



Análisis de los Modelos Educativos de Universidades estatales chilenas: desafíos de un proyecto diverso, no sexista y antirracista.

Analysis of the Educational Models of Chilean State Universities: challenges of a diverse, non-sexist and anti-racist project.

Susana Riquelme Parra

Riquelme Parra, S. (2022). Análisis de los Modelos Educativos de Universidades estatales chilenas: desafíos de un proyecto diverso, no sexista y antirracista. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 89-104.

RESUMEN

En el presente artículo se efectúa un análisis documental de tipo interpretativo, de los Modelos Educativos de dieciséis Universidades estatales chilenas, indagando en la existencia de aspectos que contribuyan a una formación profesional diversa, no sexista y antirracista, permitiendo tener una mirada común y diferenciada acerca de los fundamentos, las competencias genéricas y los perfiles de egreso de estas instituciones. Se considera como fechas claves de este análisis, la promulgación de la Ley de Universidades estatales la que incorpora la importancia del enfoque de género, la inclusión social y la interculturalidad como claves para estas instituciones, junto a ello, el movimiento feminista del año 2018 y del estallido social del año 2019, se constituyen como hitos para comprender los requerimientos actuales y futuros de la sociedad chilena. Se espera contribuir en el conocimiento sustantivo acerca de las actuales demandas de la educación superior chilena, tales como la de una educación no sexista y que contribuya a erradicar todo tipo de discriminación racial.

PALABRAS CLAVE: modelo educativo- educación- diversidad- sexismo- antirracismo.

ABSTRACT

This article develops an interpretive documentary analysis of the Educational Models of sixteen Chilean State Universities, investigating the existence of aspects that contribute to a diverse professional training, non-sexist and anti-racist, allowing to have a common and differentiated view of the fundamentals, generic competencies and graduation profiles of these institutions. It is considered as key dates of this analysis, the promulgation of the Law of State Universities which incorporates the importance of the gender approach, social inclusion and interculturality as keys to these institutions, along with this, the feminist movement of 2018 and the social outbreak of 2019, constitute milestones to understand the current and future requirements of Chilean society. Is expected to contribute to the substantive knowledge about the current demands of Chilean higher education, such as that of a non-sexist education that contributes to eradicating all types of racial discrimination.

KEYWORDS: educational model- education- diversity- sexism- anti-racism



Introducción

Este estudio, busca analizar de manera comparada, los Modelos Educativos de las Universidades estatales chilenas, a través del uso de métodos cualitativos, que indagan en los textos, a fin de tener una mirada completa y compleja sobre los contenidos de éstos y así, visualizar lo que es común y diferente entre las universidades, todo ello, a partir de la búsqueda de elementos que consideren los desafíos de la diversidad, la educación no sexista y antirracista.

Para lograr lo anterior, se investigan estos documentos, con fecha anterior a la publicación de la ley de universidades estatales en Chile, que se realiza en el año 2018, mientras en el país se experimenta el movimiento feminista, que surge en las universidades, con demandas que visibilizan la violencia sexista al interior de estas. Luego, en 2019, Chile experimenta el denominado estallido social, también conocido como revuelta, que de acuerdo al análisis de M. Morales (2020), se desata por cuatro tipos de crisis; la de participación, representación, de confianza en las instituciones públicas y de orden social, y, de probidad pública y privada. Y actualmente, Chile al igual que el resto del mundo, vivencia la actual pandemia del coronavirus, que ha dejado de manifiesto las desigualdades en materia de educación, y también de la sociedad en su conjunto, reflejada en la inestabilidad estructural, precariedad laboral, entre otros elementos que agregan requerimientos a partir de brechas de carácter económica, emocional, de salud y conectividad, que se han acrecentado durante este periodo. Las consecuencias de la pandemia no son totalmente previsibles, por tanto, desafían aún más la formación profesional, sobretodo aquella situada en universidades de carácter pública y estatal, que apunta al bien común.

El análisis de los modelos educativos, se centra en aspectos relacionados al contexto que se describe en estos documentos, a la misión y visión institucional, a los propósitos, a la concepción del/la estudiante y el/la docente, a las competencias genéricas y al perfil de egreso, tomando los contenidos como conjunto para hacer una descripción general, y diferenciar en aquellos casos que muestren los elementos estudiados.

Luego de ello, se efectúa un desarrollo analítico crítico de los modelos educativos, los avances y desafíos. Esta perspectiva crítica, se basa en autores que analizan la educación y la sociedad desde epistemologías feministas y descoloniales, dado que para considerar los aspectos de diversidad, educación no sexista y antirracista, se toma como eje aquellas miradas que apuntan a la descolonización y despatriarcalización de los saberes y las relaciones sociales.

Contextualización de la educación superior en Chile

El sistema de educación superior chileno, se compone del sistema universitario y el técnico profesional, entre otras áreas educacionales que consideran aspectos de fuerzas armadas y policiales. En lo relativo al sistema universitario, éste es integrado por universidades estatales creadas por ley, universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores, y otras universidades privadas reconocidas por el Estado (Ley 21.091).

Este trabajo se sitúa en las Universidades estatales, las cuales tienen una ley especial, y forman parte de la administración del Estado, es decir, se rigen por las normas y procedimientos de la administración pública (ley 18.575), de acuerdo a la ley 21.094 promulgada en 2018.

La discusión que precede la normativa de las universidades estatales chilenas, dice relación con aspectos tales como el financiamiento, la autonomía, y variados aspectos que buscan diferenciarlas del resto de las universidades privadas, tomando en cuenta su carácter público desde el Estado, así como elementos de gobernanza universitaria (Bruner & Ganga, 2016), que plantea aspectos relacionados al entramado compuesto por los diferentes actores/actrices formales e informales y sus relaciones. El resultado de esta ley, alude dentro de su misión y principios, elementos tales como la perspectiva intercultural, el respeto hacia los pueblos originarios, la inclusión del reconocimiento de sus cosmovisiones en su misión institucional, aspectos de equidad de género, de tolerancia, pertinencia, inclusión y no discriminación, todo ello en el ámbito de principios.

El marco de estos principios, se relaciona con el crecimiento y diversificación de la matrícula universitaria, así como de la importancia de la vinculación de las Universidades con el entorno.



Mientras se promulga esta ley en mayo de 2018, Chile experimenta una revuelta feminista que precisamente inicia al interior de las universidades, como respuesta a las múltiples violencias de género que experimentan estudiantes al interior de estas, denunciando desde intimidaciones explícitas como acoso sexual por parte de profesores, hasta aspectos discriminatorios como el uso de un lenguaje sexista, o las segregación disciplinar al momento de escoger una carrera (Schuster y otros, 2019), que más bien plantean estereotipos de género como producto de una socialización contextualizada y basada en un contexto hegemónico patriarcal.

A su vez, se vivencia un discurso racista institucional relacionando problemáticas como la delincuencia, el tráfico de drogas o la prostitución, alentado por autoridades públicas que conciben la migración como una amenaza para la convivencia o el empleo, acentuando antagonismos entre lo nacional y la migración precaria (Cosiña, 2020).

Estas discusiones se mantienen vigentes en Chile, y en particular, atañen a la educación superior estatal, dado que considera algunos elementos que aluden la importancia del respeto, la no discriminación, la interculturalidad especialmente enfocada en pueblos originarios, y la equidad de género.

Dado entonces, lo relevante que se considera un Modelo Educativo como el documento que deja de manifiesto explícitamente el perfil transversal de los/as profesionales que egresan de una universidad estatal chilena, es que se efectúa este análisis, considerando por una parte, qué elementos lo constituyen, cuáles son sus valores y qué expresan, analizándolos comparativamente, a propósito de la ley de universidades estatales, y los desafíos actuales problematizados por la violencia sexista y racista que se vivencia en Chile.

Encuadre analítico interpretativo, desde la despatriarcalización y descolonización de los saberes

El encuadre de análisis para la interpretación de los resultados, se sitúa entendiendo la relevancia de que los/as profesionales comprendan y aborden las problemáticas sociales, políticas, culturales, económicas, y de todo tipo en los contextos en los que se desempeñarán, al mismo tiempo, dichos/as profesionales, al momento de ser estudiantes de las universidades, son también parte de las sociedades que vivencian dichas problemáticas, y además representan las diversidades socioculturales.

En dicho alcance, se comprende para este estudio la desigualdad desde las diferencias y las múltiples opresiones que tienen su fundamento en el colonialismo y el patriarcado. La etnicidad, la clase social, la orientación sexual, la diversidad funcional, la edad, y el entorno, son considerados elementos que, desde las perspectivas feministas, explican dicha desigualdad, a través de lo que se conoce como interseccionalidad, que considera las diferencias intragrupal e interrelacionadas, y las que, debieran considerarse desde la multiplicidad de discriminaciones para que efectivamente se aborde la justicia de género y económica. Esto considera, un cuestionamiento a las construcciones de mundo hegemónicas y etnocéntricas, articulando principalmente elementos de género y raza (Jubeto, Larrañaga & Pinho, 2019).

Se estudian los modelos educativos, teniendo como premisa la importancia del reconocimiento de la raíz colonial y patriarcal como sustento de un modelo hegemónico y homogéneo de la educación en Chile. Ello implica situarse en historiadores como Jorge Pinto o Pablo Mariman, quienes la señalan como la posibilidad de generar conciencia nacional, con consecuencias que implican la negación de la diversidad cultural.

La imposición de la razón en favor de la patria, consideraba como enemigos a quienes la pusieran en cuestionamiento, es por ello que, la disciplina y el orden se plantea como sinónimo de una buena ciudadanía, la cual es estimulada por un profesorado extranjero que acerque a los chilenos a los valores y principios de quienes estaban forjando la Nación (Pinto, 2000).

Todo ello implica una antesala de dominación colonizadora, efectuada esencialmente por varones, incorporando su impronta masculina en el desarrollo de las identidades, la política, el desarrollo de políticas públicas, y las implicancias públicas y familiares de ello, mediante una permanente visibilidad, sobrevaloración de la masculinidad, y por tanto, una relación de poder que favorece un ordenamiento social patriarcal (Olavarría, 2000).



De Sousa Santos (2013) considera que los diferentes tipos de dominación, se encuentran tan arraigados en las sociedades, que incluso quienes se encuentran en posición de dominación, la alimentan y no se liberan. En tal sentido, señala la complejidad del “fin de lo que no tiene fin”, a propósito del poscapitalismo, el poscolonialismo, y los papeles protagónicos de los movimientos indígenas, campesinos, afrodescendientes y feministas como movilizados de los cambios que apuntan a la reinención del poder.

La alusión a dichos movimientos, sitúa aquellas diversidades de la población en un marco de resistencia frente a acciones que apuntan a visibilizar la situación de las “minorías” o poblaciones oprimidas que se encuentran en conflicto producto de las acciones de homogenización, vigentes aun en la sociedad chilena y en particular, en la educación superior.

Si bien ésta se ha diversificado, ampliando los perfiles, democratizando el ingreso y generando diferentes acciones de apoyo y acompañamiento a estas nuevas poblaciones estudiantiles, existen elementos que sostienen los pilares antes descritos, puesto que, tal como plantea Mariman (2003), la educación se ha mantenido neutral ante las situaciones de resistencia y reivindicación sociocultural, puesto que se mantiene una sola forma de conocimiento que no ha diversificado y desprejuiciado el saber, manteniendo estigmas y un racismo (Palma, 2014) no explícito en las relaciones entre la sociedad dominante o “mayoritaria” y aquellos grupos “minoritarios”, lo que genera inferiorización y exclusión social, por ejemplo, en la población mapuche en Chile y en la población inmigrante (peruana, boliviana, ecuatoriana, haitiana, etc.).

Al respecto, Maribel Mora (2015) considera que pese a que existe una importante visibilización de los movimientos indígenas durante las últimas décadas, éste sigue siendo un tema menor en la agenda pública, y en particular en la educación superior, existen importantes posibilidades de considerar la interculturalidad, desde una perspectiva legal que permite ello, tanto nacional como internacional, pero en la práctica, no es un elemento concreto y menos alentador. Por una parte, porque las políticas del Estado no lo consideran de manera sistemática, y por otra, porque para las universidades no ha sido una perspectiva de inclusión considerada de manera seria y transformadora.

Desde el punto de vista de las mujeres, el acceso a la educación superior, no necesariamente garantiza aspectos de no-discriminación, de ahí que dentro de los análisis efectuados al movimiento feminista universitario del año 2018, se considera al sexismo como uno de los ejes problemáticos, donde se palpa en la diferenciación disciplinar, en las expresiones de violencia como acoso sexual, así como en el androcentrismo en la producción del conocimiento, generando desigualdad y menores oportunidades para las mujeres (Schuster y otros, 2019).

Este marco plantea que el lugar universitario, donde se construye el conocimiento que contribuye al desarrollo de las sociedades, es un espacio colonial, de reproducción del capital, y donde tanto las mujeres como aquellos grupos socioculturales diversos, han ocupado un espacio subalterno necesario de cuestionar (Calquín & González, 2018). Las prácticas rutinarias institucionales, se encuentran enmarcadas en diversos materiales y documentos que no han sido cuestionados desde esta perspectiva, es por ello que se apunta a la comprensión de dichas estructuras que contribuyen en la reproducción de las actuales condiciones para así visibilizar cuáles serían los procesos de deconstrucción y reagendamiento (Tolentino, 2018).

Composiciones de la población universitaria chilena

De acuerdo a los análisis que efectúa el Consejo Nacional de Educación (CNED), así como a los planteamientos de UNESCO, Banco Mundial, entre otros organismos nacionales e internacionales, las tendencias de la educación superior, apuntan a un crecimiento sostenido que durante los últimos años se ha ido estabilizando internacionalmente, sin embargo, los niveles de cobertura bruta de América Latina y el Caribe (43%, 2014) son menores que Norteamérica (83%, 2014) y Europa (62%, 2014), y en particular, en Chile el 22% (2018) de los/as adultos/as alcanza la educación superior (CNED, 2019).

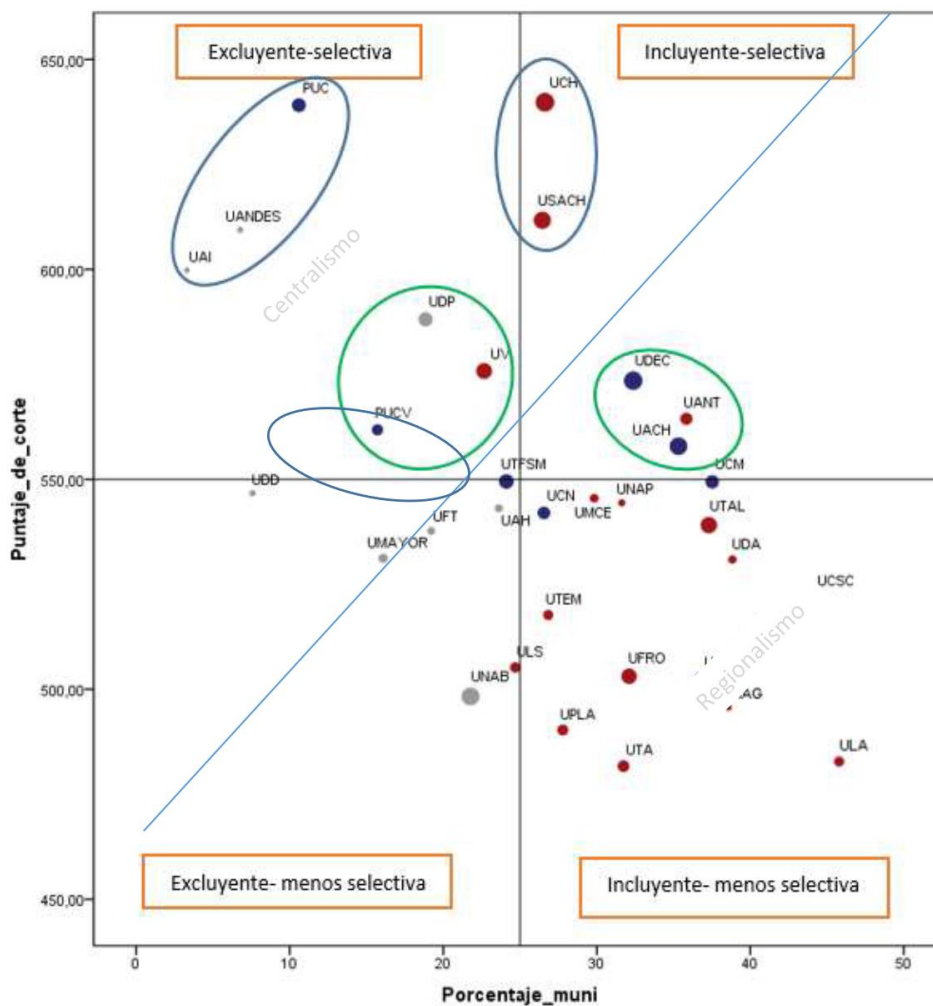
La población estudiantil matriculada en la educación superior chilena, se encuentra principalmente en las Universidades, con un total de 668.854 estudiantes (2019) observándose que en 2005 el 69,4% de estudiantes en



educación superior, se encuentran en Universidades, cifra que al año 2019 alcanza el 56,7%, esta disminución se acentúa en la matrícula estudiantil en universidades privadas, y en lo que respecta a las universidades estatales, éstas son las que mantienen de manera estable el mayor número de estudiantes matriculados/as, con una matrícula total de 186.999 estudiantes (CNED, 2019).

Al visualizar los antecedentes que aglutina el Consorcio de Universidades estatales (CUECH, 2016) se observa que en 2016 se efectúa un análisis que destaca la inclusión social como prestigio institucional, donde estima la inclusión considerando el porcentaje de estudiantes seleccionados por dependencia municipal, y los puntajes de corte exigidos para el ingreso, visualizándose que como resultados que las Universidades estatales (en rojo) son principalmente incluyentes y poco selectivas, dado su alto porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos municipales, y los menores porcentaje de ingreso con los que éstos estudiantes ingresan. Por otro lado, se observa que a mayor centralismo, mayor selectividad de estudiantes (por ejemplo: Universidad de Chile-UCH, Universidad de Santiago de Chile-USACH). Las universidades que se ubican como las menos selectivas y más incluyente, son principalmente las ubicadas en la zona sur y norte del país, es decir, son lugares territoriales lejanos al centro de Chile.

Gráfico 1: Inclusión de acuerdo a parámetros CUECH



Fuente: CUECH, 2016



Al visualizar los antecedentes desde una perspectiva de género, se destaca que en Chile entre los años 2008 y 2009, se genera un punto de inflexión, donde se revierte la proporcionalidad entre mujeres y hombres, visualizándose una reducción de las brechas de género, la cual al año 2019 se materializa con un total de 17.187 estudiantes a favor de las mujeres (CNED, 2019), sin embargo, al diferenciar por área del conocimiento se observan importantes sesgos de género, destacándose las áreas relacionadas a Ciencias (48,8% mujeres) y Tecnología (19% mujeres) con una proporción mayor de hombres, mientras que las áreas de Salud (77,9% mujeres), Educación (75% mujeres) y Ciencias Sociales (71,5% mujeres) son altamente feminizadas. Al examinar la presencia de mujeres que se encuentran en las Universidades estatales, se observa que representan el 51,8% del total de estudiantes (CNED, 2019).

Lo anterior respalda la idea de que la presencia de mujeres no es sinónimo de equidad de género, situación que se ve reflejada en la segregación disciplinar y la división sexual del conocimiento a través de áreas “femeninas” y “masculinas” (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010), elemento importante de cuestionar desde los estereotipos sexistas en la formación de universitarios/as, que luego inciden en la división sexual del trabajo (Buquet, 2011).

Ahora, al ver esta información por estudiantes extranjeros/as o de pueblos originarios y afrodescendientes, se muestra que en 2005 un total de 1.832 son extranjeros/as, correspondiendo a un 0,3% de la matrícula total de educación superior, quienes se concentran mayoritariamente en universidades, al visualizar al año 2019, la población crece a 15.740 estudiantes, correspondiendo a un 1,3%, de quienes el 45,8% se concentra en las universidades, a diferencia del año 2005 que era un 66,9% (CNED, 2019). Esta información no se visualiza por género, ni por tipo de institución. En cuanto a la población estudiantil de pueblos indígenas, es un dato ausente en las cifras, tanto en CNED como en las estadísticas que presenta el Ministerio de Educación.

De acuerdo a Daniel Loncon (2019), la invisibilidad estadística es una forma de racismo oculto institucional. Entonces, todos los aspectos institucionales que van más allá de la retórica discursiva, sino conllevan acciones que materialicen en la democratización, interculturalización e inclusión (Hooker & Castillo, 2017), continúan reproduciendo el racismo, ya que se podría entender la omisión de ello como una acción, intencionada o no, de la labor universitaria.

El rol de los Modelos Educativos. Lo común y lo diferente de la comparación

De Sousa Santos (1998), plantea algunas crisis que enfrenta “la universidad” y que considero como antesala al análisis de los Modelos Educativos chilenos. En primer lugar señala que estas se plantean desde lo hegemónico, tanto en la producción, el pensamiento crítico y los conocimientos científicos y humanistas, lo cual ha sido formador de elites homogéneas que han efectuado un modo de formación universitaria que apunta hacia el desarrollo del capitalismo y sus requerimientos de mano de obra. Por otro lado, considera que en la universidad se ha efectuado una jerarquización de saberes, dando cabida a un proceso formador por competencias especializadas; y, una tercera crisis que dice relación con la tensión que implica someter la presión de la eficiencia y productividad, en la definición de sus valores y objetivos.

El sistema educativo es un sistema de poder, que no es neutro, y donde coexisten identidades sociales jerarquizadas, para lo cual es necesario una revisión y modificación desde los currículos, libros y lenguaje que permitan avanzar hacia la no discriminación sexista (Subirats, 1999). Situación que al considerar desde el racismo es similar, ya que los actos racistas “de costumbre”, automáticos, acostumbrados, irreflexivos y naturalizados, no llegan a ser reconocidos, especialmente en contextos de educación. Es una de las formas de racismo más comunes y al mismo tiempo difíciles de identificar por ser una práctica establecida en la costumbre, donde en la vida universitaria, ni siquiera las acciones de carácter afirmativa logran corregir (Segato, 2007).

Los Modelos Educativos, son documentos de las instituciones de educación superior, que guían su quehacer mediante ejes que fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la trayectoria universitaria para la formación profesional. Contextualizan su labor en un marco internacional, nacional, regional e institucional, y



son una carta de navegación para académicos/as y personal administrativo; para estudiantes, son una guía que permite comprender el perfil genérico que los/as destacará de los/as demás profesionales.

Los textos de los Modelos Educativos, al ser una carta de navegación, plantean en términos de fundamentos lo que se espera del proceso de formación, luego de esto, se operacionaliza en función de lo que acá se encuadra. Contienen elementos tales como: (i) misión y visión institucional, (ii) propósitos u objetivos del Modelo Educativo, (iii) contexto internacional, (iv) contexto nacional, (v) contexto institucional, (vi) fundamentos o valores, (vii) descripción o concepción del/la estudiante, (viii) descripción o concepción del/la docente, (ix) competencias genéricas, (x) perfil del/la egresado/a, y, (xi) principales aspectos pedagógicos-curriculares.

Este estudio toma como fecha de referencia el año 2017 para considerar los Modelos Educativos antes de la promulgación de la ley de universidades estatales en Chile efectuada en 2018, lo que considera dieciséis de un total dieciocho universidades, y el horizonte temporal muestra que el Modelo Educativo más antiguo corresponde a la Universidad de Talca, cuya creación fue en el año 2006, y el más actual corresponde a la Universidad de Magallanes creado en 2014.

Tabla N° 1: Años de creación de los Modelos Educativos de las Universidades estatales

Región	Universidad	Año de creación del M.E.
XV Arica y Parinacota	Universidad de Tarapacá (UTA)	2011
I Tarapacá	Universidad Arturo Prat (UAP)	2012
II Antofagasta	Universidad de Antofagasta (UANT)	2012
III Atacama	Universidad de Atacama (UATAC)	2013
IV Coquimbo	Universidad de la Serena (ULS)	2011
V Valparaíso	Universidad de Playa Ancha (UPLA)	2011
V Valparaíso	Universidad de Valparaíso (UV)	2012
VII Maule	Universidad de Talca (UTALCA)	2006
VIII Biobío y XVII Ñuble	Universidad del Bío-Bío (UBB)	2008
IX Araucanía	Universidad de la Frontera (UFRO)	2007
X Los Lagos	Universidad de Los Lagos (ULAGOS)	2013
XII Magallanes	Universidad de Magallanes (UMAG)	2014
Metropolitana	Universidad de Chile (UCH)	2010
Metropolitana	Universidad de Santiago de Chile (USACH)	2013
Metropolitana	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	2008
Metropolitana	Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	2011

Fuente: Elaboración propia en base a los Modelos Educativos de las Universidades estatales



Resultados del análisis comparado: Contextos y propósitos de los modelos educativos de las universidades estatales

Mediante análisis de frecuencia de palabras de los modelos educativos de las Universidades estudiadas, se visualiza una influencia importante del desarrollo del conocimiento, considerando un sistema de competencias en la formación profesional. En este punto, se destaca que, es el contexto europeo, a través del proceso de Bolonia, el que más incide en este tipo de formación, que alude a un mundo globalizado, y por tanto a la movilidad estudiantil; junto a ello, la formación por competencias como elemento fundamental del desarrollo profesional en el mercado del trabajo.

A nivel nacional, este análisis demuestra que las Universidades estatales, se encuadran en un contexto de calidad de la educación superior, toda vez que, coincide con que a partir del año 2007 en Chile se crea la Comisión Nacional de Acreditación, que enmarca su quehacer en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129/2006). Por tanto, acreditarse es una labor fundamental de las Universidades chilenas para ser reconocida y evidenciar que sus proyectos educativos son de calidad.

La misión de las Universidades, apuntan a elementos sobre el quehacer “actual” de las instituciones, en tal sentido, antes de la ley de Universidades estatales, se considera el desarrollo, el conocimiento y las regiones como elementos claves. En cuanto a la visión, entendida como elemento de reconocimiento institucional en un “futuro”, estas también plantean el desarrollo regional como eje principal, el reconocimiento en ser instituciones de calidad a nivel nacional, que forman e investigan con dicha mirada de futuro.

Al centro de los propósitos de los modelos educativos, se sitúa la idea de una formación profesional que permita el desarrollo del conocimiento y habilidades para las respectivas profesiones.

En los modelos educativos de las universidades estatales chilenas, se entiende al/la docente como parte del proceso de aprendizaje de estudiantes. Son modelos que centran su quehacer en la formación estudiantil, y por tanto, al/la estudiante como protagonista. La docencia apunta a la enseñanza del conocimiento para la formación profesional, a través de un modelo por competencias; en tanto, el rol del/la estudiante se considera desde su experiencia en el aprendizaje, para el desarrollo profesional.

La centralidad de las competencias genéricas, aspectos comunes y diferenciados para el desarrollo de habilidades

Los modelos educativos plantean el desarrollo de competencias que apuntan al desarrollo disciplinar en las universidades, y también a las competencias genéricas. Estas últimas, son aquellas consideradas como eje de formación durante la trayectoria estudiantil, entendiendo que este proceso daría pie a un perfil profesional acorde a los contextos antes descritos. Estas competencias, son definidas como transversales a la disciplina, se relacionan con las habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes, y conllevan una serie de elementos que inciden en el trabajo en el aula, a fin de desarrollarlas en todas las áreas.

En tal sentido, para el análisis de las competencias genéricas, la totalidad de los textos de las dieciséis universidades fue codificada, pudiendo visualizar un total de veintiocho nodos que agrupan competencias, donde de acuerdo a la cantidad de repeticiones en los textos, se puede plantear que son seis competencias las que caracterizan la formación profesional en las universidades estatales. En primer lugar se encuentra la comunicación oral y escrita; en segundo lugar, el dominio del inglés; tercero, la disposición al aprendizaje permanente; cuarto, uso de tecnologías; quinto, habilidades de trabajo en equipo y colaborativo, y sexto, el emprendimiento.



Gráfico 2: Mapa jerárquico con la codificación de las competencias genéricas de las Universidades estatales

Competencias Genéricas	Dominio de Inglés (segundo idioma)	Habilidades de Trabajo en equipo y ...	Compromiso ético	Innovación	Critica	Calidad	
	Disposición al Aprendizaje permanente	Emprendimiento	Competencias Técnicas. Es...	Solución de problemas	Vida s...	Parti...	Meto...
		Responsabilidad social	Autopercepción		Habilidades interspers...	Lógic...	Inves...
	Comunicación oral y escrita	Uso de tecnologías	Liderazgo y Toma de decisiones	Pensamiento complejo	Cuidado del Medio ...	Diseño y gestió...	Com...
				Compromiso social y...	Desarrollo Sus...		

Fuente: Elaboración propia

Se podría considerar como competencias comunes, aquellas que tienen mayor cantidad de repeticiones en los textos de once de las dieciséis universidades estatales que aluden en sus modelos educativos a ellas, donde es la Universidad de Los Lagos aquella que contiene las seis competencias centrales, la Universidad de la Frontera cuenta con cinco de las seis competencias; luego se ubica la Universidad de Chile, Universidad de Magallanes, Universidad del Bío-Bío y Universidad Tecnológica Metropolitana, con cuatro de seis competencias. Las Universidades de Atacama, Playa Ancha, Tarapacá y Metropolitana de Ciencias de la Educación, tienen entre una a tres de las competencias características de las universidades estatales.

Las competencias que señalan explícitamente aspectos relacionados a la diversidad, equidad de género y/o relaciones interculturales, son mínimas. Se considera en la competencia ubicada en el lugar número diecinueve, aglutinada como compromiso social y ciudadano, aspectos relacionados al conocimiento, habilidades y actitudes para actuar con sentido de ciudadanía, vocación de servicio público y equidad, considerada solo por dos universidades que se diferenciarían en este punto del resto, estas instituciones corresponden a la Universidad de Tarapacá y Universidad de Valparaíso. En cuanto a la competencia relacionada a la diversidad, esta se ubicaría en el lugar número veinticinco, el cual señala de manera explícita la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad, en este caso, es la Universidad de Chile la única en señalar esta competencia.

Perfiles de egreso de profesionales de Universidades estatales

El análisis del perfil de egreso realizado a través de la codificación de los textos de los modelos educativos, muestra un total de veinte características que permiten describir a los/as profesionales egresados/as de las Universidades estatales.

De acuerdo a la codificación efectuada, se destacan siete principales características, estando en primer lugar las competencias relacionadas con su disciplina de estudios, en segundo lugar, la disposición al aprendizaje continuo; en tercer lugar, el compromiso social y ciudadano; en cuarto lugar, el respeto a la diversidad; quinto, ética y moral; sexto, trabajo en equipo y colaborativo, y, séptimo, flexibilidad intelectual y creatividad.

Dentro del perfil, se destaca que en tercer y cuarto lugar, se alude a aspectos relacionados a la indagación relativa a género e interculturalidad. En lo relativo a compromiso social y ciudadano, los resultados dan cuenta que es una característica de cuatro Universidades: Antofagasta, de la Frontera, de La Serena y Tecnológica Metropolitana, siendo consenso que los/as egresados/as respondan al desarrollo ciudadano adecuándose a los requerimientos



del mundo laboral. Hay casos en los que se suma a ello, la práctica de valores que demuestren compromiso con el bien social, respeto a la diversidad y al desarrollo humano, valorando la paz y dignidad humana.

Sumado a lo anterior, tres Universidades plantean el respeto a la diversidad, estas son, Universidad Arturo Prat, Tarapacá y Bío-Bío, y las definiciones comunes apuntan a la actitud de tolerancia a la diversidad humana, cultural, de pensamiento y de ideas. En una de las tres instituciones se señala la valoración e integración intercultural.

Gráfico 3: Mapa jerárquico con la codificación de los perfiles de egreso de las Universidades estatales

Perfil del egresado	Disposición al aprendizaje continuo	Ética y moral	Uso de tecno...	Pensamiento...	Formación in...	
	Compromiso social y ciudadano	Trabajo en Equipo y cola...	Sustentabilidad	Empre...	Desarr...	Contex...
			Perspectiva inter...			
	Competencias en su disciplina	Flexibilidad intelectual y c...	Liderazgo y toma...	Comunicación or...	Autodi...	
	Respeto a la diversidad	Habilidades mat...	Compromiso y sol...			

Fuente: Elaboración propia

Las competencias que se buscan desarrollar en el proceso de formación profesional, y la coherencia con el perfil de egreso, muestran que, luego del proceso de codificación, son dos elementos que coinciden en ambos elementos del modelo educativo. La disposición al aprendizaje continuo o permanente, y, el trabajo en equipo y colaborativo, son los aspectos que se repiten en ambos desarrollos textuales, por tanto, son los elementos mayormente característicos en la formación profesional, tanto integral como disciplinar, de acuerdo a lo planteado en los modelos educativos.

Desafíos de un proyecto diverso, no sexista y antirracista

Al analizar los textos de manera conjunta y comparada, a través de palabras claves que permitan identificar hacia dónde apuntan los desafíos buscados a través de los dieciséis modelos educativos, se observa que hay antecedentes que relevan la diversidad como un elemento presente en estos documentos.

La diversidad se encuentra presente en doce de los dieciséis modelos educativos, y se puede agrupar en tres grandes ejes de abordaje de esta: (i) el desarrollo cultural, (ii) diversos contextos, y (iii) estudiante como sujeto diverso. Esta agrupación se desprende de los contenidos dispersos en la misión, el propósito, el contexto internacional, contexto institucional, fundamentos, descripción del/la estudiante, competencias genéricas y perfil del/la egresado/a.

El primer elemento, es el planteamiento acerca del desarrollo cultural, se relaciona con la impronta que los/as egresados/as de las universidades estatales, deben enfrentar en su futuro quehacer laboral, aportando a este desde sus profesiones a ello.

Lo segundo es lo relativo a diversos contextos, señala en términos generales, que tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la posterior colocación laboral de los/as egresados/as, será respetando, tolerando y reconociendo



la diversidad vista como un elemento que pone de manifiesto el pluralismo, el pensamiento individual y la ciudadanía. Esto implica, ser capaces de adaptarse, favoreciendo la colaboración y la solidaridad.

Y en tercer lugar se encuentra lo que respecta a estudiantes como sujetos/as diversos, esto apunta principalmente a los perfiles de ingreso, los cuales son cada vez más heterogéneos, y donde se espera que, mediante procesos de inclusión y atención con equidad al interior de las instituciones, se respete la diversidad estudiantil, a dimensión humana, cultural, étnica, ideológica, política y de género.

Este último punto, permite efectuar un análisis acerca del género como un acercamiento hacia modelos educativos que consideren una formación no sexista, sin embargo, al profundizar se visualiza que solo dos de las dieciséis universidades consideran el género como parte del contenido de sus modelos educativos, estas corresponden a la Universidad Arturo Prat y la Universidad de Santiago de Chile. Esta incorporación se efectúa en el contexto internacional y en los fundamentos de los modelos educativos, y apuntan al respeto de la diversidad de credo, raza, ideología, política y región, incorporando el género como un elemento que también debe respetarse en el marco de la formación universitaria.

Seguido de ello, se suma la relevancia de modelos educativos antirracistas, donde los avances apuntan en dirección a la explicitación textual de la interculturalidad, las etnias y pueblos originarios. En este punto, son cuatro de dieciséis universidades estatales que lo plantean, estas son la Universidad de Los Lagos, Universidad de Tarapacá, Arturo Prat y de Santiago de Chile. Las dos últimas, también consideran aspectos relacionados al género.

La interculturalidad se indica en uno de los fundamentos de los modelos educativos, donde se alude junto a la diversidad cultural, como un elemento de compromiso de la institución, y junto a elementos como fundamento circular, innovación y flexibilidad, por lo tanto, es un aspecto relevante para la universidad. En lo que respecta al contenido sobre etnias, este se encuentra en el contexto institucional y en la descripción del/la estudiante, donde se especifica al pueblo *likan anatai* como una etnia que lucha por conservar sus raíces. Al vincularlo entonces con la interculturalidad, se considera que existe un marco de respeto y reconocimiento explícito de ello. En segundo lugar se plantea la etnia como parte de una característica de los/as estudiantes, describiéndolos/as como sujetos/as diversos. La denominación pueblos originarios, se considera a partir de los vínculos que la institución pueda efectuar con éstos, y se encuentra descrita en la misión.

Otro antecedente relevante y que se relaciona con los anteriores elementos de diversidad, género e interculturalidad, es la inclusión y equidad planteada en los modelos educativos. La inclusión se entrelaza con la diversidad, como elemento de respeto y promoción, en un marco democrático, es decir, se considera de manera multidimensional, destacando la importancia la existencia de espacios de discusión desde esta perspectiva, y en particular, se alude a la inclusión social desde el punto de vista socioeconómico. Son cuatro de dieciséis instituciones que la señalan, por una parte, la Universidad de Playa Ancha, además la Universidad de Tarapacá y Los Lagos, que también indican aspectos relevantes en interculturalidad, y la Universidad de Santiago de Chile, que también incorpora aspectos de género e interculturalidad.

La equidad es un elemento de mayor transversalidad, puesto que once de dieciséis universidades la señalan en los textos de sus modelos educativos, encontrando este concepto en la misión, visión, propósito, contexto nacional, contexto institucional, fundamentos, descripción del/a estudiante, competencias genéricas y en aspectos pedagógicos.

Se alude a la equidad desde diferentes perspectivas, destacando por ejemplo, el compromiso con la equidad como principio, así como también es visualizada como un elemento importante del bien común. Se relaciona con la idea de igualdad de oportunidades, dentro de un marco de diversidad de características de la población estudiantil. Entonces, se esboza como un mecanismo de abordaje de estudiantes, de la mano con la inclusión, y además, como un aspecto que caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Conclusiones

El análisis de los modelos educativos de dieciséis universidades estatales chilenas, permite visualizar cuales son los puntos en común que tienen en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que serán parte de la trayectoria universitaria para luego egresar de la universidad, idealmente con un título profesional. La importancia de este estudio, es que considera como elemento temporal antes de la promulgación de la ley de universidades estatales, que empuja a las instituciones a considerar aspectos de equidad de género, interculturalidad, inclusión social, y todos aquellos elementos que consideren la no discriminación y la convivencia armónica y democrática.

Con todo ello, el estudio apunta a elementos más explícitos, relacionados a la diversidad, el no sexismo y antirracismo, considerando la situación reciente en Chile suscitada por el movimiento feminista que surge en las universidades, y que abre la problemática de la violencia de género a elementos de mayor contexto e intersección, que tienen una mirada profunda y que interpela las relaciones de poder al interior de los espacios universitarios, a través de una lógica patriarcal de construcción de éstas, y que incide en el currículum universitario, en la elección de carreras y ámbitos disciplinares, y en aspectos de violencia más explícita como lo es el acoso y abuso sexual como situación problemática, importante de develar y atender de manera oportuna.

Por otro lado, sigue el estallido social de 2019 que muestra la transversalización de las problemáticas, lo que indica que estas no son aisladas, y la reciente pandemia del coronavirus, también pone de manifiesto la necesidad de profesionales con habilidades para enfrentar problemáticas polifacéticas, en un contexto vertiginoso, con mirada local, regional, nacional y global.

El movimiento feminista de 2018 y estallido social de 2019 ha planteado la imbricación de diferentes formas de violencias, que vendrían siendo los actuales y futuros problemas del país, por lo tanto, los/as profesionales formados/as en la educación superior estatal, debieran tener las competencias, adecuadas y pertinentes para hacer frente con enfoque prospectivo.

Los resultados de este estudio, dan cuenta de que es necesario que los modelos educativos consideren la diversidad sociocultural, el reconocimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes, la población migrante, y la diversidad de género y sexual como ejes transversales. Si bien aparecen dentro de los textos, no son específicos ni lo suficientemente profundos en cuanto al desarrollo textual efectuado. La ausencia de estas perspectivas, inciden en la formación de profesionales que luego deben abordar las problemáticas de exclusión social, visualizándose desconocimiento para ello. Al estar presentes “desde fuera” en la lógica conductista, terminaría siendo un “hecho” cotidiano y se terminaría por aprender, sin embargo, desde la lógica de la experiencia y la interacción el aprendizaje sería mayor, por tanto, luego no se actuaría bajo movimientos improvisados, ni lógicas homogeneizadoras (Ferreiro, 2013).

Lo anterior plantea que, si aspectos de diversidad, no sexismo y antirracismo fueran explícitos en los modelos educativos, debieran ser aprendidos como un aspecto no voluntario sino que como algo ineludible, y que, idealmente en contexto universitario, fueran elementos considerados parte de una cotidianeidad, que se aprendería de mejor manera si es que ello fuera parte de la experiencia universitaria, en lo central, no tan solo en el texto que actualmente se muestran como cuestiones minoritarias, con un abordaje muy sutil y en la mayoría de los casos, ausente.

Desde el feminismo, se considera la perspectiva interseccional como una forma de no reducir ni limitar el tratamiento del sexismo en educación. Se consideran para las definiciones de ello, las diferentes estructuras de poder, que terminan generando relaciones asimétricas, dando cabida a mayor exclusión y desigualdad social (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019). Por tanto, al abordar una perspectiva como esta, se relevan elementos de género, diversidad y etnicidad de manera más transversal, ya que aborda las desigualdades, exclusiones y problemáticas de sexo-género, etnias, nacionalidad, racialización, capacidades corporales, etc., lo cual, al ser considerado en los modelos educativos, permite tanto reconocer a estudiantes como sujetos/as diversos desde dicha perspectiva, y además, prepararía a futuro/as profesionales con una mirada más completa acerca de la diversidad y su abordaje. Para llevar a cabo ello, la operacionalización de un modelo educativo que incorpore este enfoque, implicaría de manera concreta considerarse como no sexista y antirracista.



La interseccionalidad, viene a ser una herramienta analítica que permite estudiar, entender y responder a las maneras en que la diversidad de mujeres se cruza con la identidad trans, etnia, ruralidad, economía, edad, diversidad sexual, afrodescendencia, etc., como estos cruces contribuyen a que se viva bajo opresión o con privilegios. Esta perspectiva, además de contribuir en una educación superior no sexista y antirracista, otorgaría a los/as egresados/as mayores elementos y competencias para comprender las situaciones, y dar respuestas complejas y multidimensionales a las problemáticas de las sociedades.

Los avances que se muestran de manera explícita en inclusión y equidad universitaria, muestran que, antes de los desafíos planteados por la ley de universidades estatales, se han ido asumiendo los nuevos perfiles estudiantiles, a través de marcos de abordaje, que los/as consideran en el ingreso, y paulatinamente se ha tomado en cuenta en las trayectorias académicas a través de modelos educativos.

No obstante, se torna clave que se consideren las diversidades de saberes en los modelos educativos, y que sean explícitos aspectos relativos a la no violencia y discriminación como parte de las competencias genéricas transversales.

Lo anterior es necesario ya que, la democratización y acciones de inclusión y equidad en el acceso, ha permitido diversificar las aulas universitarias, pero, por ejemplo, la presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de equidad de género. Esta situación se ve reflejada en la segregación disciplinar y la división sexual del conocimiento a través de áreas “femeninas” y “masculinas” (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010), que implican un proceso académico de dicha naturaleza, por tanto, se repite y replica el sexismo disciplinar. Este elemento es importante de cuestionar desde los estereotipos de género en la formación de universitarios/as, que luego inciden en la división sexual del trabajo (Buquet, 2011). Esto considera el trato estudiantil mientras se forman los/as futuros/as profesionales, y luego en sus roles dentro del mundo laboral, de allí la relevancia de ser abordado este elemento desde los modelos educativos.

Otro aspecto relevante, tiene que ver con el racismo oculto institucional (Loncon, 2019), que dice relación con la invisibilidad de otros saberes y epistemologías, además del reconocimiento de la presencia de estudiantes otras culturas, naciones y etnicidades en las universidades. En general entonces, todos los aspectos institucionales que van más allá de la retórica discursiva, sino conllevan acciones que materialicen en la democratización, interculturalización e inclusión (Hooker & Castillo, 2017), continúan con una dinámica racista en su quehacer. Por tanto, tal como plantea Angela Davis (2005), no basta con no ser racista, hay que ser antirracista, y este elemento es fundamental que se plasme en las instituciones universitarias chilenas dadas las problemáticas actuales e históricas relacionadas a los pueblos originarios, con la población migrante, y con las mujeres, toda vez que en las universidades estatales plantean además un interés en el bien común y en los aspectos relativos al Estado.

La relevancia de considerar los aspectos descritos en la educación superior surgen desde la crítica que plantea Mariman (2003), relacionada a que se ha mantenido neutral ante las situaciones de resistencia y reivindicación sociocultural, en ella, y en todo el sistema de educación chileno, se mantiene una sola forma de conocimiento que no ha diversificado ni desprejuiciado el saber, manteniendo estigmas y un racismo (Palma, 2014) no explícito en las relaciones entre la sociedad dominante o “mayoritaria” y aquellos grupos “minoritarios”.

Los modelos educativos son los documentos que orientan el quehacer de las instituciones en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tal como se ha visto en este estudio, se encuentran ausentes elementos relacionados a modelos no sexistas, con mínimas referencias sobre equidad de género.

Lo relativo al antirracismo no es explícito, pese a que un poco más de presencia en lo que tiene que ver con aspectos de interculturalidad, etnicidad y pueblos originarios, ello especialmente en las universidades de la zona norte de Chile, que señalan y manifiestan su vinculación con el pueblo likan antai. Sin embargo, la cosmovisión de los pueblos, y antecedentes relacionados a otros pueblos indígenas o población migrantes, se encuentran ausentes en los modelos. Arias-Ortega y Quitriqueo-Millán (2020), plantean que pese al aumento de la matrícula de pueblos originarios en la educación superior, se mantiene una educación occidentalizada que no responde a las cosmovisiones propias de los pueblos.



Las competencias genéricas son un elemento fundamental en los modelos educativos, son un eje medular en los formatos asimilados del proceso de Bolonia. Presentan elementos que efectivamente sitúan a los/as futuros/as profesionales como hábiles y capaces de desenvolverse en un contexto globalizado, al considerar su capacidad para comunicarse, por ejemplo, pero esta requiere una dialógica respetuosa, intercultural, con un lenguaje no sexista. Lo mismo ocurre con la relevancia otorgada a un segundo idioma, particularmente el inglés, donde sería relevante tomar en cuenta el desafío del plurilingüismo, en una sociedad que se encuentra interconectada, que es transfronteriza gracias al desarrollo de las tecnologías, y que en la actualidad, debido la pandemia del coronavirus, ha presentado la posibilidad y necesidad de mayor interacción virtual, que permitiría mejores relaciones y mejor aprendizaje al diversificar las lenguas. En este punto, las lenguas de pueblos originarios de los territorios donde se asientan las universidades, los idiomas de la población migrante como la haitiana en Chile, la interacción con el portugués, serían claves para mejorar y diversificar esta competencia, y además, para disminuir la exclusión desde el punto de vista lingüístico.

La relevancia de este análisis, se fundamenta en la importancia del rol social de la educación superior, el cual se encuentra ante dos visiones contrapuestas, por una parte, el sistema productivo versus el desarrollo del conocimiento y la formación integral (Lemaitre & Durán, 2013). Por tanto, la transformación hacia ello implica acciones que consideren la diferenciación estudiantil (Atria, 2012), y una formación situada en los territorios, las localidades, las regiones, el país y Latinoamérica en su conjunto, sobre todo considerando instituciones públicas y estatales.

El desafío para que los modelos educativos consideren elementos de diversidad, no sexismo y antirracismo, es urgente, requiere de un trabajo que no se limita en la motivación legal para desarrollarlo, sino que implica una labora de transversalización institucional de los enfoques.

El efectuar este estudio, muestra los avances realizados, y también la necesidad de considerar de manera pronta los cambios necesarios para la formación de profesionales que no discriminen, por acción u omisión, las diversidades, para que tengan un trato más justo e igualitario, y también para que las generaciones actuales y venideras, se desarrollen en un contexto universitario igualitario, efectivamente inclusivo, y libre de prejuicios y estereotipos racistas y sexistas.

Referencias bibliográficas

Arias-Ortega, K. & Quintriqueo-Millán, S. (2020). Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 18.

Atria, R. (2012). *Tendencias de la educación superior. El contexto del aseguramiento de la calidad*. RIL.

Bruner, J. J., & Ganga, F. (2016). Gobernanza de la educación superior: una mirada crítica y propositiva al caso de Chile. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, 1-25.

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 211-225.

Buquet, A., Cooper, J., & Rodríguez, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. UNAM.

Calquín, C. & González, H. (2018). *Epistemologías feministas del sur. Aportes, tensiones y perspectivas*. RIL.

CNED. (2019). *Tendencias de matrícula de pregrado educación superior*. Consejo Nacional de Educación. Índices.

Cosiña, M. (2020). Discursos sobre inmigración internacional en Chile que develan racismo. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 181-200.



CUECH (2016). *Mapas del campo universitario chileno: Aplicaciones para el Análisis Institucional*. Unidad de Estudio-CUECH.

Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase* (Vol. 30). Ediciones Akal.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Nuevo Pensamiento Jurídico.

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.

Ferreiro, E. (2013). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.

Hooker, A., & Castillo, L. (2017). Políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión: El caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan). En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (págs. 433-444). EDUNTREF.

Jubeto, Y., Larrañaga, M., & Pinho, L. (2019). Propuestas feministas por la despatriarcalización y descolonización de los territorios y a favor de la red de la vida. En J. Alberdi, I. Casimiro, T. Cunha, A. Dubois, G. Fernández, Y. Jubeto, . . . L. Pinho, *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* (págs. 119-156). Red Gernika.

Lemaitre, M. J., & Durán, F. (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público*. Aequalis.

Mariman, P. (2003). Gobierno y territorio en la independencia mapuche. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Historia Mapuche* (págs. 12-26). Eigenverlag.

Mora, M (2015). Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de educación superior chilenas: avances, entrampamientos y desafíos. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (págs. 135-158). EDUNTREF.

Morales, M. (2020). Estallido social en Chile 2019: participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. *Análisis Político*, 33(98), 3.25.

Ley N°18.575. Ley Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado, 2000. Chile.

Ley , N° 21.091. Ley Sobre Educación Superior, 2018 . Chile

Ley , N° 21.094. Ley Sobre Universidades Estatales, 2018. Chile

Loncon, D. (2019). La invisibilidad estadística, una de las formas de racismo oculto institucional. *Telam*.

Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: masculinidades y políticas... En J. Olavarría, & R. Parrini, *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia* (págs. 11-28). FLACSO-Chile.

Palma, I. (2014). *Estigmatización ¿Rüf kam koyla illamtuchem?* CEIBO Ediciones.

Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. IDEA. Instituto de Estudios Avanzados.

Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce, J., & Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: hitos, agenda y desafíos. *Iberoamericana*, 223-245.



Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion, & F. Tubino, *Educación en ciudadanía intercultural* (págs. 63-90). Fondo Editorial.

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (págs. 19-32). Paidós Ibérica.

Tolentino, K. (2018). Subalternizando mujeres: interpelaciones de género, raza y clase en los tránsitos de la psicología chilena. En C. Calquín, & H. González, *Epistemologías feministas desde el sur. Aportes, tensiones y perspectivas* (págs. 135-155). RIL.

Datos de autoría

Susana Riquelme

Universidad de Concepción, Chile. Doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. Magister en Política y Gobierno, Administradora Pública con Mención en Ciencia Política, Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad de Concepción, Chile.

sriquelmeparra@gmail.com

Fecha de recepción: 11/9/2020

Fecha de aceptación: 30/3/2022

