

## EL LENGUAJE Y SU IMPORTANCIA EN LAS INTERACCIONES PARA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA

Mery Rodríguez Parra<sup>1</sup>, Gloria Peláez Elizalde<sup>2</sup>

### RESUMEN/ *ABSTRACT*

El presente artículo plantea la necesidad de relevar la categoría de género como componente fundamental en el contexto de la acción educativa. Se considera, en particular, la importancia del lenguaje en la representación de la realidad aprendida por estudiantes y enseñada por docentes, cuyo marco referencial para su práctica pedagógica está dado por bases curriculares y programas de estudio que invisibilizan la problemática del género, reproduciendo relaciones de inequidad y exclusión. Se plantea, entonces, la necesidad de un cambio cultural a partir de la incorporación de un lenguaje no sexista en los contextos educativos para con ello promover relaciones equitativas e inclusivas.

*Palabras clave:* género, contexto educativo, lenguaje, educación no sexista, interacciones.

This article raises the need to highlight the category of gender as a fundamental component in the context of educational action. It consider, spicifically, the importance of language in the representation of reality learned by students and taught by teachers, whose framework to their pedagogical practice is given by curricular bases and study programs that invisibilizes the problem of gender and reproduce relations of inequity and exclusion. Hence, the need for a cultural change based on the incorporation of a non-sexist language in educational contexts to thereby promote equitable and inclusive relations.

*Keywords:* gender, educational context, language, non-sexist education, interactions.

---

<sup>1</sup> Académica, Universidad Autónoma de Chile.

<sup>2</sup> Académica, Universidad Autónoma de Chile.

## INTRODUCCIÓN

Desde la década del 90, el Estado de Chile, ha intentado abordar temas vinculados con género y sexualidad. En este contexto, en el año 1991, se crea el Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) y en el año 1993 una Política de Educación en Sexualidad y Afectividad. En el caso del Sernam hasta el año 2016 funcionaba desde el enfoque MED (Mujeres en Desarrollo) y con la creación del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, el año 2016, se transforma el enfoque hacia GES (Género en desarrollo), reconociéndose con ello diferencias entre las mujeres y alejándose de la creencia de la existencia de un tipo de mujer que permitía reproducir los roles y prejuicios asociados a ello.

Por su parte, en la Política de Educación en Sexualidad y Afectividad se hace mención al concepto de género y la necesidad de implementar en Chile una educación que apunte a la equidad sin distinción entre hombres y mujeres, sin embargo, su implementación y reformulación ocurrida el año 2005 no han sido suficientes para que ello ocurra. Esta Política declara que debe incluirse esta problemática en el currículum oficial y propone el uso de un lenguaje no sexista en textos escolares.

Hoy la realidad chilena da cuenta de que la declaración inicial de una política no resuelve el problema sin una implementación adecuada que permita generar cambios profundos en las interacciones entre las personas, que se necesitan procesos largos para los cambios culturales, agencia de los/as sujetos que habitan determinados contextos y, en el ámbito educacional, cambios de paradigmas arraigados tanto en lo oficial como en el currículum oculto.<sup>3</sup>

En el contexto chileno actual, donde el movimiento feminista se ha tomado la agenda pública y política, se hace imprescindible realizar diversos análisis respecto a la importancia que adquiere, en la configuración de identidades y roles de género, el lenguaje y las interacciones presentes en contextos educativos. En este sentido, apuntar a una educación no sexista permitiría romper con dispositivos normativos que han favorecido la reproducción de representaciones sociales y culturales que han sido naturalizadas, restringiendo con ello el desarrollo de los/as sujetos y su bienestar (Castillo & Contreras, 2014).

---

<sup>3</sup> Para analizar con mayor profundidad las relaciones de desigualdad generadas desde el currículum oculto véase: González, R.P. González, M.J.A., & Ramos, I.B. (2018).

El presente artículo, tiene como propósito relevar la importancia del lenguaje y las interacciones generadas en contextos educacionales, analizando parte del currículum oficial como una forma de demostrar que el lenguaje sexista sigue presente en nuestra sociedad. Frente a esto, se propone que su transformación no es parte de una ideología, sino más bien una necesidad urgente para el desarrollo de un bienestar subjetivo y relaciones basadas en el respeto y la equidad.

Los datos que se presentarán en este trabajo para abordar la temática descrita son parte de una investigación realizada en el marco del estudio de una tesis doctoral en la que se consideraron tanto los planteamientos y lineamientos ministeriales como las representaciones sociales de los/as profesores/as jefes y cuyo objetivo central fue identificar y analizar la relación de dichas representaciones y las políticas implementadas por el Ministerio de Educación (Mineduc) en torno a educación en género y sexualidad como posibilidad de cambio cultural. En ese sentido, se analizaron el currículum oficial y el oculto, en función de develar sus posibles implicancias en las interacciones socioafectivas de las/os estudiantes y en su educación en género y sexualidad.

## **APROXIMACIÓN A LA CATEGORÍA DE GÉNERO**

A lo largo de la trayectoria de vida, el sujeto va configurando su identidad, creencias y representaciones del mundo. En este proceso, se va contruyendo una imagen del deber ser, de roles, de mandatos a cumplir, de lo que se debe conocer, aprender y transmitir. Desde este punto de vista, los contextos educativos, la cultura, el lenguaje y el género son fundamentales para la comprensión de este/a sujeto que está constantemente aprendiendo, significando, resignificando, construyendo y deconstruyendo (Moreno, 2015).

En este artículo, cuando se menciona la palabra género, se está haciendo referencia a una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual de las personas como en las relaciones interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que permanece o por los

que transita durante la vida. Estos espacios de interacciones permiten reafirmaciones, creaciones, reproducciones o transformaciones de creencias, conocimiento y representaciones del mundo.

En el desarrollo del concepto de género, se ha logrado una integración de elementos fundamentales para su comprensión, dejando atrás las primeras corrientes centradas en los factores biológicos (Money & Ehrhardt, 1972), complejizándolo y relevándolo. Hay autores que se centran mayormente en el desarrollo de los roles de género desde los aspectos sociales (Bandura, 1989; Kohlberg, 1966), explicando el desarrollo de la identidad de género a través del aprendizaje –directo o indirecto- que realizan las niñas y los niños mediante la observación de modelos femeninos y masculinos en el entorno que les rodea (Bandura, 1989).

Para Lamas (2007), el género

toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser hombres y mujeres, de lo que es propio de cada sexo. (p.2)

El género debiese ser entendido, entonces, como un bucle formado por lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural.

Esta categoría de género permite la configuración de identidades y posiciones dentro de la sociedad y la cultura. Posiciones que, en múltiples ocasiones, otorgan poder y al mismo tiempo, lo justifican. En este sentido, Scott (2003) propone entender el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder.

En el contexto sociocultural del Chile actual, que incluye las marchas y las luchas feministas al interior de centros educacionales, los esfuerzos que se han venido haciendo por décadas para lograr la equidad y, sobre todo, considerando que los modelos sobre prácticas, ideas, discursos, creencias y representaciones en torno al género siguen teniendo un lugar en los escenarios primarios de socialización, es decir, en la familia y la escuela, resulta importante analizar los aspectos que estarían siendo parte de la construcción y reconstrucción del género.

En esta ocasión, el presente texto se enfocará en ciertos elementos que forman parte del contexto educativo nacional, principalmente considerando las interacciones y el uso del lenguaje como partes fundamentales para alcanzar una educación no sexista. Para ello, se considerarán aspectos curriculares que enmarcan los contenidos que se imparten y que, a su vez, influyen y se ven influidos por las narrativas de quien los imparte, principalmente los profesores y las profesoras, entendiendo aquello como el parámetro que contextualiza la interacción social de los niños, niñas y jóvenes.

## **NECESIDAD DE UN LENGUAJE NO SEXISTA DESDE EL CURRÍCULO NACIONAL A LA ESCUELA**

La escuela, en tanto lugar en el que los sujetos aprenden a relacionarse con otros y a conocerse a sí mismos, es fundamental como espacio de socialización para el desarrollo de las personas. Es un sitio ideal para poner en acción la identidad, compartirla, redefinirla o asumirla. Es, entonces, un lugar fundamental para la definición de identidades, para lograr situar las otredades y para aprender a relacionarse con los semejantes y diferentes (Rebolledo, 1995). El espacio escolar es donde los/as estudiantes permanecen la mayor parte del día y son las interacciones entre pares y con los/as profesores/as las que tienen lugar la mayor parte del tiempo. Aquí radicaría, entonces, la importancia que tienen las creencias de los docentes, sus representaciones del mundo, sus ideas, discursos y prácticas respecto a una realidad histórica de inequidades y que en la actualidad está siendo más visibilizada, gracias a la toma de conciencia, al rechazo a los abusos e injusticias y al reconocimiento de la urgencia de un cambio cultural. En este sentido, la educación y sus instituciones juegan un rol fundamental.

Desde esta perspectiva, el lenguaje utilizado en educación, tanto en la narrativa de los/as docentes como en las Bases Curriculares y Programas de Estudios del Currículum chileno, es clave en la construcción de las representaciones y concepciones sobre el género, los roles y la identidad de los niños, niñas y jóvenes. En el proceso de interacción, los/as docentes adquieren una responsabilidad mayor, siendo capaces de favorecer el estancamiento o ser parte de las

transformaciones en pro del mejoramiento de las relaciones humanas, de la visión de mundo y la vinculación con este (Bourdieu & Passeron, 1977; Giroux, 1985).

El lenguaje se convierte, entonces, en pieza fundamental para develar y visibilizar elementos constitutivos de la realidad y, en este sentido, es de suma importancia para relevar la centralidad de la educación en género y sexualidad en el desarrollo de competencias en la vida de todo ser humano. Como señala Bourdieu (2008), el lenguaje tiene una capacidad generativa que permite representar realidades de manera que cobren sentido para un conjunto de individuos que constituyen un sistema social y cultural impregnado de sentidos y significados. El lenguaje actúa generando mecanismos de poder y de normalización de la realidad representada en la colectividad e interacción, respondiendo a estructuras que se institucionalizan y permiten mantener un control del flujo del capital lingüístico y simbólico, y manteniendo la restricción o elaboración de sentidos, en función de los intereses de algunos grupos.

En ese sentido, es posible considerar que el sistema escolar cumple una función esencial en la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial (Bourdieu, 2008). A su vez, como señala Bernstein (1990), la escuela juega un papel central en la transformación de la experiencia social en experiencia simbólica, siendo fundamental para ello el lenguaje y su rol en la transmisión y transformación cultural. El lenguaje se convierte, entonces, en un elemento clave en los contextos de producción y reproducción de representaciones que dan sentido y significado a la realidad social y cultural, pasando de un contexto micro, a otro macrosocial. En definitiva, la escuela se convierte en un campo de acción simbólico que muchas veces permite la resignificación de las estructuras, las que no están, necesariamente, en correspondencia con el orden de significados del contexto cultural primario del niño/a. Siguiendo a Bernstein (1990), la escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas. Bajo esta perspectiva, el marco curricular se convierte en una herramienta para potenciar ideas, creencias, significados y normas que permiten la representación de una realidad construida desde lo macrosocial, considerando los intereses de las clases dominantes y las políticas que busque implementar un determinado gobierno.

El sistema escolar es un espacio cargado de bienes simbólicos, mediados por un mercado, en el cual los discursos se convierten, parafraseando a Bourdieu, en signos de riqueza y de autoridad. Los primeros, son destinados a ser evaluados y apreciados, mientras que los segundos,

a ser creídos y obedecidos (Bourdieu, 2008). Por lo tanto, el uso y la decisión de nombrar una determinada palabra en el currículo oficial están mediados por un interés al que la palabra debe su existencia y sus propiedades específicas.

Los conocimientos generados en el proceso educativo no deberían dejar fuera la comprensión de la categoría de género, dado que al ser esta un componente fundamental de las culturas, es parte de la configuración y construcción de los sujetos que nunca terminan de construirse y reconstruirse, teniendo en cuenta que tanto la cultura como los significados de género e identidad no son estáticos, por el contrario, son móviles y relacionales, lo que permite avances, retrocesos y/o transformaciones.<sup>4</sup>

Así pues, la cultura y el aprendizaje humanos se realizan mediante el lenguaje (la comunicación verbal) o la interacción simbólica por la que cada ser humano adquiere el propio sentido del ser, su carácter e identidad (Wittezaele & García, 1994). A partir de las interacciones con los demás, es que se va adquiriendo el sentido de la existencia propia y del otro, al mismo tiempo que se van generando las propias construcciones y concepciones en torno a la propia identidad.

## **METODOLOGÍA**

Para profundizar en lo antes señalado, se realizó un análisis descriptivo de contenido cuantitativo del Marco Curricular vigente, considerando los planes y programas de estudio de cada una de las 10 asignaturas impartidas en 5º, 6º, 7º y 8º año de Enseñanza Básica, con el fin de observar la presencia y/o ausencia de palabras clave para abordar la educación en género y sexualidad. Con ello, se busca demostrar la inclusión de estos elementos en el currículo oficial y reflexionar en torno a la importancia del uso del lenguaje en las posteriores construcciones o reproducciones que realizan los/as estudiantes en relación al género e identidad.

Para efectos de este artículo, el resultado del análisis de frecuencia de los contenidos incluidos en el marco curricular será presentado como resultados en puntajes brutos, a través de

---

<sup>4</sup> Para profundizar en conceptos de cultura y características dinámicas de estas véase V.H. Hernández (2005).

una tabla (ver Figura 1). La tabla fue elaborada a partir del análisis de contenido temático identificado en el currículum, sin dar cuenta del detalle del análisis por curso y asignatura. Cabe mencionar que solo se consideró la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas para este tipo de análisis son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto (Andréu, 2003).

Se escogieron 32 términos considerados como conceptos fundamentales para el enfoque de género en educación para la sexualidad que han sido utilizados en trabajo anteriores (Rodríguez, 2016). Se realizó un análisis de frecuencia y porcentajes para identificar la cantidad de veces que aparecen o no dichos términos.

## **RESULTADOS**

La Figura 1 muestra la síntesis de los resultados del análisis de frecuencia de contenido temático de los programas correspondientes a cada una de las asignaturas impartidas en cada nivel de 5° a 8° año de Enseñanza básica, a partir de los 32 conceptos fundamentales para el enfoque de género en educación para la sexualidad.

Se identificó la presencia de estos conceptos en los programas revisados en un 0.588%, considerando el total de palabras que contienen estos instrumentos (1.642.007). En términos generales, se pueden distinguir claramente los temas y modelos que se presentan con mayor frecuencia y que, por lo tanto, podría inferirse son más importantes de ser socializados para la autoridad.

Observando los datos brutos, es posible identificar una tendencia en la diferenciación de género en los conceptos que se inclina hacia una mayor presencia de términos masculinos. Es de resaltar la mayor presencia del término igualdad (1,48%) frente al término equidad (0,38%), lo que sugiere un intento vago por integrar estos conceptos fundamentales para incorporar en el objetivo de una educación no sexista un lenguaje adecuado para la construcción de las concepciones sobre el género y sus expresiones. Lo anterior se sustenta en la baja significancia de los porcentajes.

	Programas de asignaturas		
	Frecuencia	% parcial	% total
<b>GÉNERO</b>	83	0,859%	0,005%
<b>SEXUALIDAD</b>	202	2,090%	0,012%
<b>AFECTIVIDAD</b>	88	0,911%	0,005%
<b>EMBARAZO</b>	21	0,217%	0,001%
<b>ITS O ETS</b>	4	0,041%	0,000%
<b>VIH</b>	9	0,093%	0,001%
<b>FEMINIDAD</b>	0	0,000%	0,000%
<b>MASCULINIDAD</b>	0	0,000%	0,000%
<b>HOMBRE</b>	321	3,322%	0,020%
<b>MUJER</b>	299	3,094%	0,018%
<b>NIÑA</b>	266	2,753%	0,016%
<b>NIÑO</b>	448	4,636%	0,027%
<b>ACOSO SEXUAL</b>	2	0,021%	0,000%
<b>DERECHO SEXUAL</b>	0	0,000%	0,000%
<b>DERECHO REPRODUCTIVO</b>	0	0,000%	0,000%
<b>EMPODERAMIENTO</b>	0	0,000%	0,000%
<b>FEMINISMO</b>	1	0,010%	0,000%
<b>MACHISMO</b>	1	0,010%	0,000%
<b>IGUALDAD</b>	143	1,480%	0,009%
<b>DIVERSIDAD</b>	566	5,857%	0,034%
<b>ALUMNO</b>	3032	31,377%	0,185%
<b>ALUMNA</b>	800	8,279%	0,049%
<b>PROFESOR</b>	2063	21,349%	0,126%
<b>PROFESORA</b>	359	3,715%	0,022%
<b>AUTOESTIMA</b>	96	0,993%	0,006%
<b>SEXO</b>	120	1,242%	0,007%
<b>EQUIDAD</b>	37	0,383%	0,002%
<b>CUERPO</b>	470	4,864%	0,029%
<b>AUTOCUIDADO</b>	127	1,314%	0,008%
<b>HOMOSEXUAL</b>	5	0,052%	0,000%
<b>HETEROSEXUAL</b>	0	0,000%	0,000%
<b>TOLERANCIA</b>	100	1,035%	0,006%
Total conceptos hallados	9663	100%	0,588%
TOTAL PALABRAS TEXTO COMPLETO	1642007		100%

**Figura1.** Uso de palabras relacionadas con género y sexualidad presentes y ausentes en programas de asignaturas de 5° a 8° Básico.

Se resalta la identificación de un porcentaje mayor, en relación al total de los términos hallados, en los términos que apuntan a integrar conceptos positivos y fundamentales para la educación en sexualidad, como la afectividad (0,91%), en contraste con los contenidos centrados principalmente en los aspectos negativos, restrictivos y/o preventivos como el embarazo adolescente (0,28%) y las enfermedades/infecciones de transmisión sexual (0,04%), también fundamentales e importantes de incluir durante esta etapa del desarrollo.

Asimismo, se identifica una carencia en la integración de conceptos como los derechos sexuales (0,000%) o aquellos que se refieren a las experiencias vinculadas a la identidad sexual

(homosexual, 0,052% y heterosexual, 0,000%) que permitieran abordar los contenidos de las diversas dimensiones desde la inclusión y no en términos exclusivamente binarios.

Es importante comentar el hecho de que la presencia de los términos *tolerancia* (1,035%), *igualdad* (1,480%), *diversidad* (5,857%) y *equidad* (0,383%) se encuentran en un alto porcentaje, en comparación con respecto al resto de los términos seleccionados. Ello apunta a considerar ideas que permitirían desarrollar actitudes personales que favorecerán interacciones desde el respeto a las diferencias. En contraste, resulta sorprendente que los términos *heterosexual* (0,05%) y *homosexual* (0,00%) aparezcan en un porcentaje mucho menor en relación a los términos anteriormente mencionados y que, además, en términos generales, aparezcan en un porcentaje muy bajo o nulo -heterosexual (0,00%) y homosexual (0,00%)-, en relación al total de palabras contenidas en los programas, lo que sugiere la idea de que se promueven actitudes desde la equidad pero no desde la inclusión.

En conclusión, la revisión de los programas ha permitido identificar que no se han incluido con frecuencia términos que aludan a un lenguaje no sexista en el currículum oficial. En los casos donde hay presencia de palabras, estas aparecen con una frecuencia baja, considerando que son en total 40 programas de estudio analizados. Queda en evidencia que, en este ámbito, falta aún mucho por hacer en términos de integración, aceptación, equidad, reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, y en la generación de estrategias que permitan la circulación y manejo de información relevante para la inclusión de elementos que faciliten la equidad de género; fortalecer ciertos contenidos, integrar mayor variabilidad de términos y conceptos e incluso revisar ciertas prácticas en relación a la forma del comunicar, transmitir y utilizar este lenguaje.

## **DISCUSIÓN**

Un lenguaje no sexista en los contextos educativos cobra relevancia al reconocer que los/as sujetos que aprenden están mediados, entre otras cosas, por su identidad de género. Si consideramos que los/as docentes están enseñando desde un discurso hegemónico que

implícitamente intenta homogeneizar utilizando un lenguaje masculinizante o evadiendo conceptos y temas relevantes para el desarrollo del bienestar subjetivo, lo que se ha logrado finalmente ha sido excluir y limitar. Entonces, vale la pena plantear cuestionamientos que permitan la reflexión sobre el rol que juega la escuela como instancia donde se congregan diversas subjetividades.

El interaccionismo simbólico favorece la comprensión de la complejidad en la construcción de los y las sujetos. Además, permite explicar la reproducción de mandatos de género que muchas veces dificultan el desarrollo de conocimientos de los y las sujetos, limitando el cómo y qué aprender. Así entonces, el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él o ella y ese significado es una consecuencia de la interacción social entre los individuos. Además, los significados pueden ser manipulados y modificados mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona, donde esta interpretación supone un proceso de *autointeracción*. Finalmente, la existencia de un proceso interpretativo personal del significado de las cosas es fruto de la interacción social que orienta la conducta (Blumer, 1982).

Desde esta perspectiva, se puede enfatizar en la construcción subjetiva del conocimiento a través de la interacción, asumiendo el supuesto básico de que los procesos culturales y sociales son parte integrante de la actividad de aprendizaje. La subjetividad, entonces, se construye por medio de y en la interacción de

las representaciones que se tienen del mundo, las construcciones afectivas, los encuentros y desencuentros sociales, los deseos reprimidos, los impedimentos del goce, las necesidades individuales, los objetivos del querer ser, las negaciones de ser lo que no se quiere ser, las carencias de pertenencia, las vivencias desde la pertenencia (...) que conforman el conglomerado de la subjetividad humana (Bedolla & Bustos, 2000, p. 84)

En esta interacción, se vuelve a la importancia del lenguaje, pero ahora incluyendo el universo de símbolos que permiten relevar otro aspecto fundamental: el cuerpo. Como lo señala Le Breton (1995), “Por medio del cuerpo, el ser humano está en comunicación con los otros diferentes cuerpos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva” (p. 25).

En este sentido, el cuerpo es el límite del y la sujeto que aprende, el cuerpo como herramienta para el aprendizaje y como una forma de colocarse frente al mundo de manera no parametral, es decir, con conciencia de sí, de estar ocupando un lugar. El cuerpo, que es lo que los demás ven y con lo que se interactúa, permite compartir un lenguaje simbólico que forma parte de la identidad y, por tanto, parte de la cultura.

El cuerpo entonces sería una zona de transición entre lo interno y externo que permiten que los y las sujetos pueda relacionarse con su entorno, así entonces el niño y la niña que utiliza su cuerpo podrá introducirse en el imbricado camino de la simbolización y entrar en el mundo de las representaciones que en definitiva le permitirán conocer. Por lo tanto,

el conocimiento es el resultado de una interpretación que emerge de nuestra capacidad de comprensión. Esta capacidad está arraigada en la estructura de nuestra corporización biológica, pero se vive y experimenta dentro de un dominio de acción consensual e historia cultural. Ella nos permite dar sentido a nuestro mundo; o, en lenguaje más fenomenológico, constituye las estructuras por las cuales existimos a la manera de ‘tener un mundo’. (Varela, Thompson & Rosh, 1997, p.177)

Todo lo anterior permite reflexionar respecto a la realidad de niñas y niños transgénero, para quienes los determinismos respecto al cuerpo y los mandatos de género asociado a ello han sido una limitación. Hoy, cuando aún se está discutiendo la ley de identidad de género para Chile y comprendiendo la importancia del cuerpo para la interacción, cabe preguntarse, ¿por qué limitar la edad para el cambio de sexo registral?, ¿por qué limitar el uso de hormonas a adolescentes que han habitado un cuerpo que no los identifica? Todas estas preguntas son para una larga discusión y en el marco de este artículo solamente se aspira a generar una reflexión al respecto.

De esta manera, la construcción del sujeto que aprende siempre será diferente y una de esas diferencias es la de género. ¿Por qué es tan importante esta distinción? Se hace necesario considerar este elemento puesto que, en un intento por homologar a los sujetos masculinos y femeninos, se está dejando de lado la experiencia de cada uno/a de ellos/a y se están construyendo identidades sesgadas por un discurso oficial que aún excluye a las mujeres, las identidades sexuales y transgéneros. Normalizar una sociedad a partir de creencias arraigadas en

los roles de género es lo que ha limitado a niños, niñas y niñes<sup>5</sup> en su forma de vincularse con el mundo. Si se aspira a una educación democrática, a una educación basada en la equidad y el reconocimiento de cada ser humano, es fundamental que, al momento de elaborar un currículum o de enseñar, se dejen de lado los determinismos y se reconozcan y respeten las diversidades.

## REFERENCIAS

- Andréu, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, Vol. 6. Six theories of child development* (pp.1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bedolla, P. & Bustos, O. (2000). *Estudios de Género y Feminismo I*. México: Fontamara.
- Bernstein, B. (1990). The social construction of pedagogic discourse. En B. Bernstein (Ed.), *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control. Vol. IV* (pp. 63-93). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres & Beverly Hills: Sage.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona, España: Editorial Hora.
- Castillo, J. & Contreras D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago, Chile:

---

<sup>5</sup> Se usa la palabra niñes para dar cuenta de que el género no necesariamente se debe entender desde el binarismo. Si no se visibiliza aquello, se mantiene la idea de que las únicas alternativas son ser hombre o mujer, negando la identidad a las personas transgénero no binarias.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. Recuperado en <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- González, R. P., González, M. J. A., & Ramos, I. B. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.
- Hernández, V. H. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Revista de ciències de l'educació* (1), 75-85.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp.82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Recuperado en [https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](https://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php)
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Mineduc (2004a). Artes Visuales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.
- Mineduc (2004b). Educación Física. Programa de Estudio. Octavo Año Básico.
- Mineduc (2004c). Orientación. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.
- Mineduc (2004d). Orientación. Programa de Estudio. Octavo Año Básico.
- Mineduc (2004e). Artes Musicales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.

Mineduc (2004f). Educación Física. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico

Mineduc (2011a). Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.

Mineduc (2011b). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Octavo Año Básico.

Mineduc (2011c). Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.

Mineduc (2011d). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Octavo Año Básico.

Mineduc (2011e). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico.

Mineduc (2013a). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013b). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.

Mineduc (2013c). Orientación. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013d). Orientación. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.

Mineduc (2013e). Educación Física y Salud. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013f). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013g). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.

Mineduc (2013h). Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.

Mineduc (2013i). Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.

Mineduc (2013j). Artes Visuales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico

Mineduc (2013k). Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc. (2013l). Música. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013m). Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.

Mineduc (2013n). Matemática. Programa de Estudio. Sexto Año Básico

Moreno, B. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estudios Pedagógicos*, vol. 14, No. especial Valdivia.

Money, J. & Ehrhardt, A. (1972). *Man & Woman, Boy & Girl: the Differentiation and Dimorphisim of Gender Identity from Conception to Maturity*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Rebolledo, L. (1995). Género y espacios de sociabilidad. La escuela como lugar de encuentro con los “otros”. II Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia. Recuperado en <https://www.aacademica.org/ii.congreso.chileno.de.antropologia/16>

Rodríguez, M. (2016). *Educación de género y sexualidad como posibilidad de cambio cultural: una mirada desde las políticas educativas y las representaciones sociales de los/as docentes con jefaturas de curso* (tesis doctoral). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Scott, J. (2003). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México D.F.: PUEG.

Varela, F., Thompson, E & Rosh, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Wittezaele, J. & García, T. (1994). *La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.