primero la 'Matriz de programas', luego la 'Matriz de variables'. La 'Matriz de Programas' fue la matriz de análisis inicial con el vaciado de todas las informaciones presentes en la documentación curricular, lo que permitió clasificarla en las siguientes seis variables: Nombre del curso / Docente que lo imparte / Objetivo del curso / Competencias que desarrolla / Unidades, saberes o aprendizajes / Bibliografía Obligatoria.

Con la última actualización del Modelo Educativo de la Universidad, sorprendió que los programas de asignatura no declarasen en las competencias la de igualdad de género y no discriminación. Esto se observó también en los programas cuyos títulos tienen una explícita relación con enfoques de género. Este hallazgo expresa el desfase en la actualización de los currículums vigentes acorde a los nuevos lineamientos institucionales de la universidad.

Frente a ello, se optó por analizar la presencia/ausencia de ciertas variables, como el uso de los términos “género”, “mujeres” y “feminismo” particularmente en los saberes, aprendizajes y unidades. Esto permitió la creación de un segundo instrumento, la 'Matriz de variables' para realizar el análisis cuantitativo.

La revisión de cada una de las informaciones estipuladas en los programas de asignaturas se realizó mediante los softwares Power Bi y Wordstat, para identificar el uso de los términos mencionados.

Luego, la revisión de las autorías presentes en la bibliografía obligatoria de estos programas se realizó una a una con apoyo de búsquedas en la web, puesto que la citación en formato APA, en que figuraban la mayoría de estas informaciones, es ciega al género. Esta labor tomó varias semanas, ante la considerable extensión de bibliografías y asignaturas de este estudio.

2.4. Análisis de datos

Los análisis se realizaron desde la ‘Matriz de variables’ mediante software MS Excel y se presentan estadísticos descriptivos como valores promedio, mínimo y máximo de bibliografía escrita por mujeres y la aparición (frecuencias absolutas y porcentuales) de los conceptos claves en la muestra, correspondiente al total de cursos obligatorios en cada una de las carreras de pregrado de Ciencias Sociales de la universidad.

3. Resultados

3.1. Autoras presentes en las bibliografías

De las prácticamente treinta asignaturas obligatorias en las carreras analizadas, se observa una cantidad considerable de programas cuyas bibliografías son completamente de autoría de varones. En orden decreciente, se identificaron 11 casos en Sociología, 9 en Antropología, 6 en Trabajo Social, 5 en Psicología y 4 en Educación Parvularia, que obtienen el valor nulo (cero) de mujeres. Los valores máximos son heterogéneos y oscilan en frecuencias de 5 en Psicología y de 32 en Sociología (ver Tabla 1).

Luego se obtiene el promedio de bibliografía escrita por mujeres en términos de frecuencia⁵ y de porcentaje⁶. Respecto de la media de las frecuencias de aparición de autoras, se obtuvo que la carrera con mayor incorporación de bibliografía de mujeres fue Trabajo Social ($\bar{x}=4,14$), seguido de Sociología ($\bar{x}=3$). En Psicología se observa la menor incorporación de autoras en las referencias bibliográficas, tomando el total de apariciones a lo largo de la carrera según el número total de asignaturas ($\bar{x}=1,7$), donde no alcanzan a haber dos autoras por curso obligatorio (ver Tabla 1).

⁵ Indicador calculado a partir de la suma de los totales (n) de autoras en la bibliografía de cada asignatura de la carrera, dividido por el total de asignaturas que componen la carrera.

⁶ Indicador calculado a partir de la suma de los coeficientes [0,1] incorporación de autoras en la bibliografía de cada asignatura de la carrera, dividido por el total de asignaturas que componen la carrera, multiplicado por 100.

Tabla 1*Resultados de bibliografía en syllabus. Comparación entre carreras*

Carrera	Cursos en total	Mínimo de autoras*	Máximo de autoras*	Promedio de autoras* (f)	Promedio de autoras* (%)
Sociología	31	0	32	3,0	12,12%
Psicología	27	0	5	1,7	23,27%
Trabajo Social	36	0	29	4,14	26,12%
P. Educación Parvularia	32	0	6	2,09	35,70%
Antropología	38	0	14	2,236	23,45%

Nota. Los valores máximo y mínimo se calcularon por *syllabus* de asignatura dentro de cada carrera.

En cuanto al indicador de porcentaje, la carrera de Pedagogía presenta en promedio mayor cantidad de mujeres en las referencias bibliográficas en sus programas de asignaturas (35,7% sobre el total de 218 bibliografías totales). Luego, con valores entre un 23% y 26%, se posicionan las carreras de Trabajo Social (total de 484), Antropología (total de 548) y Psicología (total de 230 bibliografías totales). Sociología es la carrera que menor cantidad de autoras presenta en promedio en los programas de sus asignaturas (12%), pero el número de libros y artículos en la bibliografía de los cursos es superior a las otras carreras, correspondiente a 561 bibliografías totales (ver Figura 1).

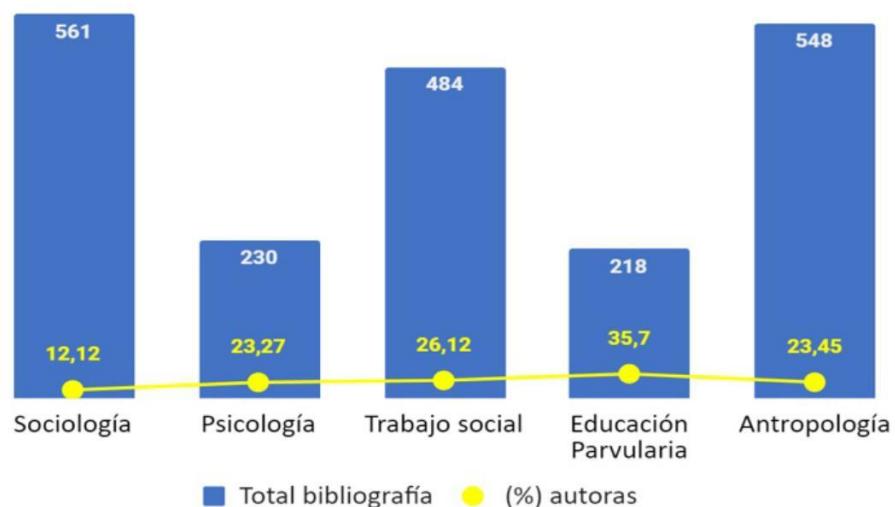


Figura 1. Número total de bibliografías y porcentaje de autoras en cursos de carreras de Pregrado

3.2. Género, feminismo y mujeres en los contenidos de programas

Es posible observar una situación heterogénea en la incorporación del género en los programas de asignatura. Hay carreras que explicitan los tres conceptos claves definidos por este estudio, otras solo algunos de ellos y en proporción diferida, considerando el total de *syllabus* (ver Figura 2).

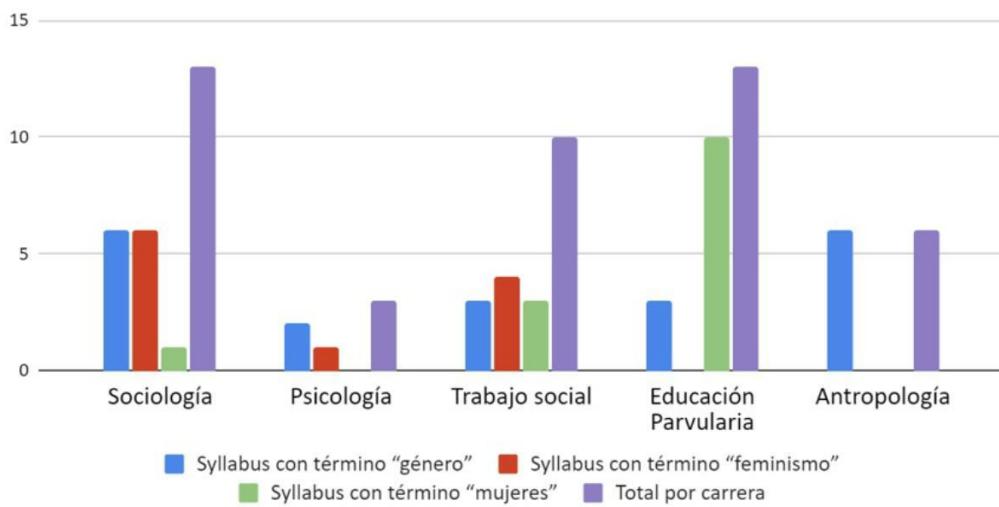


Figura 2. Syllabus con uso de conceptos clave por carrera (frecuencias)

Sorprende la menor presencia de estos conceptos en el caso de la carrera de Psicología, donde solo se identificaron tres asignaturas empleando estos conceptos (2 programas mencionan género y 1 feminismo) en el total de 27 programas revisados (11,12%). En otras carreras, solo se menciona uno de estos conceptos claves, como ocurre en Antropología, donde se identificaron 6 programas que explicitan el concepto género del total de 38 asignaturas (15,78%).

En Trabajo Social se observa una aparición más homogénea de estos tres conceptos, y en una cantidad mayor de programas (3 mencionan género, 4 feminismo y 3 mujeres) del total de 36 programas revisados (27,78%). En Pedagogía no se explicitó el concepto feminismo (0 menciones), pero aparece el de mujeres (10 programas), seguido de género (3 programas) del total de 32 programas revisados (40,63%). En Sociología se observa un empleo similar de los conceptos de género y feminismo (ambos presentes en 6 programas), mientras que mujeres solo apareció en uno de los cursos (1 programa) del total de 31 programas revisados (41,94%).

Para interpretar mejor estas frecuencias totales de aparición respecto el total de programas asignaturas en cada disciplina, a continuación se ilustra la comparación porcentual entre estas cinco carreras (ver Figura 3).

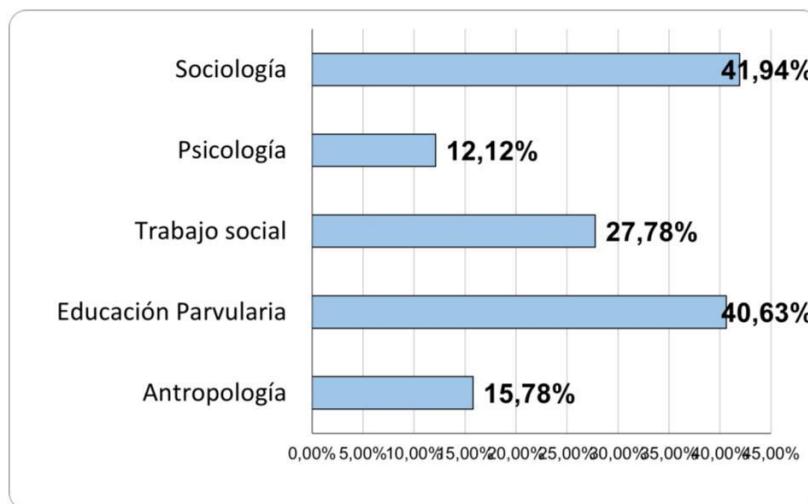


Figura 3. Porcentaje de asignaturas con aparición de conceptos clave según carrera

4. Discusión

Esta investigación logra dar a conocer las formas de incorporación de las perspectivas de género en los currículums de cinco carreras de pregrado de Ciencias Sociales, en una universidad pública y laica chilena, de más de 180 años.

Los resultados obtenidos revelan un recuento de *syllabus* similar entre las carreras de la muestra. Las carreras analizadas establecen una cantidad +/- 30 asignaturas obligatorias a aprobar para obtener la titulación respectiva. Además del perfil de egreso, existen diferencias internas en la cantidad de bibliografía que estos programas estipulan como necesarias para el estudiantado. A saber, Trabajo Social, Antropología y Sociología durante toda la formación cuentan con un extenso listado bibliográfico (sobre 400 referencias), mientras que Psicología y Pedagogía en Educación Parvularia usan uno más acotado (menos de 250 referencias).

El análisis constata una baja incorporación de autoras en estos listados ($\bar{x} < 5$). Sobre el recuento de mujeres dentro del total de bibliografías, las carreras de Trabajo Social y Sociología obtienen las mayorías de 4 y 3 autoras por *syllabus*, respectivamente. Las carreras de Antropología y Pedagogía en Educación Parvularia tienen en promedio 2 autoras por programas. En Psicología la media no alcanza las dos autoras por programa, lo que llama la atención porque es una carrera con menor cantidad de bibliografía y aun así, el promedio de aparición de mujeres es muy bajo en comparación a las otras carreras de Ciencias Sociales analizadas.

Al analizar las autorías de mujeres en términos porcentuales, se obtienen valores que oscilan entre el 12,12% (Sociología) y el 35,70% (Pedagogía). Dentro de estos valores mínimo y máximo, las carreras restantes apenas superan el 23%. En otras palabras, las bibliografías de las asignaturas obligatorias de estas carreras son predominantemente masculinas, a partir del recuento según género de las autorías.

En cuanto a la identificación de conceptos claves, el que más aparece en la muestra es el de ‘género’ (20 menciones), seguido de ‘mujeres’ (14 menciones) y, por último, ‘feminismo’ (11 menciones). El primer concepto aparece explícito en los programas de todas las carreras, con mayor frecuencia en Sociología y Antropología. El segundo es predominantemente en Pedagogía y con distancia en Trabajo Social y Sociología. El tercero se explicita en Sociología, seguido por Trabajo Social, y en menor medida, en Psicología. Valores nulos de estos conceptos significa que no aparecen declarados formalmente. Considerando las informaciones en los 164 cursos obligatorios revisados, la explicitud de estos conceptos claves es considerablemente baja, siendo a nivel de general inferior al 30%. Al igual que con las bibliografías, la situación difiere entre las carreras, siendo Sociología y Pedagogía en Educación Parvularia las disciplinas con mayor presencia de estos tres conceptos en sus *syllabus*, acercándose a la paridad. Esto corrobora la heterogénea incorporación de las perspectivas de género en el pregrado.

Este estudio cuantitativo ofrece luces sobre cómo tributan los elementos curriculares a la competencia de igualdad de género y no discriminación, una de las competencias sello de la formación universitaria, que “asegure que tanto mujeres como diversidades y disidencias sexuales puedan desarrollarse plenamente en un ambiente igualitario e inclusivo para promover una sociedad socialmente justa” (Sobrero & Muñoz, 2021).

Los resultados de esta investigación expresan un notorio déficit en la incorporación de contenidos y bibliografías sobre perspectivas de género para el futuro desarrollo profesional en las disciplinas de Ciencias Sociales. Acorde a los estudios en la materia, se vuelve cada vez más urgente “incorporar el enfoque de género en el currículo de los programas de distintos grados” (Varela et al., 2024, p.105). Siguiendo a Espinoza y Albornoz (2023), “problematizar el rol del género en clases de manera transversal, así como aplicar una perspectiva de género en la planificación de asignaturas y estructura curricular de todos los programas de estudios también se vuelve primordial” (p.17).

Esto no constituye un mero asunto de sensibilidad institucional, sino que implica un asunto de justicia social para la formación de profesionales de calidad, que logren resolver los desafíos del siglo XXI donde las perspectivas de género son cada vez más acuciantes. Adicionalmente, constituye un factor de innovación y cambio en la educación para promover sociedades más democráticas e igualitarias (Asián et al., 2015; Donoso & Velasco, 2013).

Los estudios de género han desplegado un conocimiento crítico sobre las relaciones de desigualdad expresadas en distintos ámbitos de la sociedad (Buquet et al., 2020). Sin embargo, es preciso que las teorías de género y sus resultados de investigación empírica se vinculen con los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera directa e intencionada. Esta sinergia aún no se observa de manera ampliada en las asignaturas obligatorias de las carreras analizadas.

Una postura falaz defiende una formación en perspectivas de género basada en una o más asignaturas optativas. Ello por una amplitud numérica y de temáticas en las carreras, así como por la posibilidad de cursarlas en el siguiente semestre sin tener que esperar un año, como generalmente ocurre con las obligatorias. No obstante, significa una inestabilidad curricular, porque pueden no dictarse si no se cumple el mínimo de estudiantes o por otras razones a nivel de los claustros de las carreras. Puesto que no constituyen un requisito formal, estas asignaturas pueden ser reemplazadas por otras con similares créditos y cuyos contenidos, competencias y bibliografías no necesariamente tributen a la igualdad de género y no discriminación.

Si efectivamente se ofrecen las asignaturas optativas de género, no se asegura per se una formación con perspectiva de género, puesto que el mismo estudiantado las puede omitir durante su trayectoria formativa. Según su nombre, éstas no son vinculantes a la titulación, por lo que un número limitado de estudiantes que inscriban y aprueben las optativas de género habrán de desarrollar los conocimientos y prácticas asociados a la igualdad y no discriminación. En otros términos, si el estudiantado no las inscribe -y prioriza otras optativas- estos programas quedan en etapa de planificación y no se logran implementar. En breve, promover el desarrollo de esta competencia sello en la universidad no se resolverá con mantener o aumentar las asignaturas optativas de género dentro de las carreras como ha sido hasta ahora.

Volviendo a la necesidad de institucionalizar los cursos de género en la formación de pregrado, solo dos de las carreras de la muestra cuentan con asignaturas obligatorias en sus mallas curriculares, lo que sintoniza con la investigación sobre cómo estas perspectivas críticas han de fortalecer el futuro desarrollo profesional del estudiantado (Bas-Peña et al., 2017). Estos cambios macrocurriculares expresan cómo las transformaciones más amplias de la sociedad logran permear a la institución educativa, aunque sea de modo parcial. Esperamos que este fenómeno logre trascender la excepcionalidad y se convierta en una situación unánime en la formación de pregrado de esta facultad.

Los procesos de docencia y aprendizaje son fundamentales para vehiculizar dichos cambios en los espacios universitarios. Montecino y Pemjean (2011) han señalado que la mayoría de los esfuerzos institucionales en Chile han estado dirigidos a mejorar las condiciones estructurales de las mujeres en la universidad, aun cuando la ideología androcéntrica sigue siendo hegemónica en

estos espacios. Se requiere, por tanto, un cambio sustantivo que logre transformar la cultura científica e incorporar los cuestionamientos epistemológicos de las teorías de género, claves para la transformación social (Duarte & Rodríguez, 2019; Harding, 2016).

La tarea no es simple, ya que en estos espacios también se deben enfrentar diversas resistencias e inercias, donde los avances y acuerdos formales suelen diluirse en la no-acción o indecisión por parte de las actorías involucradas (Verge et al., 2018, Verge, 2021). Precisamente, “los discursos de género que participan en la vida institucional representan un conjunto de fuerzas en lucha permanente al interior de ésta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituyente y lo instituido” (López-Molina & Vázquez-Guerrero, 2018, p. 142).

Los procesos formativos no están exentos de esta disputa y experimentan estas paradojas en un ambiente que se asume un discurso meritocrático y en igualdad para sus integrantes, pero cuyas asunciones han sido objeto de críticas por los mismos estudios de género en las universidades (Gaba, 2023; Baeza & Lamadrid, 2019; Baeza, 2022). No hay que olvidar que todavía se percibe a las mujeres como “intrusas” en la universidad (Buquet et al., 2013), en un escenario que sospecha de ellas para la generación de conocimiento y el desarrollo de las ciencias. De allí que las perspectivas de género, mayoritariamente desarrolladas por mujeres, sigan siendo relegadas o marginalizadas en el currículum formal y no se vislumbren como necesarias para la formación (Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019). Siguiendo a Ana Buquet (2011), coincidimos en que intervenir las estructuras institucionales y las personas que actúan en la universidad es más complejo que la misma institucionalización de los estudios de género.

5. Conclusiones

Esta investigación da cuenta de la mirada androcéntrica en la selección de los textos, así como de la escasa incorporación transversal de la perspectiva de género, cuyas principales exponentes son mujeres. La oferta curricular de estas perspectivas, según los indicadores de este estudio, es bastante limitada, pero se podría robustecer mediante el establecimiento de asignaturas obligatorias para todas las carreras. A diferencia de las optativas existentes, las primeras no quedan supeditadas al interés del estudiantado o a la voluntad de los claustros académicos. Asimismo, se aboga por una mayor sinergia entre los procesos de aprendizaje que permita “trasvasar el conocimiento generado por la investigación a la docencia y a las propias políticas” (Pastor et al., 2020, p.165).

En el ámbito de la educación superior, las universidades son interpeladas a promover nuevas miradas como en las soluciones a los complejos desafíos del presente (Rosa & Clavero, 2022). Sin embargo, en la práctica estas innovaciones pueden quedar limitadas a la resistencia pasiva de los tomadores de decisiones para

llevar a cabo una reforma curricular de género (Verge, 2021). Esto nos muestra la compleja relación entre las instituciones educativas y la sociedad, donde las primeras no siempre avanzan a la velocidad que exigen los cambios para la transformación social.

La mirada crítica desde las teorías de género es necesaria para abordar las instituciones y prácticas sociales. Situaciones de violencia que afectan principalmente a las mujeres y jóvenes, la brecha salarial, sexismo en las escuelas, la discriminación de personas LGTBIQ+, los techos de cristal en el empleo, entre otras, siguen siendo temáticas que requieren de profesionales integrales, que no solo manejen los saberes, sino también los haceres para la resolución de problemas reales (Castillo & Gamboa, 2017). En específico, se necesita de científicas sociales que cuenten con herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para desnaturalizar las desigualdades de género y aportar en la construcción de sociedades más igualitarias. En este contexto, subrayamos la necesidad de incorporar las perspectivas de género en la formación profesional temprana y no postergar hasta el postgrado. Ello viene a ser crucial más allá del ámbito de las Ciencias Sociales, y podría ampliarse con ímpetu en todas las titulaciones.

Los hallazgos de este estudio cuantitativo constituyen una evidencia empírica para abrir diálogos con autoridades de las carreras y repensar acciones de mejora para incorporar las perspectivas de género en la formación universitaria. Por ejemplo, sobre cómo intencionar mayor bibliografía de autoras y teorías feministas en las asignaturas existentes alineadas con los perfiles de egreso y cuáles son los acompañamientos institucionales para considerar. Así, estos resultados y discusiones buscan ser de utilidad a otras facultades y universidades para generar este cambio curricular y social, que requiere de esfuerzos mancomunados para una real transformación hacia la igualdad de género. Como señala Chaves (2015), es fundamental lograr compromisos explícitos y oportunos para una estrategia no sólo metodológica, sino por sobre todo, política dentro de la universidad.

Por último, y sobre las limitaciones de este estudio, señalamos que se analizó las informaciones explicitadas en los programas de asignaturas obligatorias con foco en cinco carreras de Ciencias Sociales en una universidad chilena. Las perspectivas de género no se analizaron en las prácticas docentes -como el uso de lenguaje inclusivo, nombre social, pedagogías feministas, entre otros- sino sólo en lo que se declara en los *syllabus*. Para sopesar esta limitante, se requerirá un análisis situado del desarrollo de las clases para complementar la información acá obtenida, lo cual excede los objetivos del estudio.

Para futuras investigaciones se propone el levantamiento de información cualitativa desde los actores claves involucrados -similar a lo realizado por otras autorías (Espinoza & Albornoz, 2023; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019), pero con equipos docentes, jefaturas de carreras, directores de escuelas, estudiantes y egresados/as. Nuevos estudios podrían triangular las perspectivas de estos sujetos y con evidencias de observaciones de aula, proponiendo abordajes cualitativos o mixtos de investigación que continúen con las discusiones planteadas en este artículo.

Apoyos

Esta investigación fue financiada por el Fondo de Fortalecimiento de Unidades Locales de Género, Proyecto de Fortalecimiento de Universidades Estatales UCH 1999, otorgado por la Dirección de Igualdad de Género (Rectoría, Universidad de Chile). Se agradece a María Inés Álvarez por su valiosa colaboración en la fase de revisión y sistematización de informaciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2017). *Las políticas de igualdad de género en la universidad española: Un estudio de estructuras y planes* [Tesis doctoral], Universidad Rovira i Virgili]. <https://repositori.urv.cat/fourreppublic/search/item/TDX%3A2700>
- Asián, R., Cabeza, F. y Rodríguez, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿Materia de asignatura específica o de educación transversal?. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35–54. <https://doi.org/10.19053/01227238.3310>
- Asún, R. (2006). Medir la realidad social. El sentido de la metodología cuantitativa. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 31–61). LOM Ediciones.
- Baeza, A. (2022). *Transversalización del enfoque de género en la educación superior. Un estudio en la Universidad de Chile* [Tesis de maestría no publicada]. Universitat Jaume I.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo (PEL)*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.9>
- Bas-Peña, E., Ferre, E. y Maurandi-López, A. (2017). Educación superior, competencias transversales y género: Validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, (31), 57–76. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19073>
- Bonder, G. (2022). Del margen al centro: antecedentes, avances y propuestas para la igualdad de género en los futuros de la educación superior en América Latina. En G. Bonder (Comp.), *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina* (pp.11-58). FLACSO Argentina. <https://www.catunescomujer.org/nueva-publicacion-la-institucionalizacion-del-enfoque-de-igualdad-de-genero-en-universidades-de-america-latina-experiencias-reflexiones-y-contribuciones-para-el-futuro-de-la-educacion-superior/>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211–225.
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: Una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27–43.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>

- 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*, 42(167), 178–196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Caire, M. (2024). Aprendizaje y Servicio. Puente para la transformación social en la Educación Superior. *Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE)*, 21(42-43), 3-4. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2912>
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2017). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE)*, 12(24), 55–69. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1055>
- Chaves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, (29), 33–43.
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50–62. <https://dx.doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Comunidad Mujer. (2020). *Efecto económico del sesgo de género en las decisiones vocacionales* (Boletín Serie n°47). https://comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2022/04/CM_Boletin_47_Efecto-economico-desiciones-vocacionales.pdf
- Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 17(1), 71–88.
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, (19), 41–72. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/328>
- Espinoza, A. M. y Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿Cómo se reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Pykhe*, 32(1), 1–37. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Gaba, M. R. (2023). *Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. De las teorías a las prácticas*. Ril Editores.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y Times Higher Education. (2022). *Gender equality: How global universities are performing (Part 2)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381739>
- López-Molina, S. y Vázquez-Guerrero, M. (2018). Las políticas de género en una universidad pública estatal: Discrepancias institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 138–156. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.282>

- Marchant, J. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Ediciones UDP. <https://ediciones udp.cl/libro/la-formacion-en-docencia-universitaria-en-chile-y-su-impacto-en-profesores-y-estudiantes/>
- Ministerio de Educación (2024). *Brechas de género en educación superior 2023*. MINEDUC. https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2025/03/Brechas_genero_EDSUP_2023.pdf
- Montecino, S. y Pemjean, I. (2011). *Brechas de igualdad: Género, ciencia y academia en el siglo XXI*. Universidad de Chile; Editorial Catalonia.
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105–125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Morley, L. & Lund, R. W.B. (2020). *The affective economy of feminist leadership in Finnish universities: class-based knowledge for navigating neoliberalism and neoliberalism*. University of Sussex. Journal contribution. <https://hdl.handle.net/10779/uos.23478839.v1>
- Muñoz, C. y Troncoso, L. (2021). *Descriptor competencia sello igualdad de género y no discriminación*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), Universidad de Chile.
- O'Connor, P. y White, K. (2021). Gender equality in higher education: The slow pace of change. En P. O'Connor & K. White (Eds.), *Gender, power and higher education in a globalised world* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69687-0_1
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23873>
- Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191–216. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>
- Rosa, R. y Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research: Editorial. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Seid, G. (2016). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(12), 41–55. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/72>
- Sobrero, V. y Muñoz, C. (2021). Igualdad de género y no discriminación en el modelo educativo de la Universidad de Chile: Estrategia de trabajo e ideas centrales. https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20230726/20230726100601/uchile_documentos.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Conferencia Internacional de Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

- Universidad de Chile. (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. <https://uchile.cl/presentacion/institucionalidad/modelo-educativo>
- Universidad de Chile. (2022). *Política de igualdad de género. Senado Universitario, Dirección de Género*. <https://uchile.cl/dam/jcr:eb2a020d-2e39-4648-854d-0830b46376f5/Politicas-PoliticaIgualdadGenero.pdf>
- Universidad de Chile. (2023). *Informe de autodiagnóstico: Facultad de Ciencias Sociales. Proyecto Sello Género*.
- Universidad de Chile. (2024). *Hechos y cifras*. <https://uchile.cl/hechosycifras>
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: Obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25(e250063), 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Varela, C., Alonso-Ruido, P y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en educación superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95–108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>
- Verge, T. (2021). Gender equality policy and universities: Feminist strategic alliances to re-gender the curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3), 191–206. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>