



INDEPENDENCIA · PLURALISMO · COMPROMISO

Manual docente para una  
**práctica formativa  
no sexista**



2019



Primera edición, agosto 2019

Esta publicación estuvo bajo el cuidado de la Dirección de Comunicaciones Corporativas de la Universidad Central de Chile, la cual agradecería que haga llegar sus aportes y sugerencias al correo electrónico [comunicaciones@ucentral.cl](mailto:comunicaciones@ucentral.cl)

**Director de Comunicaciones Corporativas**

Sergio Escobar Jofré

**Diseño y diagramación**

Marcela Ramos Riquelme

**Edición de contenidos**

María Carolina Contreras

[www.ucentral.cl](http://www.ucentral.cl)



Manual docente para una práctica formativa no sexista / Universidad Central de Chile.  
--1ª edición. -- Santiago, Chile : Universidad Central de Chile, 2019.  
25 páginas.

Incluye glosario y referencias bibliográficas.  
ISBN 978-956-330-068-0

1. Manuales. 2. Educadores. 3. Sexismo en educación.

Dewey: 305.3 – scdd22

Título original: *Manual docente para una práctica formativa no sexista*

Copyright © UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE, 2019

Autores en orden alfabético:

© Claudia Calquín Donoso	© Gastón Molina Domingo
© Cynthia Duk Homad	© Verónica Romo López
© Roberto Espejo Leupin	© Emilia Schuster Ubilla
© María Ester Feres Nazarala	© Alexis Valenzuela Mayorga
© Ana María Gutiérrez Ibacache	© Mylene Valenzuela Reyes
© Cristina Jara Villarroel	

Esta publicación debe citarse como:

Universidad Central de Chile. (2019). Manual docente para una práctica formativa no sexista. Santiago: Autor.

Se permite la reproducción parcial de esta obra sin autorización previa, para lo cual solo le solicitamos mencionar como fuente de información a la Universidad Central de Chile y que nos informe de tal reproducción al correo electrónico [comunicaciones@ucentral.cl](mailto:comunicaciones@ucentral.cl)

**ISBN**

978-956-330-068-0 (versión en línea)

**Registro de Propiedad Intelectual**

Inscripción N.º 307021



# Manual docente para una práctica formativa no sexista 2019



## ÍNDICE

Palabras preliminares .....	4
Introducción .....	5
Objetivo .....	5
Capítulo I. Algunos elementos históricos y conceptuales para comprender la educación no sexista .....	6
Contextualización histórica y derechos humanos .....	6
Elementos conceptuales .....	8
– Sistema sexo/género .....	8
– Identidad de género y orientación sexual .....	9
– Estereotipos de género .....	9
Capítulo II. Indicaciones prácticas .....	10
Planificación .....	10
– ¿A quién o quiénes? .....	10
– Las temáticas .....	10
– Referentes disciplinarios e historia de la disciplina .....	10
– Selección de metodologías de enseñanza–aprendizaje .....	10
– Lecturas .....	10
Implementación .....	11
– Interacción entre docentes y estudiantes y el uso de espacios .....	11
– Lenguaje .....	12
– Metodologías de enseñanza–aprendizaje .....	14
– Evaluación .....	17
Reflexión .....	19
Sugerencias de profundización .....	20
Glosario.....	21
Referencias .....	23

## PALABRAS PRELIMINARES

En el *Acuerdo Final* entre la *Rectoría de la Universidad Central de Chile* (la *Universidad*) y la *Asamblea de Mujeres e Identidades No Heterosexuales* (la *Asamblea*), las partes acordaron que era necesario elaborar orientaciones para la implementación de una práctica pedagógica no sexista, que propenda a la eliminación de estereotipos de roles de género en la educación, específicamente, en el aula y, por tanto, en las relaciones que se dan entre estudiantes y formadores.

Le correspondió a la hoy *Facultad de Educación y Ciencias Sociales* —junto a la *Dirección de Calidad Educativa* de la *Vicerrectoría Académica*, la que actuó como secretaria ejecutiva— coordinar una mesa de trabajo interfacultades, a la cual concurrieron expertas y expertos en la materia de todas las unidades académicas de nuestra *Universidad*. Se invitó también a estudiantes que habían sido parte de la *Asamblea*.

Desde julio de 2017, y durante doce sesiones que ocurrieron todos los martes al mediodía; trece integrantes de este equipo de trabajo pusieron en común sus saberes, experiencias y experticias para arribar al documento que hoy tienen entre sus manos y que tiene la pretensión de orientar las prácticas pedagógicas de los formadores de la *Universidad*; tras el propósito compartido de superar desde las aulas y los distintos espacios formativos, las profundas inequidades y desigualdades de género que nos afectan a cada uno y una de nosotros y nosotras.

La ocasión se hace propicia para agradecer al equipo de trabajo integrado por académicas y académicos de las siguientes escuelas: Mylene Valenzuela, de Derecho; Claudia Calquín, de Psicología; Cynthia Duk, de Educación; María Ester Feres, de Economía; Gastón Molina, de Psicología; Alexis Valenzuela, de Salud; Emilia Schuster y Cristina Jara, de Educación y quienes redactaron el documento que se presenta. También a Verónica Romo y Roberto Espejo, de la Dirección de Calidad Educativa quienes, junto a la profesora de la Escuela de Gobierno y actual jefa de la *Unidad de Género y Diversidad*, Ana María Gutiérrez, realizaron la edición final del presente *Manual docente para una práctica formativa no sexista*.

El texto se organiza en dos capítulos: el primero de elementos conceptuales e históricos, seguido de otro que entrega orientaciones prácticas. A continuación, se incorporan algunas sugerencias para profundizar y, a modo de anexo, se presenta un glosario que ayudará a la comprensión de este manual como una herramienta de trabajo pedagógico para las labores de formación de los y las estudiantes de cada una de las *Escuelas y Facultades de la Universidad*.

JAIME VEAS SÁNCHEZ  
Decano (i)  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Santiago, julio de 2019

## INTRODUCCIÓN

En todas las edades del mundo en que la mujer ha sido la bestia de los bárbaros i la esclava de los civilizados, ¡Cuánta inteligencia perdida en la oscuridad de su sexo, cuántos jenios no habrán vivido en la esclavitud vil, inesplotados, ignorados! Intrúyase a la mujer; no hai nada en ella que le haga ser colocada en un lugar más bajo que el del hombre. (Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos–Dibam, 1992, p.44, citando a Gabriela Mistral, 1906)

El origen de este *Manual* se encuentra en el acuerdo entre las autoridades de la *Universidad* y estudiantes en representación de la *Asamblea* ocurrido durante el movimiento feminista de 2018, el cual impulsó la conformación de la mesa de trabajo “Comisión lineamientos para una práctica formativa no sexista”. Dicha instancia colegiada elaboró un documento con lineamientos, los cuales fueron utilizados por una subcomisión de la anterior para redactar el presente texto.

Reconocemos que existen personas, entre ellas mujeres y otras con identidades no heterosexuales, que han desarrollado y propuesto una mirada crítica hacia la educación vista como reproductora de desigualdades y estereotipos. Creemos que la educación puede ser un espacio de emancipación en el marco de la construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos, lo que implica una visión inclusiva del mundo que acoge a toda diversidad humana y natural.

Esperamos que este manual sea un material de consulta para todos/as los/as docentes que integran la comunidad universitaria. Sin embargo, alertamos que no se trata de recetas mágicas, ya que estamos frente a un cambio cultural que requiere de reflexión personal, la que permitirá la transformación de la comunidad universitaria en su conjunto, con miras a desnaturalizar el sexismo en la educación.

## 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.

# CAPÍTULO I.

## ALGUNOS ELEMENTOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN NO SEXISTA

### CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y DDHH

En el marco de las discriminaciones de las que han sido víctimas distintos grupos humanos, las mujeres, más de la mitad de la humanidad<sup>1</sup>, han sufrido este flagelo desde tiempos muy remotos. Asimismo, las personas con identidades no heterosexuales deben hacer frente a situaciones análogas. En Chile, una exponente brillante de estas defensas es Gabriela Mistral, tal como se aprecia en la obra de Fernando Alegria (1980, pp. 70–79).

La búsqueda de la emancipación ha llevado a estos grupos a organizarse en distintos movimientos.

Así, en el caso de los movimientos feministas, tanto en el mundo como en nuestro país, estos no siguen una línea continua de acción, pues sus demandas han tenido avances y retrocesos, momentos de alta expectación y visibilidad en el espacio público y otros en que la reacción conservadora ha frenado ese avance, retrotraído los logros alcanzados y los feminismos han caído en un silencio hasta una nueva irrupción. Es posible hacer un intento de cronología de estos movimientos, relacionándolos con las distintas generaciones históricas de los derechos humanos, tal como se muestra en la siguiente tabla, la cual no pretende ser exhaustiva, sino que solo referencial.

Tabla 1. Las generaciones de derechos humanos y derechos de las mujeres

ETAPAS	PERIODO Y LUGAR	EJEMPLOS DE TEMAS ABORDADOS
Generación 0 DD.HH.	Grecia antigua, culturas originarias de América y de África	<i>Juramento hipocrático</i> : en el ejercicio de la medicina, se considera a mujeres y hombres, a libres y a esclavos.  <i>Ubuntu africano</i> : concepto de unidad, interdependencia y de necesaria colaboración entre todos y todas los/as integrantes de una comunidad.  <i>Cosmovisión mapuche</i> : considera a la mujer como intermediario privilegiado con lo trascendente (machi).
Generación 1 de los DD. HH.: derechos de libertad  1ª ola feminista: feminismo ilustrado	Europa occidental y Estados Unidos. Ilustración, Revolución Francesa y creación de EE. UU.	<i>Derechos civiles y políticos</i> : declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, entre otras. Las mujeres fueron excluidas expresamente de los derechos ciudadanos que se pregonaban, pues otorgaban libertades solamente a los varones.  Las principales demandas feministas son la no obligatoriedad del matrimonio y el acceso a la educación formal.

1 Fernando Alegria, junto con reconocer en Gabriela Mistral la hegemonía del componente “ético y, en última instancia, religioso”, traza una suerte de mapa temático de su pensamiento crítico. Identifica cinco grandes “grupos” temáticos o “categorías”. Aun cuando no agotan el campo ni tampoco es muy rigurosa su descripción, constituye de todos modos un principio aceptable de organización. Distingue: 1) derechos humanos: “los problemas de las minorías sociales y raciales (mujeres, infancia, trabajadores, indios, judíos, perseguidos políticos”); 2) cristianismo social: “es decir, la religión y la iglesia entendidas como formas de responsabilidad social ante la necesidad de justicia económica y política, y por los derechos civiles en la estructura de una democracia liberal”; 3) antitotalitarismo: “antifascismo, antimilitarismo, oposición a todo extremo político”; 4) pacifismo “apoyo a las tácticas de la no violencia de Mahatma Ghandi; ataque a las guerras imperialistas y a la diseminación de armas nucleares”; y 5) americanismo “exaltación de la organización comunal indígena y promoción de la reforma agraria”) (Alegria, 1980, pp. 72-74).

Tabla 1. Las generaciones de derechos humanos y derechos de las mujeres (continuación...)

ETAPAS	PERIODO Y LUGAR	EJEMPLOS DE TEMAS ABORDADOS
<p>Generación 2 de los DD. HH.: derechos de igualdad</p> <p>2ª ola feminista: liberal sufragista</p>	<p>Se sitúa entre la Ilustración y la obtención de los derechos civiles de las mujeres. Dado que este proceso es disímil en los distintos países, no tiene una fecha de fin en común. En América Latina fue durante el siglo XX.</p> <p>En Chile destacan mujeres como Amanda Labarca, Elena Caffarena, entre otras (en Rojas &amp; Jiles, 2017; y en Amar, 2009, citando a Antezana, 1995 y Lavrin, 2005).</p>	<p><i>Derechos sociales, económicos y culturales:</i> involucran a las mujeres en los derechos a la educación y la salud.</p> <p>Las principales demandas feministas son el derecho al voto, derecho a la propiedad y a manejar sus ingresos, ser elegidas en cargos públicos.</p>
<p>Generación 3 de los DD. HH.: derechos de la solidaridad</p> <p>3ª Ola feminista: derechos sexuales y reproductivos</p>	<p>Década de 1960 en Estados Unidos y Europa occidental.</p> <p>En menor medida en América Latina por los ascensos de las dictaduras.</p> <p>En Chile destaca la lucha por los DD. HH. organizada en grupos como el de los familiares de detenidos desaparecidos, comedores infantiles, entre otros. Surgen organizaciones de mujeres como La Morada.</p>	<p>Derechos de diversos grupos discriminados históricamente: niños/as, trabajadores/as.</p> <p>Las principales demandas feministas son la obtención de los derechos sexuales y reproductivos, que involucran el acceso a las pastillas anticonceptivas, vivir plenamente la sexualidad, aborto libre, educación sexual.</p>
<p>Generación 4 de los DD. HH.: carta de la naturaleza</p> <p>4ª ola, fin a todas las violencias</p>	<p>En la actualidad, en Europa, Estados Unidos y América Latina.</p> <p>En Chile, la transición a la democracia significó un nuevo silencio feminista. Debido a la división interna que surgió en el movimiento, y ya en el siglo XXI, se toma cada vez más conciencia de las diversas formas de violencia que se ejerce hacia las mujeres, identificándose horribles casos de feminicidio, para luego dar la lucha por los derechos sexuales y reproductivos, finalizando con exigencias para una educación no sexista que respete las diversas identidades de género, incluyendo en ellas, las orientaciones no heterosexuales</p>	<p>Se amplían los derechos de grupos discriminados (mujeres, discapacitados/as, pueblos originarios y personas con identidades no heterosexuales). Se incorpora el derecho a un ambiente natural sano y sustentable.</p> <p>Las principales demandas feministas son poner fin a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- violencias sexuales (acoso callejero, agresiones sexuales, violaciones, feminicidios);</li> <li>- violencia económica (desvalorización de los trabajos tradicionalmente realizados por mujeres, menores rentas por el mismo trabajo realizado que un varón, invisibilización del trabajo doméstico, entre otros);</li> <li>- violencia simbólica (estereotipos asignados a las mujeres, hipersexualización, objetivación de su cuerpo);</li> <li>- violencia en el lenguaje (denostación o invisibilización de su participación en la sociedad, como el masculino genérico).</li> </ul>

Fuente: basado en Sánchez (2001) y Valdés (2015)



La Universidad enmarca sus actividades educativas en el contexto de los derechos humanos (DD. HH.). Estos corresponden a atributos de toda persona, inherentes a su dignidad, que el Estado debe respetar, garantizar o satisfacer (Nikken, 2003). Dentro de estos, la noción de dignidad es de particular relevancia. Como Ingo Sarlet (citado por Nogueira, 2009) señala:

Esta dignidad de la persona está dada por ‘la calidad intrínseca y distintiva reconocida en cada ser humano que lo hace merecedor del mismo respeto y consideración por parte del Estado y de la comunidad, implicando, en este sentido, un complejo de derechos y deberes fundamentales que aseguran a la persona tanto contra todo o cualquier acto de carácter degradante y deshumanizado, que vienen a garantizarle las condiciones existenciales mínimas para una vida saludable, además de propiciar y promover su participación activa y co-responsable en los destinos de la propia existencia y de la vida en comunión con los demás seres humanos, mediante el debido respeto a los demás seres que integran la red de la vida’. (p.146)

La relación entre los DD. HH. e ideas asociadas con la educación superior ha sido reconocida y trabajada en instancias como la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI*, donde se señala en su *Artículo 1-b* que “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Unesco, 1998, p.3).

Adicionalmente, la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (Naciones Unidas Oficina del Alto comisionado para los DD. HH., 1981, p.5), en su artículo diez, señala que se debe promover “la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza”.

Por otra parte, en la “Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de Naciones Unidas” se establece en su cuarto objetivo que los Estados parte deberán “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Asimismo, su quinto objetivo establece que se deberá: “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Organización de Naciones Unidas–ONU, 2015, en línea).

Los conceptos de ciudadanía y democracia son fundamentales al hablar de los DD. HH., en particular en el ámbito de una educación no sexista, que permita a los y las estudiantes un desarrollo personal y profesional pertinente para desenvolverse en la sociedad de manera *participativa y crítica*, como sujeto de derecho contextualizado. En este sentido, nos parecen adecuadas las distinciones que hace de Sousa Santos (2011) entre democracia y democracia participativa, ciudadanía y ciudadanía multicultural y planetaria, entre derechos humanos y derechos humanos colectivos e interculturales.

## ELEMENTOS CONCEPTUALES

### SISTEMA SEXO–GÉNERO

“La cultura no hace la gente: la gente hace la cultura. Si es cierto que la plena humanidad de las mujeres no es nuestra cultura, entonces podemos y debemos hacerla nuestra cultura” (Adichie, 2012, p.14).

La diferencia entre los conceptos de sexo y género es fundamental para comprender adecuadamente lo que implica una práctica educativa no sexista.

Usualmente se ha entendido que el sexo determina la condición que permite clasificar a las personas en hombres y mujeres. Sin embargo, “se hace necesario entender que la noción de sexo hace referencia a las características de orden biológico que diferencian unos cuerpos de otros. Así, el sexo hace referencia a la configuración de las corporalidades” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia–MinEducación y Fondo de Población de las Naciones Unidas–UNFPA., 2016, p.15). Por otra parte, es importante señalar que —desde lo biológico— se reconoce hoy que es posible identificar más de dos sexos. Reconocemos “a quienes tienen una carga cromosómica sexual XX como hembras, a aquellos que tienen una XY como machos y a quienes tienen una trisomía en estas (XXY, XXX, XYY o una expresión genética de difícil clasificación) como intersexuales. Algunas personas intersexuales también pueden tener una carga cromosómica de XX o XY” (MinEducación y UNFPA, 2016, p.15).

Respecto del género, este es considerado una categoría de análisis referida a un “conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y una cultura específicos” (MinEducación y UNFPA, 2016, p.18). Se puede apreciar, entonces, que estas construcciones varían según la época y cultura y, sin duda, según quienes estén en el poder y definan lo que corresponde a cada género.

Es desde esta conceptualización que, “históricamente, a los cuerpos, en razón de su sexo, se les ha asignado un papel particular que deben cumplir, asociado directamente al género” (MinEducación y UNFPA, 2016, p.18). La exigencia que se hace a quien nace con un cuerpo de un sexo determinado (tradicionalmente binario: hombre o mujer), es lo que se conoce como el sistema sexo/género. Según Rubin (1975) es “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubin, 1975, citada en MinEducación y UNFPA, 2016 p.18).

Es así que el sistema sexo/género se constituye en una de las bases de la cultura y de los mandatos sociales. Julieta Kirkwood explica que “la socialización nos transforma (...) a las mujeres, en ‘grupo’ minoritario, subordinado. Y esto es consecuencia de cómo se retransmite el aprendizaje de los roles de género. (...) el ser femenino o masculino no es biológico,

ni tampoco lo es la inteligencia o personalidad que se liga a cada género” (Kirkwood en Crispi, 1987, p.36). Sin embargo, este sistema actual funciona bajo la lógica de la división y organiza toda la sociedad a través del binarismo: masculino (público, cultura, superior) y femenino (privado, naturaleza, inferior).

### IDENTIDAD DE GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL

La identidad de género es la categoría de análisis que se relaciona con la identificación que las personas construyen de sí mismas en relación con el género, ya sea reconociéndose como hombres o como mujeres. Es cierto que en los últimos años ha habido un número creciente de personas que reivindican la no identificación con estos dos binomios (MinEducación y UNFPA, 2016, p.20). Así también, la Ley 21120 (10.12.2018), define la identidad como la vivencia estable y profunda de ser hombre o mujer, adoptando una postura binaria. Sin embargo, hoy en día es claro que hay un número importante de personas que no se identifican con el género asignado a su sexo. Son las llamadas personas transgénero.

Es importante no confundir la identidad de género con la orientación sexual. Esta última hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas de igual o diferente sexo. Tradicionalmente se considera que la heterosexualidad es lo correcto, sin embargo, hay personas que se sienten atraídas por personas de su mismo sexo e incluso por personas de ambos sexos. La vivencia de la sexualidad según la orientación, en tanto es vivenciada entre adultos que consienten en ella, es perfectamente acorde con los DD. HH., puesto que su valor fundamental —la dignidad humana, esto es, el respeto a la integridad física y psicológica del otro u otra—, se mantiene.

### ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Por estereotipo podemos entender al conjunto de rasgos o características de individuos pertenecientes a un grupo. En el caso del sistema sexo/género predominante, a cada género se le asocia un conjunto de características y roles, tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Estereotipos de género

ESTEREOTIPOS MASCULINOS	ESTEREOTIPOS FEMENINOS
Fuerte	Frágil
Racional	Sentimental
Productor	Reproductor
Resuelto	Indecisa
Independiente	Dependiente
Defiende	Cuida
Rudo	Dulce
Dominante	Sumisa
Agresivo	Pacífica
No llora	Llora

Fuente: elaboración propia

En esta línea, es usual hablar de roles estereotipados para cada uno de estos géneros. Por ejemplo, la mujer es dueña de casa y ocupa el espacio privado mientras, el hombre trabaja fuera y ocupa el espacio público. La mujer es buena en disciplinas asociadas a lo social y al cuidado, el hombre es bueno en disciplinas físico–matemáticas y de negocios. El hombre efectúa trabajo remunerado y la mujer voluntario o no remunerado, etcétera.

Por otra parte, en el análisis de estereotipo se destaca que este es un fenómeno que se genera no como una impresión real de lo observado, sino deformado por la percepción cargada de sentido que algunas personas le asignan a lo que se observa y caracteriza. Esta pérdida de la experiencia original es el que explica Herschberg–Pierrot (en Fernández–Montesinos, 2016, p.55) al establecer que el estereotipo pierde lo original y particular, dejando solo lo universal y general. Y, muy relevante, pasa de ser solo descriptivo de algo o alguien a ser prescriptivo: es como la persona debe ser, para bien o para mal. Y es así que se generan los estereotipos de género y los prejuicios hacia quienes no los acogen. En efecto, los estereotipos de género pueden comprenderse como las concepciones preconcebidas sobre cómo es y cómo debe comportarse el hombre y la mujer.

## CAPÍTULO II. INDICACIONES PRÁCTICAS

El proceso que sigue el desarrollo de cada unidad educativa, y en donde pueden manifestarse conductas sexistas estereotipadas y dañinas, puede ser analizado en tres etapas: su planificación, implementación y la necesaria reflexión posterior a su aplicación. Son estas las que se analizan brevemente, sugiriendo ciertas acciones prácticas que permitirían la eliminación de posibles prácticas sexistas en nuestro trabajo docente.

### PLANIFICACIÓN <sup>2</sup>

#### ¿A QUIÉN O QUIÉNES?

Es fundamental partir considerando a quién o quiénes está dirigida la clase que el docente tiene a su cargo, en particular si se trata de una carrera feminizada, masculinizada o mixta, así como cuáles son las posibles explicaciones para que eso ocurra. Por ejemplo, reconocemos que las carreras de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales se relacionan históricamente con la feminización de la profesión docente, debido a que a las mujeres se les ha asignado el rol de los cuidados y reproducción dentro de la división sexual del trabajo.

#### LAS TEMÁTICAS

Por otra parte, es necesario considerar las temáticas tratadas en el curso que se va a dictar, reflexionando si tienen tendencia a ser universales y si son cuestionables desde esa perspectiva. Los saberes producidos por la humanidad están impregnados de los valores sociales sancionados como correctos en un momento histórico determinado. Sin embargo, toda esta acumulación de saberes, independiente de su área, están impregnados del patriarcalismo y la naturalizada división sexual del trabajo como forma de organización social. Así, por ejemplo, el área de la economía ha omitido el trabajo doméstico como pieza clave del funcionamiento del sistema capitalista actual, que es realizado en una mayoría abrumadora por mujeres. ¿Qué pasaría si ellas no lo hicieran?

#### REFERENTES DISCIPLINARIOS E HISTORIA DE LA DISCIPLINA

Es importante constatar qué referentes teóricos están presentes en las temáticas tratadas en clase, poniendo atención a si hay mujeres incluidas. Si no las hay, es de enorme relevancia cuestionarse el por qué. Al revisar la historia de cualquier área de conocimiento, siempre hay mujeres que han aportado al desarrollo de la disciplina, las que han sido invisibilizadas o asociadas a figuras masculinas, a pesar de que sus logros sean personales, como lo fue Marie Curie, quien debió compartir el premio Nobel con su esposo, pues a las mujeres no se les nominaba. Ejemplos hay muchos más, por lo que la invitación es a buscar, conocer y reconocer estos aportes.

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.

#### SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

Otro aspecto fundamental es reflexionar sobre las metodologías de enseñanza–aprendizaje seleccionadas para desarrollar los resultados de aprendizaje de la asignatura, identificando si existen sesgos que invisibilizan, ridiculizan o discriminan a mujeres o a personas con identidades sexuales no heterosexuales. Por ejemplo, si se trabajara en grupo, hacer que los estudiantes reflexionen respecto a situaciones tales como: que los que hablan en plenario sean siempre varones o que las que toman las notas del trabajo grupal sean mayoritariamente mujeres, etcétera.

#### LECTURAS

Finalmente, en la planificación de su unidad, y en consonancia con los resultados de aprendizaje de la asignatura, le invitamos a proponer lecturas a sus estudiantes a través de una selección equitativa de escritores y escritoras, así como a reflexionar sobre ellas.

- ✓ Revise la bibliografía del programa y verifique cuántos autores y autoras presenta.
- ✓ ¿Hay autoras o autores que sean parte de diversidades no heterosexuales?
- ✓ Pregúntese ¿de qué forma se construyen y aplican las normas de género en nuestras cátedras y en los textos que damos a leer?

2 Para una mayor profundización ver Esteban y Távora (2008), Bosque (2012), y Bergesio (2015).

- ✓ Analice críticamente, desde la perspectiva del sistema sexo/género, las/os autoras y autores propuestos. Por ejemplo: Rousseau fue un aporte al plantear el concepto de pacto social, pero excluyó a las mujeres, realizando algunos comentarios misóginos que suelen ser omitidos debido a la importancia de su propuesta.
- ✓ Planifique el propiciar momentos para discutir y analizar los textos y contenidos con estudiantes y colegas. Por ejemplo, ¿cómo presentan autores y autoras el género (invisibilizan, naturalizan o cuestionan) en las obras leídas?
- ✓ Reflexione sobre autores y autoras que refuerzan acciones y comportamientos de género binario. ¿Cuáles han sido? y ¿qué ha aprendido de ello?

### IMPLEMENTACIÓN <sup>3</sup>

Para avanzar en una educación no sexista, se requiere una transformación de las ideas básicas con las que hemos convivido como sociedad. También implica una profunda revisión y reflexión, entre otras, sobre la forma en que nos relacionamos con las personas.

El cambio cultural es lento, pero no por eso imposible. Desde la educación, nuestra labor es poner atención al *currículo invisible u oculto*, que puede ser entendido como el 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. Así, la reproducción cultural de estereotipos sexuales y de otras índoles, referidos a roles a desempeñar en la sociedad y a valoraciones de cada uno/a, son traspasadas a los/as estudiantes en forma inconsciente. Es por ello fundamental reflexionar sobre los elementos ocultos en nuestro actuar y en las prácticas institucionalizadas.

#### INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES Y EL USO DE ESPACIOS

Durante la práctica docente, la interacción con los estudiantes tiene un rol fundamental. Para esto, es útil reflexionar considerando algunas de las siguientes preguntas generativas:

1. ¿cómo distribuyo los turnos para hablar e intervenir durante el desarrollo de la clase?;
2. ¿incentivo a que las mujeres o personas de identidades no heterosexuales den su opinión en la clase?, ¿intervengo en caso de burlas, haciendo notar que esto no es aceptable en un aula inclusiva?;
3. ¿me he burlado de la intervención de algún/a estudiante?;
4. ¿hago chistes sexistas u homofóbicos en clases o con mis colegas?;
5. ¿promuevo la conformación de equipos mixtos de trabajo?;
6. ¿cómo enfrento la formación integral de mis estudiantes considerando la dimensión de formación académica y la dimensión de desarrollo personal?, ¿oriento y derivó a las instancias pertinentes en caso necesario?;
7. ¿distribuyo equitativamente actividades y desafíos a mis estudiantes y colegas, independientemente de su identidad de género?;
8. ¿me comprometo con el análisis crítico de las “normas de género” presentes en mi disciplina, promoviendo la equidad de género?

Por otra parte, es posible considerar una serie de lineamientos respecto de las interacciones durante las horas de clases y en otros espacios, tales como:

1. no realice comentarios discriminatorios *de cualquier índole*. Por ejemplo, ridiculizar las diversas identidades de género, sexualizar los cuerpos de estudiantes, colegas y de la comunidad universitaria en general o hacer discursos o chistes al respecto.
2. No diga “piropos” o comentarios que resulten discriminatorios y sexistas en el aula u otros espacios sociales.
3. Procure que la intervención del estudiantado sea equitativa, incentivando la opinión de las mujeres y personas no heterosexuales en caso de que detecte que éstas opinen menos.
4. Al utilizar apoyo audiovisual, si incorpora imágenes que cosifican, hipersexualizan o encasillan a las mujeres en labores de cuidados o a personas no heterosexuales en actitudes específicas, problematice dicha situación, contextualizando por qué era imprescindible mostrarlas.
5. El saludo debe ser cordial, evitando comentarios o burlas sobre los cuerpos, vestimentas u otras indumentarias usadas tanto por el estudiantado o la comunidad universitaria en general.

<sup>3</sup> Para mayor profundización ver Acevedo (2010), Martínez (2012) y Dore (2014).

6. Se debe citar a las y los estudiantes a reuniones académicas *dentro de los recintos universitarios*, manteniendo la/s puerta/s abierta/s en caso de ser oficinas.
7. Los encuentros con el estudiantado deberán realizarse siempre en grupos o en presencia de otro u otra colega. En caso de que no sea posible, las reuniones tendrán que efectuarse en espacios públicos y abiertos. Por lo tanto, no desarrolle clases o reuniones en las que asista solo un/a estudiante. Si es necesario, llévela a cabo en un lugar donde haya otras personas.
8. Si debe tomar evaluaciones atrasadas, cite a los/las estudiantes en grupo. Si no es posible, realícelas en espacios donde estén presentes otras personas.
9. No manifieste cercanía o afecto hacia el estudiantado mediante expresiones corporales o verbales que pueden ser malinterpretadas.
10. La única forma de aprobar las cátedras es siguiendo los protocolos dados por las escuelas, por lo que no es correcto insinuar a estudiantes formas no académicas para aprobar la asignatura.
11. No realice comentarios o burlas sobre la ropa o indumentaria que usen estudiantes, colegas o miembros de la comunidad universitaria en general.
12. No realice comentarios peyorativos o burlas sobre la identidad sexual de estudiantes, colegas o miembros de la comunidad universitaria en general. Evite todo tipo de calificativo sobre el tono de piel, nacionalidad, etnia, estrato social, estilos de aprendizaje u otra característica.

## LENGUAJE

En el contexto antes señalado, el ámbito del lenguaje es fundamental. En los últimos años surge la pregunta ¿el lenguaje inclusivo está admitido?, ¿cuál es la norma?, ¿cómo debo referirme a las personas si no reconozco su identidad de género? Aún no está normado por la Real Academia Española (RAE), pero sabemos que el *Diccionario de la lengua española* (2014) refleja la ideología de quienes escriben dicho texto en un momento histórico determinado y, además, sabemos que el lenguaje crea realidades. En consecuencia, es necesario prestar particular atención a las palabras con que nos comunicamos. El sexismo lingüístico ha sido analizado por un catedrático de la RAE (Bosque, 2012) y definido como el uso discriminatorio del lenguaje debido al sexo.

Es por ello que el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien, que hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres.

El sistema lingüístico del español ofrece posibilidades para que no haya discriminación sexual en su uso. Existen múltiples recursos lingüísticos que no requieren un desdoblamiento continuo como la única solución al sexismo en el lenguaje, como agregar “os/as” en las palabras. Por el contrario, eludir esta discriminación implica buscar términos y conceptos neutros que “incluyan” a mujeres y hombres (persona, población, docente, estudiante, entre otras).

De esta manera, se evita cualquier situación que reproduzca la idea de que hay comportamientos, valores, trabajos, actitudes, espacios u otros, propios de mujeres o de hombres, ya sea por su “naturaleza”, o bien porque la “costumbre social” así lo tiene establecido.

Ejemplos de la utilización de un lenguaje sexista versus uno inclusivo se muestran a continuación:

Tabla 3. Categorías en el sexismo lingüístico

CATEGORÍA EN EL SEXISMO LINGÜÍSTICO	LENGUAJE SEXISTA	LENGUAJE INCLUSIVO
Expresiones que denotan androcentrismo: búsqueda de conceptos neutros e inclusivos	“la cultura nos pertenece <i>a todos</i> , y su construcción...”	“la cultura le pertenece <i>a toda la ciudadanía</i> , y su construcción...”
Evitar “los o las” o “aquel, aquellos” y utilizar quien, quienes, cada	“fortalecimiento de la asociatividad cultural de <i>los jóvenes chilenos</i> ”	“fortalecimiento de la asociatividad cultural de <i>la juventud chilena</i> ”
Evitar “uno” y utilizar “alguien”	“Se apoya la creación en arte y cultura de <i>los chilenos</i> residentes en el exterior”	“Se apoya la creación en arte y cultura de <i>la población chilena</i> residente en el exterior”
Evitar la masculinización de personas, objetos o situaciones en vez de “los jóvenes”, utilizar “la juventud”	“... sistema de relaciones laborales entre <i>directivos y funcionarios</i> ...”	“... sistema de relaciones laborales entre las personas pertenecientes al <i>estamento directivo y funcionario</i> ...”
En vez de “todos nosotros”, utilizar “todas las personas”, entre otros ejemplos	“... en caso que sus proyectos sean seleccionados, <i>los postulantes</i> deberán...”	“... en caso de que sus proyectos sean seleccionados, <i>cada postulante</i> deberá...”
	“... los criterios con que se eligieron a <i>los nueve ganadores</i> ”	“... los criterios con que se eligieron a <i>cada persona ganadora</i> ”
	“La cultura da <i>al hombre</i> la capacidad de reflexión sobre sí mismo”	“La cultura da <i>a la humanidad</i> la capacidad de reflexión sobre sí misma”
	“Potenciar y promover el rol de <i>los agentes culturales</i> ”	“Potenciar y promover el rol de <i>las personas encargadas de la gestión cultural</i> ”
	“En tanto, <i>los nominados</i> podrán ser elegidos o autoproclamados, para luego...”	“En tanto, <i>la gente nominada</i> podrá ser elegida o autoproclamada, para luego...”
	“Se promueve la divulgación de los derechos laborales de <i>los artistas</i> ”	“Se promueve la divulgación de los derechos laborales <i>para profesionales de las artes</i> ”
	“... expresiones culturales de los pueblos originarios y las tradiciones culturales de <i>los inmigrantes</i> ”	“... expresiones culturales de los pueblos originarios y las tradiciones culturales de <i>la población inmigrante</i> ”
Expresiones que denotan androcentrismo: utilización de <i>desdoblamiento</i>	“Seis de los estudios chilenos de diseño más innovadores del país, compuestos por jóvenes <i>diseñadores</i> ...”	“Seis de los estudios chilenos de diseño más innovadores del país, compuestos por jóvenes <i>diseñadoras y diseñadores</i> ...”
Siempre es mejor utilizar “las y los”, “niñas y niños” antes que “las/os” o niñas/os”	“ <i>Los profesores</i> que participaron de los talleres y en la posterior curaduría...”	“ <i>Las y los profesionales</i> que participaron de los talleres y en la posterior curaduría...”
	“Se promueven procesos formativos para la creación destinado a <i>niños y jóvenes</i> ...”	“Se promueven procesos formativos para la creación destinado a <i>niños, niñas y jóvenes</i> ...”
	“... con la participación de <i>expertos regionales</i> ”	“... con la participación de grupos de <i>expertos y expertas regionales</i> ”
	“... diversos <i>actores</i> y representantes de los sectores artísticos...”	“... diversos <i>actrices y actores</i> y representantes de los sectores artísticos...”
	“... se espera que un amplio número de <i>compositores</i> de ...”	“... se espera que un amplio número de <i>compositores y compositoras</i> de ...”

Fuente: Jiménez, Román & Traverso (2011); Consejo Nacional de la Cultura y las Artes–CNCA. (2016); y Ministerio de Educación–Mineduc (2017)



Es importante destacar que Jiménez, Román y Traverso (2011) plantean que han existido diversos argumentos para evitar el lenguaje inclusivo: que es una pérdida de tiempo, que es muy complicado hablar y escribir con “os y as”, que el desdoblamiento hace difícil la lectura de documentos, que se ha hecho siempre considerando que el masculino engloba al femenino, que no es relevante el cambio en el lenguaje. Sin embargo, existen diversos estudios, citados en este mismo texto de Jiménez et al., que evidencian la relevancia del cambio en el lenguaje para producir el cambio cultural, valórico y, por ende, actitudinal.

### METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La selección y aplicación de estrategias metodológicas debe cautelar algunos aspectos tales como:

- ✓ Las referencias y situaciones utilizadas para contextualizar y llevar a la práctica los contenidos abordados, deberían siempre visibilizar la equidad de género, analizando críticamente esta posibilidad. Así, por ejemplo, al hacer referencias teóricas, problematice el por qué hay más nombres masculinos que femeninos.
- ✓ Considere la discriminación positiva hacia el aporte de mujeres e identidades no heterosexuales sobre los temas específicos a trabajar en el proceso didáctico.
- ✓ Las estrategias metodológicas ofrecen posibilidades de cautelar las necesidades específicas de los y las estudiantes. Por ejemplo, si son madres o padres, o si además de estudiar, trabajan. Estas realidades pueden ser consideradas al asignar tareas dentro de las estrategias, e incluso en el aprovechamiento de estas realidades en el análisis de los contenidos tratados.

En la Tabla 4 se presentan algunas indicaciones aplicables a distintas estrategias metodológicas activas, con el fin de incorporar en ellas una mirada inclusiva respecto al sexo y género.

Tabla 4. Estrategias metodológicas para la educación no sexista

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Aprendizaje cooperativo	Los y las estudiantes trabajan divididas/os en pequeños grupos, para realizar actividades de aprendizaje y son evaluados/as según la productividad del grupo.	<p>Cautelar que la conformación de los grupos no discrimine a personas según su sexo, orientación sexual o identidad de género.</p> <p>En relación con los cinco elementos del aprendizaje cooperativo, cautelar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿exista? interdependencia positiva entre personas con habilidades diferentes, sin discriminar por sexo, orientación sexual o identidad de género.</li> <li>2. Se fomente la exigibilidad individual, es decir exigencia de responsabilidad en el trabajo independiente del sexo, orientación sexual o identidad de género.</li> <li>3. Se promueva la interacción cara a cara en un clima de respeto y valoración por la diversidad del otro u otra.</li> <li>4. Se faciliten habilidades interpersonales que permitan ser empático con los y las estudiantes que interactúan.</li> <li>5. Se promueva una reflexión grupal crítica y respetuosa de la diversidad.</li> </ol>

Tabla 4. Estrategias metodológicas para la educación no sexista (continuación...)

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Aprendizaje orientado a proyectos	El producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.	<p>En el proceso de asesoría y seguimiento del proyecto, considerar en cada una de sus cinco etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la descripción del contexto del proyecto, analizando críticamente la presencia de temáticas asociadas al sistema sexo/género;</li> <li>2. la búsqueda de bibliografía, discriminando positivamente hacia representantes femeninas y personas con identidad no heterosexual;</li> <li>3. la valoración crítica de alternativas posibles, sin discriminar por sexo, género u otras características personales, los aportes de integrantes del grupo;</li> <li>4. el diseño y elaboración del proyecto, incorporando los aportes de todos y todas las y los participantes, cautelando que la solución propuesta considere inclusivamente la temática de género; y</li> <li>5. la autoevaluación del aprendizaje obtenido, tanto en los elementos disciplinares como de las propias actitudes y valores.</li> </ol>
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Los y las estudiantes, partiendo de un problema, aprenden en pequeños grupos a buscar la información que necesita para obtener una solución bajo la supervisión de un tutor.	<p>En relación con los pasos del aprendizaje basado en problemas, considerar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. la descripción clara de este, cautelando que, de acuerdo a su pertinencia, se incorpore la temática de sexo/género.</li> <li>2. La delimitación del problema.</li> <li>3. El análisis problema en grupo, sin discriminar los aportes de los y las participantes según sexo, orientación sexual o identidad de género.</li> <li>4. La formulación de hipótesis, cautelando que estas no incorporen estereotipos sexistas.</li> <li>5. La formulación de objetivos de aprendizaje.</li> <li>6. La obtención de nueva información, cautelando las habilidades e intereses de cada uno de los integrantes y acogiendo la diversidad de información posible.</li> <li>7. La integración grupal de la información, sin discriminar a ningún participante.</li> <li>8. La verificación y solución del problema, cautelando que la solución propuesta considere inclusivamente la temática de género.</li> </ol>



Tabla 4. Estrategias metodológicas para la educación no sexista (continuación...)

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Exposición/lección magistral	Presentar información de manera organizada (profesor–alumnos; alumnos–alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estimular la participación con el uso de preguntas, actividades y materiales; analizando críticamente la diversidad humana y natural en la temática tratada cuando sea pertinente. Velar que la participación sea inclusiva y respetuosa.</li> <li>2. Utilizar estrategias de comunicación eficaz, empleando un lenguaje no sexista.</li> <li>3. Preparación y estructuración clara, considerando la diversidad de los destinatarios y de los autores y autoras involucrados en la exposición.</li> </ol>
Estudio de casos	Los y las estudiantes analizan situaciones profesionales presentadas por el o la docente, con el fin de lograr soluciones eficaces.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La elaboración del caso, considerando la temática de género y las características del grupo de estudiantes de acuerdo con su pertinencia.</li> <li>2. Exposición a los y las estudiantes del caso, velando por el uso de una comunicación inclusiva (oral, audiovisual u otros).</li> <li>3. Análisis (individual o grupal) de carácter crítico que incorpore referentes diversos en el ámbito del género, orientaciones sexuales u otros.</li> <li>4. Generación de propuestas a partir información previa, velando por la inclusión y respeto de la diversidad humana y natural.</li> <li>5. Exposición de la solución, velando por la utilización de un lenguaje inclusivo.</li> </ol>
Simulación y juego	Los y las estudiantes aprenden de manera interactiva, por medio de una experiencia simulada, a afrontar situaciones simplificadas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño de la simulación o juego, incluyendo en la simplificación de la realidad según pertinencia, aspectos de la temática de género.</li> <li>2. Se plantea la situación y sus “reglas” a los y las estudiantes, cautelando que estas respeten la dignidad de todos y todas los y las estudiantes.</li> <li>3. Los y las estudiantes experimentan la simulación o juego, velando por que los roles asignados en el proceso no expresen estereotipos sexistas, y reaccionando a condiciones o variables emergentes de manera inclusiva y crítica.</li> <li>4. El o la docente colabora con los y las estudiantes en la reflexión de la experiencia vivenciada.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández (2006)

## EVALUACIÓN

De la misma forma, al efectuar las evaluaciones de los procesos de enseñanza–aprendizaje, se sugiere:

- ✓ planificar evaluaciones durante todo el desarrollo del curso, que aborden diferentes dimensiones en su implementación (entre pares, exposición oral, reflexión crítica, por escrito, entre otras).
- ✓ Ofrecer, en la medida de lo posible, opciones que acojan las habilidades e intereses de los y las estudiantes, tales como expresar su comprensión de un contenido en un pequeño ensayo, en un esquema o en un mapa conceptual. De esta forma, cada persona podrá expresar su aprendizaje de maneras diversas según su elección.
- ✓ Considerar la información referida a características y realidades de cada estudiante, al planificar las evaluaciones y estableciendo los criterios de estas.

En la Tabla 5 se presentan algunas indicaciones aplicables a distintos instrumentos de evaluación, con el fin de incorporar una mirada inclusiva respecto al sexo y género.

Tabla 5. Instrumentos de evaluación recomendados para una metodología de enseñanza–aprendizaje no sexista

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Pruebas escritas de desarrollo	Son aquellos en que el o la docente entrega preguntas, mientras que los y las estudiantes elaboran respuestas.	Formular preguntas en un lenguaje no sexista e incorporar —cuando sea pertinente—, temáticas relacionadas con la diversidad sexual o de género.
Pruebas escritas de selección múltiple	Son aquellas en que se plantea una pregunta o situación, frente a la que él o la estudiante debe seleccionar la o las opciones correctas dentro de un conjunto de posibilidades.	
Organizadores gráficos (mapas conceptuales, semánticos u otros)	Corresponden a representaciones gráficas o visuales de conceptos y sus relaciones.	Junto con cautelar la utilización de un lenguaje no sexista, es importante velar por que los y las estudiantes utilicen imágenes que respeten la diversidad sexual o de género.
Disertaciones	Corresponde a una presentación oral con o sin apoyo gráfico de una temática. Usualmente incluye responder a preguntas de la audiencia.	Cautelar que el lenguaje utilizado por los estudiantes sea no sexista. Apoyar para que se promueva la participación de la audiencia sin discriminaciones de ninguna especie.
Ensayos	Corresponde a la exposición escrita de una serie de argumentos y reflexiones en torno a una temática problematizada.	Cautelar que el lenguaje utilizado por los estudiantes sea no sexista. Cuando sea pertinente, incluir temáticas relacionadas con la diversidad sexual o de género.
Pauta de observación (abierta o cerrada)	Es un listado de aspectos específicos a observar y describir en una situación determinada. En el caso de la pauta de observación abierta, se describe en detalle aspectos de la situación, mientras que en el de la cerrada se selecciona la presencia o ausencia de un conjunto de indicadores preseleccionados.	Incorporar dentro de los aspectos a observar, elementos relacionados con la inclusión o discriminación.

Tabla 5. Instrumentos de evaluación recomendados para una metodología de enseñanza–aprendizaje no sexista (continuación...)

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
	<p>Es una tabla o matriz de doble entrada donde se describen criterios y niveles de desempeño de cierta tarea, objetivo, o competencia en general. Son utilizadas en la evaluación del trabajo del estudiante describiendo las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento.</p>	<p>Incorporar en la descripción de los niveles de desempeño de las tareas, elementos que digan relación con la diversidad sexual y de género.</p>
<p>El o la docente debe reflexionar con relación a utilizar este instrumento, recogiendo la diversidad de los y las estudiantes observados.</p>	<p>Es una carpeta (física o electrónica) que contiene un conjunto de evidencias del trabajo realizado por un o una estudiante o un grupo de ellos o ellas, durante una actividad académica. En evaluación auténtica el portafolio es un instrumento muy adecuado por su capacidad de evaluar procesos y desempeños complejos.</p>	<p>Cautelar la utilización de imágenes y lenguaje no sexista. Apoyar a los y las estudiantes para que las evidencias presentadas recojan la temática de la diversidad sexual y de género.</p>
<p>Rúbricas</p>	<p>Es una tabla o matriz de doble entrada, donde se describen criterios y niveles de desempeño de cierta tarea, objetivo o competencia en general.</p> <p>Son utilizadas en la evaluación del trabajo del estudiante, describiendo las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento.</p>	<p>Incorporar en la descripción de los niveles de desempeño de las tareas, elementos que digan relación con la diversidad sexual y de género.</p>
<p>Portafolios</p>	<p>Es una carpeta (física o electrónica) que contiene un conjunto de evidencias del trabajo realizado por un o una estudiante o un grupo de ellos o ellas, durante una actividad académica.</p> <p>En evaluación auténtica, el portafolio es un instrumento muy adecuado por su capacidad de valorar procesos y desempeños complejos.</p>	<p>Cautelar la utilización de imágenes y lenguaje no sexista.</p> <p>Apoyar a los y las estudiantes para que las evidencias presentadas recojan la temática de la diversidad sexual y de género.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Universidad Central de Chile (2017)

## REFLEXIÓN <sup>4</sup>

Luego de haber concluido una o un conjunto de actividades académicas, se sugiere analizar, idealmente en discusión abierta con colegas, tópicos como:

- ✓ Mi actual concepción de lo que significa ser mujer u hombre, niño o niña; frente a los cambios que mis concepciones han sufrido a propósito de mi ejercicio docente.
- ✓ Mi conciencia y apoyo para no reproducir una educación sexista en las clases que realizo.
- ✓ La conciencia que poseo respecto de mi identidad de género y el reconocimiento abierto que hago a identidades diversas en las clases que imparto.
- ✓ Mi forma de actuar para identificar el sexo/género de mis estudiantes y como esto influye en mi actuar en el aula.
- ✓ Formas de expresar mi percepción respecto a características físicas, emocionales y cognitivas de mis estudiantes. Por ejemplo, formas no autoritarias ni basadas en estereotipos: los hombres no lloran, las mujeres son delicadas, los hombres son buenos para las matemáticas, las mujeres son buenas para lenguaje, etcétera.
- ✓ La adecuación de mi lenguaje al referirme a personas de identidades no heterosexuales, a personas trans u otras personas.
- ✓ Mi apoyo al análisis de la feminización o masculinización de ciertas carreras, incluyendo la docencia en la universidad.
- ✓ Mi forma de propiciar el análisis del vínculo entre mujeres, educación y DD. HH.
- ✓ Mi discusión respecto al tipo de persona o profesional que quiero contribuir a formar.
- ✓ Mi apoyo a comportamientos éticos y no sexistas entre mis colegas docentes y las y los estudiantes como parte del quehacer educativo formal.
- ✓ Mi análisis de las relaciones de poder, la autoridad y las jerarquías en el entorno próximo (la escuela, el trabajo, las amistades o la familia) y lejano (el Gobierno, otras ciudades o países u otros ámbitos, rural o urbano), cuando sea pertinente.
- ✓ Mi apoyo al análisis de las expectativas que hay en mi área, sobre el desempeño académico y laboral futuro de las mujeres y de los hombres.
- ✓ Mi apoyo al análisis de la forma en que, la temática que estudiamos en mi clase, afecta a hombres y mujeres.
- ✓ Mi apoyo a un análisis crítico respecto a la igualdad de trato que doy en mis clases a hombres y mujeres.

Una práctica reconocida por su efectividad en la mejora de las formas de hacer docencia es la *observación y acompañamiento* entre colegas. Es conveniente realizar visitas a clases y observar las maneras en que otros desarrollan las actividades, a fin de reflexionar sobre buenas prácticas docentes, que promueven aprendizajes específicos y transversales, como son el respeto a toda identidad de género y orientación sexual.

<sup>4</sup> Para mayor profundización revisar Fernández (2006), Acevedo (2010), Consejo Nacional de la Cultura y las Artes-CNCA. (2016), MinEducación y UNFPA (2016).

## SUGERENCIAS DE PROFUNDIZACIÓN

Aparte de las referencias bibliográficas que se citan al final de este manual, es posible sugerir los siguientes textos específicos para cada tema:

Tema: historia de los DD. HH., el feminismo y sus relaciones con democracia y ciudadanía

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. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>

Radl Philipp, R. M. (2010). Derechos humanos y género. *Cadernos Cedes*, 30(81), 135–155. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200002>

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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100021>

Paredes, J. P. (2011). Ciudadanía, participación y democracia. Deuda y déficit en los 20 años de “democracia” en Chile. *Polis (Santiago)*, 10(28), 473–499. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000100022>

Tema: sistema sexo género y conceptos asociados

Hernández, M., Rodríguez, G., & García-Valdecasas, J. (2010). Género y sexualidad: consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(1), 75–91. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352010000100004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000100004&lng=es&tlng=es).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia–MinEducación y Fondo de Población de las Naciones Unidas–UNFPA. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá: Autores. Recuperado de [https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016\\_0.pdf](https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf)

Tema: prácticas no sexistas

Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. *Iberic@I*, (10), 52–63. Recuperado de <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@I-no10-automne-2016-Final-4.pdf>

Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia de Argentina. (2018). *Guía de atención con enfoque de género*. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social–Unicef–Child Helpline International. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-11/PRO\\_Linea102-Genero.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-11/PRO_Linea102-Genero.pdf)

de Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. *En Colección Monografías IV Training Seminar. Formas–otras*, pp. 9–22. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs (Cidob). Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras\\_Dec2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras_Dec2011.pdf)

## GLOSARIO

- Acoso.** Acciones y comportamientos que involucran conductas verbales y no verbales que se consideran insultantes. Puede —o no— incluir tanto extorsiones, mediante promesas de ascensos o beneficios económicos, como amenazas a través de la difusión de aspectos personales, burlas, amenazas físicas, entre otras. Es el abuso de poder de una persona sobre otra. Al existir extorsión, el *acoso* se vuelve aún más complejo y peligroso por el miedo que genera en la víctima la posibilidad de denunciar. Las situaciones de *acoso* pueden estar relacionadas con diversas formas de contacto físico o social no deseado (sustentado en Hernández *et al.*, 2015 y en Gómez, 2013).
- Cisgénero o cis sexista.** Corresponde a la posibilidad de que una persona se identifique a sí misma con los mandatos culturales de género según el sexo asignado al nacer. Por ejemplo, hembras que se identifican a sí mismas como mujeres y machos que se identifican a sí mismos como hombres (MinEducación y UNFPA, 2016).
- Cultura patriarcal/fatriarcal.** La cultura patriarcal es aquella “que perpetúa una marcada ideología de la desigualdad en los roles que tanto hombres como mujeres cumplen en la misma. Los modelos asignados se reproducen a todos los niveles y en todas las relaciones sociales. Los perfiles de los papeles sexuales pueden ser diferentes en cada sociedad, pero en todas, el poder ha residido y reside siempre, en el hombre” (Piotti, 1989). Hoy se ha adoptado la conceptualización de la cultura «fatriarcal», en el entendido que es aquella en que la dominación de los hombres corresponde a los varones jóvenes y no al patriarca mayor, quienes generan fraternidades poco amigables con las mujeres (Ríos & Christou, 2010).
- 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).
- Diversidad sexual.** Corresponde a las variadas expresiones de sexo y orientación sexual, entendiendo esta última como la elección de pareja sexual y sentimental, lo que permite, habitualmente, clasificar en tres tipos: heterosexual cuando se elige a personas del sexo opuesto, homosexual cuando se opta por personas del mismo sexo, o bisexual, cuando las parejas se eligen de cualquiera de los dos sexos (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual–Movilh, 2010). Sin embargo, se han identificado otras orientaciones sexuales tales como la demisexualidad (atracción sexual solo cuando existe un fuerte vínculo emocional o íntimo) y la asexualidad (falta de atracción sexual) (Martínez, 2015).
- Educación no sexista.** Procesos educativos en los que se supera la vigencia de estereotipos de género de los más diversos tipos: profesiones y actitudes “más propias” de mujeres o de hombres (Acevedo, 2010), lenguaje, vestimentas, colores más adecuados a mujeres y hombres, comportamientos femeninos o masculinos según sexo biológico, entre otros. Se manifiesta una igualdad de derechos para todos/as/es los/as/es sujetos/as/es en el aula y, por lo tanto, “lo tradicionalmente considerado privado, se transforma en público (por ejemplo, la violencia intrafamiliar), se visibiliza en las relaciones familiares y sociales en general, el ejercicio del poder masculino, se reflexiona acerca de las vivencias personales, las relaciones afectivas, la sexualidad, las distintas opciones sexuales y la construcción de nuevas formas de masculinidad y feminidad atravesadas por el respeto a la diferencia y a las diversidades (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes–CNCA., 2016).
- Educación sexista.** Proceso educativo que potencia la división heteronormada de roles y mandatos de acuerdo con los estereotipos de género.
- Educación sexual.** Acciones aisladas o sistemáticas que contribuyan a enseñar, sensibilizar o divulgar contenidos sobre afectividad, corporalidad, identidades sexuales, derechos sexuales y reproductivos, entre otros temas relevantes.
- Espacio público o privado.** En ambos casos, se trata de espacios sociales, siendo el privado aquel donde se involucra lo doméstico o lo que es para unos pocos individuos. En tanto los espacios públicos son aquellos que son para todos. Lo público y privado no es una distinción unitaria, no comprende una única oposición de espacios físicos, sino una familia compleja de oposiciones y dualidades: lo colectivo–individual, lo visible e invisible; lo relevante e irrelevante, lo político y privado, lo masculino y femenino (Delgado, 2008).
- Estereotipos de género.** Concepciones establecidas por la cultura respecto de cómo es y cómo debiera comportarse el hombre y la mujer. Los estereotipos de género varían según las épocas y las culturas, pero algunos temas son constantes. En efecto, independientemente de la realidad de las diferencias sexuales, suelen existir creencias de que los sexos son diferentes en cuanto a una serie de caracteres variados. Estas creencias constituyen estereotipos sexuales cuando son prescriptivos y ceñidos a una generalización discriminadora de quienes no calzan con el esquema. Son, por lo general, compartidos por colectividades. Por ejemplo, la idea de que las mujeres son intuitivas mientras que los varones son racionales, es ilustrativa de esta categoría (Cobo, 2015).

- Estereotipos.** Acciones e ideas que limitan a las personas según juicios de valor y creencias que asignan modelos fijos y atributos, sobre aquellas características respecto de las cuales hay un consenso sobre lo físico, expresiones de emotividad y comportamientos (Fernández–Montesinos, 2016).
- Feminismos.** “Un feminismo es una teoría y una práctica sobre la solidaridad entre las mujeres y, quizá, también entre algunos hombres. Las feministas se plantean acabar, de un modo u otro, con la situación de explotación, opresión y subordinación que los hombres ejercen sobre las mujeres” (Rodríguez Martínez, 2010:449).
- Género.** Categoría de análisis que visibiliza ejercicios de poder, mandatos y constructos sociales que se establecen a través de roles y acciones según el sexo asignado al nacer de las personas, por lo que dependen de la cultura y época (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes–CNCA., 2016)
- Identidad de género.** Es el sentir y la actitud que asume una persona respecto a su identidad de género, independiente de su sexo. La Ley 21120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género (10.12.2018) define la identidad como la vivencia estable y profunda de ser hombre o mujer, adoptando una postura binaria. Los aportes de los estudios culturales han planteado que la identidad de género puede ser vista como el resultado de procesos que se viven desde la predominancia heterosexual, que plantea la normalidad como la coherencia entre genitales y experiencia del género. En este sentido, la identidad de género es proceso, ficción política y resultados de negociaciones constantes entre diferentes niveles de poder y deseo (MinEducación y UNFPA, 2016).
- 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).
- Lenguaje inclusivo.** Corresponde a la posibilidad de utilizar el lenguaje a través de ciertas estrategias de comunicación que permitan no imponer suposiciones relacionadas con la identidad de género de las personas. Se suele evitar el género gramatical masculino como universal, además se enuncian y redactan mensajes incluyendo a todas las personas (Mineduc, 2017).
- Masculinidades.** A pesar de que no existe una entidad masculina común a todas las sociedades, según Connell (2003), la anatomía y la fisiología del cuerpo masculino es lo único más o menos constante en todas las culturas. La definición de *masculinidad* se basa en mucho más que en el hecho de tener un pene, una configuración cromosómica o un nivel de testosterona. La *masculinidad* y la *feminidad* son conceptos inherentes relacionales que adquieren su significado de las conexiones entre sí, como delimitación social y oposición cultural. Hoy en día, existen posturas que proponen nuevas maneras de entender la *masculinidad* como respuesta a las transformaciones sociales que han implicado, entre otros fenómenos, una disminución en la exclusividad de los espacios de poder que históricamente eran asignados a los hombres, tanto en el ámbito público como en el privado. Se configuran así las llamadas *masculinidades* alternativas.
- Orientación sexual.** Son las formas en que una persona se relaciona sexo–afectivamente con otras, en relación con el género o al sexo (Movilh, 2010).
- Patriarcado.** Es sistema de organización social, cultural y político que permite y avala situaciones de dominio y poder de los «cisgénero hombres» hacia las «cisgénero mujeres» e «identidades no heterosexuales». Se vincula con estructuras de opresión que se manifiestan en público (mercado laboral, remuneraciones diferenciadas, educación sexista) o privado (doble jornadas laborales para las mujeres). Este concepto ha permitido politizar relaciones de poder y evidenciar que lo privado también es político, al igual que lo público (Mineduc, 2017).
- Roles de género.** Papel social, tareas o actividades que se espera que desempeñe una persona según al sexo al que pertenece. La asimetría y la jerarquía entre los roles sexuales es la que existe en los géneros, puesto que el concepto de género se ha construido críticamente sobre el rol sexual. Varones y mujeres desempeñan diferentes tareas y ocupan esferas distintas de la sociedad. En la mayoría de las culturas, las mujeres se dedican primordialmente al cuidado de los hijos y del hogar, mientras que las actividades políticas, económicas y militares suelen ser patrimonio de los varones (Aguilar, Valdez, González–Arratia, & González, 2013).
- Sexismo.** El sexismo es un fenómeno de la modernidad que sucede a la misoginia de las sociedades tradicionales, aunque no la sustituye enteramente (Mingo & Moreno, 2017). El sexismo es un mecanismo discriminatorio contra las personas debido al sexo al que pertenecen.
- Sexo.** Corresponde a la clasificación y asignación de las personas al momento de su nacimiento, la cual se basa específicamente en la anatomía de sus órganos sexuales externos. Se suelen asignar como: hombre (XY), mujer (XX), intersexual (XXY) (García–Granero, 2017).
- Sistema sexo/género.** Estructura basada en relaciones jerárquicas fundadas en la oposición en la dicotomía de lo femenino y lo masculino. Este sistema es opresivo en la medida que hay personas que no se identifican con aquellas categorías, así como es posible identificar mecanismos de vigilancia para aquellos cuerpos que no cumplan con el binarismo (Romo & Papadimitriu, 2004).
- 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).



## REFERENCIAS

- Acevedo, E. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (11), 1–7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7578&s=>
- Adichie, C. N. (2012). Todos deberíamos ser feministas. *Simposio Anual África TEDxEuston* (págs. 1–14). <http://www.accionenredmadrid.org/wp-content/uploads/2016/09/TODOS-DEBER%3%8DAMOS-SER-FEMINISTAS.pdf>
- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N., & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207–224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Alegoría, F. (1980). Aspectos ideológicos de los recados de Gabriela Mistral. En Coddou, M. & Servodidio M. (comp.), *Gabriela Mistral* (pp. 70–79). Xalapa, México: Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Amar, M. (2009). Hegemonía y cooptación del feminismo en Chile: de la aparición de un discurso feminista a la institucionalización de los derechos políticos de las mujeres. *Revista al Sur de Todo*, (1), 25–38. Recuperado de <http://www.alsurdetodo.com/wp-content/uploads/2013/09/Amar-2009-Hegemon%3%ADa-y-cooptaci%3%B3n-del-feminismo-en-Chile.pdf>
- Bergesio, L. (2015). Mujeres visiblemente invisibilizadas. La antropología y los estudios de la división sexual del trabajo. *Temas de mujeres*, 2(2), 1–17. Recuperado de [http://filo.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/t2\\_web\\_art\\_bergesio\\_mujeres\\_visiblemente.pdf](http://filo.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/t2_web_art_bergesio_mujeres_visiblemente.pdf)
- Bigott, L. A. (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme. Recuperado de <https://fondoeditorialipasme.files.wordpress.com/2010/08/hacia-una-pedagogia-de-la-desneocolonizacion.pdf>
- Bosque, I. (2012, 1 de marzo). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de [https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)
- Cobo, R. (2015). El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad. *Investigaciones Feministas*, 6(1), 7–19. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2015.v6.51376](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51376)
- Connell, R. (2003). *Masculinidades* (Irene María Artigas, trad.). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 1995 por University of California Press). Recuperado de <https://es.slideshare.net/rochamendess82/connell-rw-masculinidades-universidad-nacional-autnoma-de-mxico-mxico-df-2003>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes-CNCA. (2016). *Guía de lenguaje inclusivo de género*. Santiago: Autor y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>
- Crispi, P. & Kirkwood, J. (1987). *Tejiendo rebeldías, escritos feministas de Julieta Kirkwood hilvanados por Patricia Crispi*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer (CEM) y La Morada. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-84614.html>
- de Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. En *Colección Monografías IV Training Seminar. Formas-otras*, pp. 9–22. Barcelona: Barcelona Centre for International Affairs (Cidob). Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras\\_Dec2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras_Dec2011.pdf)
- Delgado, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Estudios Culturales*, 1(2), 113–126. Recuperado de [http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios\\_culturales/vol2/art5.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/vol2/art5.pdf)
- Dore, M. & Kennedy & N. (2014). *She's beautiful when she's angry*. Salt Lake City, EE. UU.: International Film Circuit. Recuperado de <https://youtu.be/Oc6zT4mVVuc>
- Esteban, M. L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59–73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401005>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3(1), 203–222. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2012.v3.41146](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146)
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24(1), 35–56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. *Iberic@l*, (10), 52–63. Recuperado de <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@l-no10-automne-2016-Final-4.pdf>



- García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo: más allá del binarismo varón-mujer. *Dilemata*, (25), 253-263. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000146>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *RMIE*, 18(58), 839-870. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008&lng=es&tlng=es)
- Hernández, C. A., Jiménez, M., & Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 44(176), 63-82. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000400004&lng=es&tlng=es)
- Jiménez, M. L., Román, M., & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 174-183. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68433/Dialnet-LenguajeNoSexistaYBarrerasASuUtilizacionUnEstudioE-4731542.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 21120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. *Diario Oficial* de la República de Chile. Santiago. 10 de diciembre de 2018. Recuperado de <http://bcn.cl/283xn>
- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género*. Ciudad de México: Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica\\_docente.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf)
- Martínez, F. (2015). Las nuevas categorías sexuales y la psicología del sujeto como 'empresario de sí': un análisis de la disidencia sexogenérica en el contexto neoliberal. *Universitas Psychologica*, 14(spe5), 1539-1550. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.ncsp>
- Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MinEducación y Fondo de Población de las Naciones Unidas-UNFPA. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá: Autores. Recuperado de [https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016\\_0.pdf](https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf)
- Ministerio de Educación-Mineduc. (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Santiago: Unidad de Equidad de Género Mineduc. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual-Movilh (2010). *Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago: Internacional de la Educación, Colegio de Profesores de Chile y Universidad Diego Portales. Recuperado de [http://www.movilh.cl/documentacion/educando\\_en\\_la\\_diversidad\\_2da\\_edicion\\_web.pdf](http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf)
- Museo Gabriela Mistral, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos-Dibam. (1992). *Gabriela Mistral en la voz de Elqui*. Santiago: Dibam y Museo Gabriela Mistral de Vicuña. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7910.html>
- Naciones Unidas Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos-Acnudh. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Ginebra, Nueva York: Secretaría de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Nikken, P. (2010). La protección de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales. *Revista IIDH*, 52(1), 55-140. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1633/revista-iidh52.pdf>
- Nogueira, H. (2009). Los derechos económicos sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios Constitucionales*, 7(2), 143-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002009000200007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (1998, octubre). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. En *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior, realizada por la Unesco, en París. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Organización de Naciones Unidas-ONU. (2015). *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Nueva York, Ginebra, Nairobi, Viena: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Piotti, D. (1989). Ideología Patriarcal: el rol de la educación. *Sociológica*, 10(4), 1-10. Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/986/958>

- Riba, L. (2016). Memoriales de mujeres: la sororidad como experiencia de empoderamiento para resistir la violencia patriarcal. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 58(165), 225–262. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-14682016000100009&lng=en&tIng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682016000100009&lng=en&tIng=es)
- Ríos, O., & Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo–sexuales de los y las adolescentes. *Revista Signos*, 43(supl. 2), 311–326. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>
- Rodríguez Martínez, P. (2010). Feminismos y solidaridad. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(3), 445–466. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2010.003>
- Rojas, C., & Jiles, X. (2017). *Epistolario emancipador del Memch. Catálogo histórico comentado (1935–1949)*. Santiago, Chile: Ediciones Archivo Nacional de Chile. Recuperado de [https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles-83326\\_archivo\\_01.pdf](https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles-83326_archivo_01.pdf)
- Romo, S., & Papadimitriu, G. (2004). *Sistema sexo–género. Guía metodológica*. Chapultepec: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/cd0440-2.pdf>
- Sánchez, R. (2001). Generaciones de derechos y evolución del Estado. En Y. Gómez Sánchez (coord.), *Los derechos en Europa* (pp. 49–61). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Universidad Central de Chile. (2017). *Evaluación para el aprendizaje. Manual de apoyo docente*. Santiago: Dirección de Calidad Educativa–Vicerrectoría Académica, Universidad Central de Chile. Recuperado de [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual\\_evaluacion.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf)
- Valdés, E. (2015). Bioderecho, daño genético y derechos humanos de cuarta generación. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 48(144), 1197–1228. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332015000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332015000300010)