



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Sexismo lingüístico en las prácticas discursivas orales dentro de la escuela:
Un estudio de Caso en un Colegio católico que transita de monogénico a mixto

Seminario para optar al Título de
Profesor(a) de Educación Media En Biología y Química

PAOLA FRANCISCA BELTRÁN NAVARRETE
Profesor Guía: Dra. JOHANNA CAMACHO GONZÁLEZ

Fecha de entrega: 17 de Diciembre del 2021

Santiago – Chile

Resumen

El presente escrito busca comprender de qué manera se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, en particular aquellas relacionadas con prácticas discursivas orales del profesorado en la interacción con el estudiantado durante las clases de ciencias en enseñanza media, luego del tránsito del establecimiento desde monogénero a mixto. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con un diseño de Estudio de caso, que consistió en el análisis de una entrevista realizada a una profesora de ciencias y dos de sus estudiantes, junto con las transcripciones de sus clases, de tal manera de dar cuenta de la realidad de su práctica docente dentro del aula, lo que permitió evidenciar que las prácticas lingüísticas de la docente responden a una utilización del lenguaje excluyente y discriminatoria dentro del aula, las cuales se evidencian a partir del uso del genérico masculino, reconocimiento de género desde lo binario, asignación de roles debido al género y el uso de ejemplos sexistas para enseñar ciencias.

Palabras clave: Educación científica, perspectiva de género, lenguaje inclusivo no sexista, inclusión escolar.

Introducción

A partir del emergente movimiento feminista que se manifestó a lo largo del territorio nacional durante el año 2018, se levantaron diversas demandas en base a las experiencias vividas por grupos de mujeres, disidencias y diversidades tanto sexuales como de género. Desde entonces, se hace evidente la visibilización de múltiples desigualdades e inequidades que han experimentado, en diferentes esferas de la vida ciertas personas pertenecientes a estos grupos, por lo que se concibe la necesidad de cuestionarse o reconsiderar diversas construcciones sociales que han sido naturalizadas a lo largo de la historia y que, actualmente, ha perdido sentido para las personas que la conforman. Desde entonces surge, la exigencia de una educación gratuita, pública y de calidad, pero que apunte a la visibilización de fenómenos relacionados a temas como lo son la violencia de género y el sexismo en las prácticas cotidianas dentro de la escuela, aportando así a la construcción de una educación no sexista (Camacho, 2018). Este escenario conforma grandes desafíos para la educación, ya que se reconoce que la escuela, como institución, corresponde a un espacio de socialización en donde aquellas personas que la conforman pueden reproducir ciertas estructuras de poder, por lo que su naturaleza podría ser de carácter opresivo para aquellas personas que no se establezcan dentro de los estándares (Abett de la Torre, 2014; Cornejo, 2017).

Asimismo, es desafiante porque nos exige repensar la naturaleza del conocimiento, las prácticas pedagógicas dentro del aula, el currículo oculto e incluso las representaciones sociales que poseemos como herencia cultural de la sociedad en la que nos estamos insertos, entre otros (Camacho, 2018). Conformando una nueva oportunidad para abrir el paso hacia la discusión, y desarrollar un potencial espacio reformador que nos permita comprender, entender y vivir estas relaciones desde otra perspectiva (Abett de la Torre, 2014).

Relacionado a lo anterior, uno de los retos del siglo XXI, corresponde a la reducción de las brechas de inequidad por razones de sexo, razón por la cual el lenguaje ocupa un lugar central. Las prácticas discursivas orales que se enmarcan en el aula incluyen las interacciones para con el otro, tanto desde el profesorado con el estudiantado como, entre quienes componen a este último, es por esta razón que la manera en la que nos comunicamos con el otro dentro del aula requiere de especial atención, ya que la escuela al ser un espacio en donde se construyen identidades de quienes la componen, por consecuencia se encuentra vinculado a la reproducción de estructuras de poder que perpetúan desigualdades (Camacho, 2020). Por ende, las prácticas discursivas orales que sean

utilizadas dentro del aula serán parte del reflejo de dichos fenómenos culturales descritos anteriormente, propiciando o no la desigualdad y/o inequidad ya existente.

Es pertinente comprender que históricamente se ha concebido al género masculino como la representación de toda la humanidad (Alda Facio, 1996) este carácter androcentrista de la sociedad ha conformado al patriarcado, *“un sistema político-histórico-social que se construye en base a las desigualdades que impone la interpretación de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres”* (Giberti, 1999, como se citó en el Manual de agentes para la igualdad, 2009), desde entonces surge la jerarquización de relaciones, considerándose superior al género masculino por sobre los otros, y es en este proceso en donde el lenguaje fue utilizado por diversos usuarios quienes, contribuyeron a construir y representar identidades, organizando las relaciones sociales dentro de su comunidad. (Butler, 2004).

Ahora bien, es conveniente aclarar que el lenguaje es distinto del habla y la lengua, ya que el lenguaje responde a una facultad natural que poseen las personas para lograr comunicarse con otro, el cual posee un componente social y otro individual (Saussure, 1945), aquel que responde al carácter social es la lengua, esta es compartida por una comunidad lingüística quienes la utilizan y es (re)creada por sus hablantes para representar la realidad social, establecer relaciones y construir discursos en diversos contextos (Meneses, 2020), al contrario, el habla responde a un carácter individual de la lengua, es decir, se refiere a los distintos usos de la lengua para expresar sus pensamientos individuales a través de la construcción de un discurso mediante diferentes elecciones lingüísticas (Meneses, 2020). Son entonces, los sujetos hablantes, quienes en la construcción de los discursos realizan elecciones lingüísticas discriminatorias (Meneses, 2020), a partir de las cuales se desarrollan diversas prácticas lingüísticas que reflejan los fenómenos de desigualdad e inequidad.

Surge entonces el sexismo lingüístico como producto de un lenguaje que refleja la sociedad en que se desarrolla, reproduciendo desigualdades debido al género y a su vez, expandiendo los diversos estereotipos relacionados a este. Asimismo, se contribuyó a la invisibilización de determinados sujetos o colectivos, negándose su reconocimiento e identificación dentro de ciertos espacios. (Jiménez y Román, 2011, p.175). A raíz de lo anterior, se posiciona la utilización de lenguaje inclusivo no sexista como una oportunidad de justicia social, en donde se construyan las

interacciones para con los otros desde la igualdad, el respeto de la identidad y reconocimiento a la diversidad, contribuyendo al desarrollo de la inclusión escolar.

Frente a esto, si bien se reconoce al lenguaje como medio de reproducción de dichas desigualdades, los establecimientos escolares no realizan mayor pronunciamiento en torno a la utilización de este en espacios educativos. Lo anterior, puede ser debido al carácter “*neutro*” que se cree que posee tanto la escuela como quienes la componen, lo cual implica que no exista una preocupación en cuanto a los principios normativos que rigen este espacio, incluyéndose aspectos como la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. (Torres, 1991, p.55)

Durante mayo del 2015 se promulgó, a nivel nacional, la Ley 20.845 relacionada a la inclusión escolar, esta requiere que los establecimientos elaboren sus propios planes de apoyo a la inclusión de manera tal que se pueda “*desarrollar una educación libre de discriminaciones arbitrarias, en comunidades educativas que se constituyen como espacios de encuentro y aprendizaje de estudiantes de procedencias y condiciones diversas.*” (MINEDUC, 2015). Con la finalidad de garantizar el derecho a la educación para todas las personas de su comunidad, se proponen dos ejes centrales de trabajo relacionados a la *eliminación de la discriminación* y al *abordaje de la diversidad*. En este sentido la *eliminación de la discriminación* dentro de la escuela se basa en “*asegurar el derecho a la educación de todas las personas de la comunidad, sin dejar afuera a ningún colectivo o grupo social que por diversas razones ha sido motivo de discriminación arbitraria y/o exclusión de los procesos educativos*” (MINEDUC, 2018). Por otra parte, *el abordaje a la diversidad* se relaciona con la apertura de espacios de la cultura escolar, en donde las comunidades se permitan reconocer cómo se expresan las diversidades de cada integrante en los diferentes espacios escolares, favoreciendo la valoración, el reconocimiento y la participación de cada uno de ellos, comprendiendo que cada persona aprende según su contexto, historia, capacidades y cultura, reconociendo el aula como un espacio heterogéneo. (MINEDUC, 2018). Esta ley trajo consigo el debate de diversas medidas que pudieran propiciar la inclusión en los espacios educativos, una de las cuales causó mayor controversia fue la propuesta de la utilización de lenguaje inclusivo no sexista dentro del aula.

Cabe mencionar, que, dentro de los espacios de comunicación informales, especialmente de personas jóvenes, existe una frecuente utilización del lenguaje inclusivo que incluyen modificaciones fonéticas y el uso de pronombres para visibilizar a todos los géneros presentes (Meneses, 2020). Este fenómeno, trae consigo la problemática de su utilización, pero esta vez en espacios educativos como lo es la escuela. La controversia en torno al uso de dicha propuesta lingüística tiene que ver, sin duda, con un aspecto de carácter normativo y por consecuencia, con las instituciones y/o personas a cargo de esta norma, *“Dentro de estas instituciones, la escuela es una de ellas y, entre las personas, el profesorado también personifica esta norma.”* (Castillo & Mayo, 2019, p.379).

Uno de los obstáculos que se ha presentado dentro de la utilización del lenguaje inclusivo no sexista, son las concepciones que se tienen acerca del lenguaje, ya que suele entenderse como algo *“natural, estático e inmutable”* (Jiménez y Román, 2011, p.175). Lo anterior se relaciona con una noción normativa de la lengua que se ha construido a lo largo del tiempo, y que primó fuertemente en el siglo XIX y primera parte del XX. Con respecto a esto, se propone la idea de que el lenguaje es un código neutro, uniforme y homogéneo, lo cual implica la supresión de variedad lingüística que no conforme parte de este lenguaje estándar, siendo esta un reflejo de la *“imposición de la uniformidad sobre una clase de objetos”* (Miloy, 2001, como se citó en Letelier, 2012). De este modo, sólo la variante hegemónica es correcta, construyéndose así correcciones idiomáticas para las otras variantes. Además, en cuanto a la lengua, se entiende como una entidad externa y ajena a quienes la utilizan, que se rige por normas e instituciones que definen su correcta utilización (Letelier, 2015, p.22). Sin embargo, es importante recordar que a pesar de la tradición y de las instituciones, el lenguaje corresponde a una construcción social y por consecuencia, está sujeto a los cambios históricos, sociales y culturales de quienes lo utilizan. (Lledó Cunill, 2004).

A nivel nacional, durante el año 2019, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) desarrolló un manual de orientación para la utilización del lenguaje no sexista, sin embargo, debido a que la utilización de este no es obligatoria, existen instituciones escolares en donde aún no se abre el espacio para cuestionar la utilización del lenguaje en este ámbito. Durante el año 2021, diputados de cierto sector político presentaron un proyecto para prohibir el lenguaje inclusivo dentro del aula desde la educación parvularia hasta la enseñanza media. Dentro de sus argumentos se planteaba que esta reforma

“promoverá el uso correcto, oportuno y adecuado del lenguaje dentro de las aulas de clase, impidiendo que las ideologías contaminen mediante el lenguaje la educación de los niños y adolescentes, (...)” (Cámara de Diputados de Chile, 2021)

Este proyecto planteaba prohibir cualquier uso de alteraciones gramaticales y/o fonéticas que desnaturalizan el lenguaje dentro del proceso de enseñanza que reconoce el estado chileno (Vera, 2021). Si bien, esta reforma no fue aprobada trajo a la mesa el debate acerca de su utilización dentro de los espacios de enseñanza, generando diversas opiniones desde los sectores políticos hasta el común de las personas. La existencia de la Ley 20.845 acerca de la inclusión escolar, da paso a la interrogante acerca de qué postura debe tomar el profesorado y las instituciones sobre la utilización del lenguaje inclusivo no sexista, ya que si bien esta propone ciertos ejes de trabajo no existen referencias directas acerca del uso del lenguaje dentro del aula.

El proyecto de reforma constitucional que prohíbe el uso de lenguaje inclusivo, impulsado por cierto sector político conservador, demuestra que existe un interés genuino acerca de la manera en la que nos comunicamos dentro de las escuelas, lo que refuerza la idea de que el lenguaje no es neutro, sino que se relaciona con las ideologías de cada persona pero también, desde un aspecto normativo, con el uso o la reiteración de ciertas formas de hablar, lo cual a su vez sigue sustentando a la norma. En este sentido la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo no sexista dentro del aula radica principalmente en la validación del otro, desde la empatía y el respeto, ambas actitudes que se proponen de manera transversal en las bases curriculares desde 7mo a 2do medio y, posteriormente en 3ero y 4to medio (MINEDUC, 2015; 2019) aportando a la formación de personas integrales que comprenden que la sociedad se construye en comunidad.

Debido a la ausencia de orientaciones que sean de carácter obligatorio en las instituciones educativas acerca de la utilización de este lenguaje, existen diversas posturas que dependen directamente del Proyecto Educativo de la Institución (PEI). Sin embargo, a pesar de que en este generalmente se declaren abiertamente aspectos que apuntan hacia la inclusión educativa, usualmente en la realidad no existe la utilización de lenguaje inclusivo no sexista, pues no se asocia su uso como herramienta de aporte a la inclusión escolar. Además, se piensa que el lenguaje es netamente instrumental, razón por la cual no conforma pensamiento, hecho que sin duda es cuestionable ya que las prácticas discursivas orales pueden considerarse como un dispositivo de reproducción (Velásquez, 2019), es más, se pueden observar prácticas discursivas orales, por parte

de quienes componen la escuela, que evidencian el sexismo lingüístico dentro del proceso de enseñanza en un contexto escolar.

A partir de mi experiencia en los procesos de práctica de formación docente, surge la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas discursivas orales que enmarcan el proceso de enseñanza, considerando la relevancia de las interacciones dentro del aula, en especial aquellas que se enmarcan durante el desarrollo de los aprendizajes, ya que desde la literatura especializada se sugiere que existe una falta de apropiación teórica y metodológica del enfoque inclusivo por parte del profesorado (Castillo & Mayo, 2019).

Con los antecedentes expuestos anteriormente, surge la necesidad de investigar acerca las interacciones del profesorado para con el estudiantado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando las prácticas discursivas orales del profesorado para ver si estas se relacionan con el enfoque inclusivo propuesto por el MINEDUC, o si es que estas representan el sexismo lingüístico impregnado en los diferentes espacios, considerando especialmente que las ciencias responden a un proceso de masculinización (Camacho, 2020) y que, por consecuencia, dentro de estos espacios se propician con mayor fuerza ciertos estereotipos y procesos de desigualdad lo cual se relaciona con el proceso de aprendizaje (Camacho, 2018).

A través de este proceso de reflexión en torno a las prácticas discursivas orales del profesorado, espero que esta investigación sea un recurso potencial de justicia social para la reivindicación de las relaciones de desigualdad e inequidad entre las diferentes personas que conviven en la escuela, esperando que el profesorado reconozca su rol fundamentalmente social resaltando la necesidad de dejar atrás esta falsa neutralidad entorno a estas problemáticas, y entendiendo al estudiantado como un conjunto de personas que poseen identidad y saberes propios, desde los cuales se construye el conocimiento.

Marco teórico

Antes que todo, es necesario esclarecer el hilo conductor entre los diferentes elementos teóricos para evitar ambigüedades durante el análisis de datos.

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias, como todo proceso de aprendizaje se enmarca en las prácticas pedagógicas, es decir, todo lo que realiza el profesorado dentro del aula para llevar a cabo dicho proceso. En particular, la oralidad, como actividad mayoritaria que se ejercita dentro de las aulas, requiere de la valoración de la palabra y del diálogo como herramientas esenciales para la comunicación (Velásquez, 2019). Es en estas prácticas específicas en donde históricamente se han observado diversos fenómenos lingüísticos relacionados a la discriminación en invisibilización de ciertas personas, tales como el sexismo lingüístico. Para comprender todo lo relacionado a los fenómenos lingüísticos que se describen es necesario entonces diferenciar entre los términos de la triada: lenguaje, lengua y habla, caracterizando posteriormente el sexismo lingüístico y cómo se identifica en las prácticas discursivas orales.

Finalmente, se presenta entonces la inclusión educativa como un oportunidad de cambio en donde se construye una educación para todas las personas, reconociendo la diversidad y heterogeneidad en el aula, razón por la cual entonces la utilización de lenguaje inclusivo no sexista conforma una herramienta de aporte para la construcción de una educación inclusiva.

Educación Científica desde una perspectiva feminista

Históricamente se ha demostrado que existe una visión androcéntrica y tradicional de la actividad científica, esto supone entender a la ciencia como una actividad objetiva, racional, inductiva, neutra y analítica (Camacho, 2013; 2017; Manassero y Vásquez, 2003, como se citó en Camacho, 2020), siendo un espacio que ha sido dominado por personas de género masculino en donde se ha limitado e invisibilizado la participación y el pensamiento de personas de género femenino u otros y sus contribuciones a la ciencia (Schiebinger, 2004; Watts, 2007; Stadler, 2007; Buccheria et al., 2011, como se citó en Camacho, 2020). De esta forma se ha construido una *“imagen de ciencia distorsionada y empobrecida de la realidad que oculta las relaciones de poder y de posesión del orden simbólico masculino sobre las mujeres.”* (González y Lomas, 2006, p.223, como se citó en Camacho, 2020).

La ciencia, como institución tradicionalmente sexista, requiere analizar la actividad científica desde los feminismos, ya que tal como presenta Camacho (2020) los aportes de la perspectiva feminista

“se orientan hacia la superación de la desigualdad de género, la opresión/dominación de las mujeres por los hombres y las diferencias sociales de manera más transversal en donde se incluye como preocupaciones la clase, raza, etnicidad, sexualidad, discapacidad, entre otras.” (p.3)

Para superar la desigualdad de género es necesario considerar que el lenguaje conforma parte fundamental en la reproducción y legitimación de dicha desigualdades, siendo la perspectiva feminista quien problematiza las intervenciones educativas como parte de procesos de construcción de subjetividades, lo cual genera que las posibilidades de expresarse mediante el lenguaje se construyan bajo un orden tradicional, binario y opresor sexo/género.

La oralidad del profesorado en la enseñanza de las ciencias

Desde la pedagogía es necesario comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarca en la interacción con otro, es decir, existe un canal de comunicación bidireccional entre quien enseña y quien aprende. La oralidad, como actividad que se ejercita dentro de las aulas, requiere de la valoración de la palabra y del diálogo como herramientas esenciales para la comunicación, considerando *“el poder de las voces que se encuentran en el escenario pedagógico entre docentes y estudiantes”* (Velásquez, 2019). En este sentido, *“el discurso pedagógico puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes.”* (Bernstein, 1985). Este discurso se puede observar en las diferentes herramientas que utilizan dentro del aula, como textos escolares, guías, pruebas, presentaciones, pero es en la oralidad de la clase en donde se manifiesta espontáneamente y de manera más genuina. De hecho, es en el discurso cotidiano en donde *“prevalece el uso coloquial, espontáneo y polilectal, inducido por las diferencias sociales, espaciales y culturales de los hablantes (...)”* (Mostacero, 2011, p.117)

Entonces, se comprenden las prácticas discursivas orales como un tipo de práctica lingüística que se enmarca en la oralidad, estas son herramientas que utiliza el profesorado

dentro del aula para poder expresarse y comunicarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es en la oralidad específicamente en donde se evidencian diversos fenómenos lingüísticos que se abordarán próximamente.

El lenguaje como mecanismo de reproducción y legitimación de desigualdades

A lo largo de la historia el hombre ha conformado la totalidad de lo que se comprende como modelo del ser humano, es por esta razón que todas las instituciones sociales que nos rigen actualmente *“responden a las necesidades sentidas por el sexo masculino o a lo más, a las necesidades que cree el sexo masculino que tiene el sexo femenino.”* (Manual de agentes de igualdad, 2009, p.37). De hecho, tal como menciona Bengoechea (2015)

La óptica androcéntrica consiste en considerar al hombre como el prototipo de la representación humana, lo que reduce a las mujeres al estatus de seres subsumidos en la norma general, de la que son meros casos particulares o diferentes. (p.19)

La visión androcentrista del mundo ha traído como consecuencia la construcción de un sistema político-social que se basa, históricamente, en las desigualdades debido a las diferencias entre los sexos, denominado como patriarcado (Manual de agentes de igualdad, 2009, p.38). Esto ha traído consigo la producción de fenómenos sociales como lo son el sexismo lingüístico y la invisibilización de ciertos grupos, lo cual se ha evidenciado a través del lenguaje. Frente a esto la perspectiva de género se levanta en función de visibilizar las inequidades de género que sufren aquellos que no se encuentran designados dentro de lo masculino. (González & Delgado, 2016), considerándose necesario tomar conciencia acerca de *“las debilidades del discurso en lo que se refiere a los usos igualitarios del lenguaje y plantear propuestas que nos ayuden a elaborar discursos más inclusivos”* (González & Delgado, 2016, p.88), esto con la finalidad apuntar hacia el principio de igualdad, principio que debe impregnar todos los espacios de la vida social, incluyendo la escuela.

Es específicamente en este contexto en donde se percibe gran complejidad debido a que *“se concibe que los procesos de socialización particulares del sistema escolar juegan un rol fundamental, ya que determinan y/o reproducen estereotipos, ideas y tradiciones.”* (Camacho, 2018, p.106). La escuela como espacio de enseñanza, debido a las diversas interacciones entre quienes la componen, es el lugar en donde frecuentemente ocurren procesos de violencia,

exclusión y discriminación (Rojas et al., 2019). Frente a dichos fenómenos es de carácter fundamental tener como foco la transformación de la cultura, las mentalidades y las prácticas sociales por las cuales se producen estos efectos (Valdés et al., 2011), y para realizar dicha transformación es necesario considerar las propuestas feministas, ya que estas son la base de los cambios concretos, modificando la manera en la que se construyen las realidades y las relaciones (Galaz et al., 2016). Surge entonces, la necesidad imperante de observar y analizar el uso del lenguaje y la representación de género en los discursos, ya que ambos reflejan, más allá de lo lingüístico, la representación de la mujer y de otros grupos, en espacios discursivos de amplia difusión social como la escuela. (González & Delgado, 2016).

La triada lingüística: Lenguaje, lengua y habla

Es pertinente diferenciar entre los términos lenguaje, lengua y habla con la finalidad de facilitar la comprensión de los fenómenos lingüísticos.

Las personas poseemos diversos medios de comunicación mediante la cual interaccionamos con otro, esta facultad de carácter natural tiene un carácter multiforme y heteróclito, perteneciendo al dominio fisiológico, psíquico, individual y social (Saussure, 1945, p.37), aquel que responde al dominio individual se conoce como el habla. Este es entendido como un acto individual mediante el cual una persona hablante utiliza un código conformando una elección de signos para expresar su pensamiento e ideas personales. Por otra parte, aquel que responde al dominio social se conoce como la lengua, esta es la razón por la cual el lenguaje no se encuentra ajeno a la cultura, sino que, al contrario, tal como menciona Cabeza et al (2013) “*se trata de un producto cultural con un marcado carácter simbólico para sus hablantes.*” (p.8), la lengua, entonces se concibe como

Un sistema histórico y compartido por una comunidad lingüística para representar la realidad social, para establecer relaciones sociales y para construir discursos en distintos contextos (Charaudeau y Maingueneau, 2005, como se citó en Meneses, 2020)

Por lo tanto, se comprende como uno de los mecanismos que nos permiten expresar nuestras ideas y pensamientos, nuestra forma de ver y estar en el mundo que habitamos. Esta es el reflejo de la cultura en la que estamos inmersos, y, por ende, es una herramienta de comunicación que vehiculiza y expande una serie de representaciones simbólicas, donde a lo largo de la historia,

ciertos grupos sociales han permanecido invisibilizados y heterodesignados. (González & Delgado, 2016).

El lenguaje “no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad.” (Jiménez y Román, 2011, p.175). Por tanto, este no es neutral ni aséptico, sino que, es un acto que produce efectos sociales, de modo tal que las prácticas discursivas de las personas forman los objetos de los que hablan acerca de estas (Foucault, 1977), contribuyendo a la construcción y representación de identidades y, a su vez, organización de las relaciones sociales dentro de las comunidades, siendo un medio de reproducción de las relaciones de poder (Butler, 2004).

Sexismo Lingüístico e Invisibilidad de Diversidades

Han ocurrido una serie de fenómenos que se relacionan con la manera en la que nos comunicamos dentro de la sociedad, perpetuando estereotipos de género y prejuicios sexistas mediante el sexismo lingüístico, e invisibilizando ciertos grupos que se identifican como parte de diversidad sexual y/o disidencias que desafían la heteronormatividad del lenguaje que conocemos actualmente. El fenómeno denominado *sexismo lingüístico* se refiere

al uso discriminatorio del lenguaje por razón de sexo, que puede contribuir a destacar el papel preponderante de un sexo respecto a otro, o a ocultar la presencia o contribución de uno de los dos sexos con relación al tema del que se habla (Manual de Agentes para la igualdad, 2009: 255).

Sin embargo, es importante destacar que son los mismos usuarios del lenguaje, aquellos que le dan sentido a su uso, por lo que no es la lengua quien discrimina, sino que son los usuarios quienes discriminan a través del discurso que construyen mediante elecciones lingüísticas discriminadoras (Meneses, 2020). Tal como menciona Meana (2002)

las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje son: la utilización del género gramatical masculino como genérico, lo que contribuye al ocultamiento y exclusión de las mujeres y sus experiencias; y el uso de duales-aparentes, que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres. (Jiménez y Román, 2011, p.175).

Un ejemplo claro del sexismo en el lenguaje es cuando se utiliza el término *el alumno* para referirse a *un estudiante* en específico. Una situación más frecuente es la utilización del término *profesor* para referirse al *profesorado*. De igual manera, existe la utilización de duales aparentes dentro de la escuela, un ejemplo es la utilización del término *profesor* en el caso del género masculino y la utilización del término *señorita/tía* en el caso del género femenino, lo cual implica una valoración social inferior del género femenino con respecto al masculino. Asimismo, en ciencias es recurrente observar una asociación entre características biológicas y un género en específico, un ejemplo de esto es cuando se menciona que *las mujeres menstrúan*, en vez de mencionar que existen *personas menstruantes* o *personas de sexo femenino que menstrúan*. Esto también implica la asumir que todas las mujeres menstrúan lo cual es un estereotipo ya que en el caso de un estudiante transgénero o una mujer mayor esta suposición no sería correcta. En fin, existe un sin número de fenómenos que podría seguir describiendo, pero para efectos de esta investigación se utilizarán aquellos que son más comunes.

Distinción entre sexo y género gramatical

A lo largo de los diferentes manuales de orientaciones del lenguaje, se evidencia una gran confusión entre el sexo y el género gramatical. Por lo tanto, es pertinente aclarar que el sexo es un rasgo biológico que adquirimos desde el nacimiento, al contrario, el género gramatical es “*un rasgo inherente a determinados tipos de palabras que sirven para clasificar los sustantivos en masculino y en femenino y en caso de los adjetivos para establecer su concordancia.*” (González & Delgado, 2016, p.87), por ende, no se relaciona con el sexo de las personas.

En este sentido, también es preciso aclarar que dentro de la gama de géneros no solo existe lo “*masculino*” y “*femenino*”, sino que existen diversos grupos que no se encuentran enmarcados dentro de una sola casilla. También, es pertinente dilucidar que existen diferencias sustanciales entre la orientación sexual y la identidad de género, en particular esta última, se refiere al sexo autopercebido por cada persona sin necesidad de corresponder este al sexo asignado en el momento del nacimiento (Comunidad de Madrid, 2016), por lo que la identidad sexual responde a la voluntad de la persona y, al igual que el género, es un constructo cultural y social (Gastó, 2006).

Esta confusión acerca de la identidad género se debe en parte a la cisnormatividad predomina dentro de la sociedad, está como sistema cultural “*promueve, legitima y visibiliza únicamente la cissexualidad, siendo esta la identidad de género que coincide con el género*

asignado al nacer.” (Ramos et al, 2018, p.5). Sin embargo, como siempre ha sucedido, existen casos de personas que se perciben dentro del espectro inter o transexual, por lo que el género evoluciona entendiéndose ahora, no como algo rígido, sino como un espectro fluido en donde las personas son quienes construyen su identidad de género no desde la imposición, sino que desde el mismo sentir y autopercepción propia. Dicha autopercepción tiene especial relación con la validación del otro (Preciado, 2018), es aquí donde el lenguaje conforma especial importancia ya que, a través de este, mediante la visibilización y utilización de pronombres que representan a dichas personas, se valida la identidad de la otra persona y, a su vez, se construye y conforma un espacio seguro para que esta pueda expresarse desde su identidad siendo reconocida como un igual. De hecho, tal como menciona Valdivia (2019) esta es la cuestión que trata el lenguaje inclusivo no sexista

“trata de políticas de identidad que atraviesan y cuestionan esencialismos basales de nuestras sociedades patriarcales. Es la demanda por el derecho a ser nombrada y, por tanto, de existir. Esto en el entendido del poder y potencia constructiva y performativa del lenguaje” (Meneses 2020, p.17)

Debido al hecho de que el lenguaje representa y construye realidades (Jiménez y Román, 2011, p.175) se asume que este tiene carácter performativo, ya que tal como menciona Butler (2001) posee la capacidad para crear la situación que se nombra o habla, realizando una acción. Asimismo, Butler (2001) destaca cómo es que a través de la reiteración o acumulación de aquello que enuncia, se construye y da fuerza a la norma. Es por esto que para quebrar dicha norma se requiere, considerar la performatividad del lenguaje para evitar nuevamente la reiteración de sexismos lingüísticos que avalen la discriminación e invisibilización, y promuevan la reproducción de estereotipos de género, frente a esto la utilización de lenguaje inclusivo no sexista se presenta como una oportunidad, que considera como el lenguaje construye realidades y por ende, a través de su uso, promueve un proceso de inclusión dentro del contexto escolar.

Inclusión Educativa como una oportunidad de cambio

Tradicionalmente, la escuela como espacio normativo, ha buscado normalizar y homogeneizar a sus estudiantes en cuanto sus características, sus resultados, formas de comportarse (dentro y fuera del aula), y de responder a las diversas metodologías pedagógicas

utilizadas dentro del aula. Sin embargo, tras diferentes procesos de cambios políticos y sociales, ha ocurrido una suerte de reestructuración que ha configurado un conjunto de cambios en los paradigmas escolares. La inclusión en el ámbito educativo surge en primera instancia desde la perspectiva de enseñanza para quienes poseen una diversidad funcional, ya sea de carácter físico y/o intelectual, para dar paso, posteriormente, a una concepción general (Manghi et al., 2020). Es así como surge el término *inclusión escolar*, el cual a diferencia del término *integración escolar*, hace referencia al proceso mediante el cual la escuela se adapta a las diferencias sociales, culturales y personales de sus estudiantes, abordando responsablemente la diversidad desde un currículum y proyecto educativo que considera las diferencias de cada estudiante y miembro de la comunidad (Blanco, 2006). Desde las directrices sobre políticas de inclusión en la educación presentadas por la UNESCO (2008)

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos (...). Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños (...) y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p.8)

La educación inclusiva comprende al estudiante como “*una persona diversa que construye su identidad, la cual también es parcialmente definida y limitada por otros aspectos como la clase social, la raza, etnia, cultura, lenguaje entre otros.*” (Camacho, 2020, p.9). Sin embargo, la inclusión aspira hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de quienes, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados en el ámbito educativo.

En este ámbito, el lenguaje conforma parte de las herramientas necesarias para construir un aula inclusiva, considerando especialmente que el conjunto de prácticas discursivas orales que utilizamos dentro de este contexto instaura nuevas realidades (Rozas, 2016). De hecho, es la fuerza performativa del lenguaje la que vincula la utilización de este ahora hacia un ámbito social, ya que es posible que, a través de la oralidad, específicamente abogando por la utilización del lenguaje inclusivo no sexista, ocurra una transformación del mundo que habitamos.

Para esto es necesario conocer los obstáculos que han evitado su utilización en espacios escolares, en especial aquellas que se relacionan con la percepción de quienes conforman la

escuela, ya que sin su validación no es posible que esta se considere como una herramienta real para la inclusión escolar. Es en esta tarea, en donde el profesorado es de carácter fundamental ya que poseen la oportunidad de erradicar las diferentes estructuras de poder y construir espacios libres y seguros para la expresión de quienes están aprendiendo en el aula, resaltando nuevamente el carácter social y ético que poseen quienes enseñan.

Metodología

Pregunta de investigación

¿Cómo son las prácticas discursivas orales dentro del aula de ciencias de un colegio que ha transitado de monogénico a mixto?

Objetivo general

Comprender de qué manera se llevan a cabo las prácticas discursivas orales del profesorado en la interacción con el estudiantado para evaluar si estas responden a los principios de la inclusión educativa o si en definitiva dan cuenta de prácticas lingüísticas discriminatorias como el sexismo lingüístico.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar las percepciones del profesorado sobre la utilización del lenguaje inclusivo no sexista dentro del aula en ciencias del establecimiento.
- Analizar las prácticas discursivas orales utilizadas por el profesorado dentro del aula de ciencias del establecimiento.
- Contrastar el discurso del profesorado con las prácticas discursivas orales utilizadas dentro del aula y las percepciones del estudiantado del establecimiento en torno a la enseñanza de las ciencias.

Perspectiva metodológica

El tipo de estudio realizado se enmarca dentro de la metodología de carácter cualitativo debido a que su propósito principal es profundizar acerca de las prácticas discursivas orales utilizadas en el aula en ciencias, buscando comprender los fenómenos que se sitúan dentro del ámbito educativo y social, en este caso específicamente, aquellos que se relacionan con las prácticas socioeducativas y la manera en que se toman decisiones dentro de estos espacios (Lather 1992 en Bartolomé 1992). De esta manera la metodología cualitativa es *“una forma multidisciplinar de acercarse al conocimiento de la realidad social”* (Andrés, 2002, p.374)

Debido a que esta investigación corresponde a un estudio de caso dentro de sus principales características se destacan la de ser un estudio particular, descriptivo, heurístico e inductivo, la cual posee posibilidades de desarrollar generalizaciones e hipótesis a partir de los datos obtenidos. (Merriam, 1998, como se citó en Bartolomé, 1992).

Recolección de datos

Este trabajo de Seminario de Título se realizó en el marco del Proyecto FONDECYT 1201229 “Prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias en un nuevo escenario”. Tensiones y desafíos para la justicia social”. La participación de las personas de esta investigación se realizó considerando los protocolos éticos en todas las instancias de recolección de datos. La recolección de datos se realizó a través de un proceso etnográfico realizado durante el 2do semestre del 2021. A partir de cada clase observada se realizaron registros amplios que incluyen diálogos e interacciones dentro del aula, lo cual permite obtener una visión general del desarrollo de las clases de ciencias naturales. Luego, se realizaron entrevistas en profundidad a una docente de ciencias y dos de sus estudiantes quienes conformaban parte de los cursos a quien la docente realiza clases.

El estudio se centra específicamente en el contexto de un establecimiento el cual es de carácter particular subvencionado sin fines de lucro y con financiamiento compartido. Fue fundado con el propósito de educar a estudiantes hijos/as de trabajadores/as del sector de Las Condes. El establecimiento que era de carácter monogénico en sus inicios, decidió cambiar desde monogénico a mixto, para aumentar la matrícula anual asegurando la permanencia del establecimiento. Su educación está desarrollada en base a los valores cristianos y universales como la caridad, libertad, participación, lealtad, responsabilidad, solidaridad, justicia, generosidad y respeto.

Debido a su particular historia este establecimiento conforma el contexto ideal para estudiar cómo, a través de la transición de monogénero a mixto, ha evolucionado el uso del lenguaje dentro del aula, teniendo en cuenta que las características del estudiantado han cambiado con respecto a sus inicios.

Participantes

La profesora entrevistada (PA) tiene 33 años y se identifica de sexo femenino. Estudió pedagogía en biología y química en la Universidad de Santiago y actualmente lleva 8 años trabajando en el establecimiento impartiendo clases desde 7mo a 4to medio en las asignaturas de biología, química, electivos y ciencias para la ciudadanía. Declara que durante la formación universitaria conformó parte del centro de estudiantes y la federación estudiantil, razón por la cual se enmarca en ciertas luchas sociales. Finalmente, en cuanto a sus deseos de estudiar pedagogía

indica que no fue su primera elección y que su interés por las ciencias fue el principal motor tras su decisión, luego durante la práctica profesional reafirmó su decisión de enseñar.

La estudiante E1 tiene 15 años y se identifica de sexo femenino. Actualmente cursa 2do Medio. Tiene 5 años de antigüedad en el colegio, se matriculó a los 2 años desde que se realizó el cambio de monogénico a mixto del establecimiento.

La estudiantes E2 tiene 13 años y se identifica de sexo femenino. Actualmente cursa 8vo básico. Lleva 6 años en el establecimiento. Su ingreso fue desde el mismo año de cambio de monogénico a mixto del establecimiento. Ambas fueron propuestas por su la docente a cargo para ser entrevistadas ya que poseen una participación activa dentro de la asignatura impartida por la docente.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizará según los objetivos descritos anteriormente. En primer lugar, mediante entrevistas realizadas al profesorado de ciencias se pretende identificar y caracterizar sus percepciones en torno a la utilización de prácticas pedagógicas inclusivas como lo es la utilización de lenguaje inclusivo no sexista. En segundo lugar, mediante registros etnográficos de notas de campo se comprenderán las prácticas discursivas orales utilizadas dentro del aula durante la enseñanza en ciencias, con la finalidad de analizarlas para observar si ocurren algunos fenómenos relacionados a lenguaje declarados anteriormente. Finalmente, mediante la entrevista de dos estudiantes que participan dentro de las clases de la docente, se realizará una triangulación de datos con la finalidad de contrastar aquello que declara el profesorado entorno a la temática planteada con las prácticas pedagógicas lingüísticas realizadas dentro del aula y la percepción del estudiantado con respecto a dichas prácticas, evaluando si existe coherencia en cuanto a lo que declaran y practican en el aula de clases en ciencias, observando dichos fenómenos desde diferentes ángulos. Esto se realizará mediante el levantamiento de diferentes categorías que permitan agrupar una idea central en común obtenida desde los diferentes registros en un foco de análisis.

Resultados y análisis

A partir de los datos obtenidos se levantaron diferentes categorías para analizar en profundidad el discurso de la docente y sus estudiantes, y contrastarlo posteriormente con la realidad de aquello que ocurre dentro del aula. A continuación, se presentan las siguientes categorías de análisis:

Ambigüedad acerca de género y sexo biológico

La percepción en cuanto al género y sexo de la docente entrevistada cuenta con ciertos matices que no permiten dar cuenta de una comprensión de ambos términos como conceptos diferentes, sino que pareciera ser que no existe una distinción entre ambos entendiéndose bajo el mismo significado y/o utilizándose como sinónimos.

A lo largo de la entrevista suele utilizar los términos hombre-mujer para hacer referencia a sus estudiantes. Al respecto, cuando se le pregunta acerca de su percepción en cuanto a la diferencia de motivación de sus estudiantes la docente declara lo siguiente

“No, no veo ninguna diferencia, por lo menos en mi clase de química o biología no la veo, para nada. Tengo en todos los cursos que participan hombres y mujeres, y en algunos cursos participan unos que tiene más personalidad no más. Pero no veo que, yo no podría decirte participan más hombres que mujeres, no, o al revés, no.”

Con respecto a esto también añade lo siguiente: *“No, tampoco veo diferencia como que el género haga una diferencia ahí. Para mí son solo estudiantes.”*. Incluso, cuando se refiere a la participación en clases la docente comenta que *“[...] no veo ninguna diferencia ni entre motivación ni de participación o desmotivación ninguna diferencia como de sexo”*.

De lo anterior, se puede extraer que utiliza el término género y sexo como sinónimos para indicar que no existe diferencias entre la participación de mujeres y hombres dentro de la clase. Además, hace distinción entre dos categorías para referirse a las características de sus estudiantes, reconociendo que solo existen las categorías hombre-mujer (Expósito, 2021), lo cual sin duda responde a una percepción binaria del género, definiendo las categorías de género masculino-femenino, y en cuanto a sexo, definiendo desde la biología macho-hembra, lo cual invisibiliza tanto a las personas intersexuales como transexuales entre otras, lo que normaliza y valida nuevamente la cisnormatividad predominante dentro de nuestra sociedad (Ramos et al, 2018, p.5). Tampoco se identifican distinciones acerca del género gramatical, ni diferenciaciones de este

respecto a la categoría de sexo biológico (Gonzales & Delgado, 2016), dando por entender la primera debe responder a una determinación de la segunda, un ejemplo de esto se observa cuando por el hecho de responder el sexo femenino PA encasilla a la persona en el género gramatical femenino respondiendo a los pronombres ella/la, sin preguntarle previamente a la persona cuáles son sus pronombres.

A excepción de un comentario en particular cuando menciona una situación acerca de un estudiante trans en donde PA menciona lo siguiente

“Por ejemplo, el tema cuando llega esta persona trans no fue tema ni para los estudiantes ni para nosotros. Se nos informó el día que entró esta persona al colegio, nos dijeron “Hay que tratarlo como niño, este es el nombre, no es el legal, pero acá lo vamos a tratar de esta forma y listo”, y ni siquiera es conversación entre nosotros, para nada.”

A pesar de que no realiza una distinción en cuanto a las categorías sexo-género, se evidencia que reconoce a personas que migran de género para expresar su propia identidad, indicando que este será nombrado de la manera en que la persona lo decida. Con esta acción PA reconoce implícitamente el derecho a ser nombrado y tratado según la identidad de la persona, tal como se propone en Ley N°21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, comprendiendo que sus estudiantes son personas con identidad propia y que ella como docente debe respetar dichas decisiones dentro del aula de clases.

Inutilización e invalidación del lenguaje inclusivo no sexista

En cuanto a la percepción que tiene la docente acerca de la utilización del lenguaje inclusivo se observa que a pesar de no hablar directamente de lenguaje inclusivo no sexista si menciona que actualmente existen cambios en cuanto al lenguaje que se utiliza haciendo alusión a la apertura de género en cuanto a la descripción de la profesión en el título profesional, al respecto la profesora señala que

“El mismo hecho de que ahora los títulos tengan género, antes era “el Ingeniero” y si eras hombre o mujer da lo mismo eres “Ingeniero”. En el caso mío por ejemplo era “Profesor de Estado en Química y Biología” y ahora, bueno yo justamente en esa lucha estudiantil, digamos, nosotros abogamos, porque nosotros no queríamos tener un título que dijera “Profesor de Estado” y nos abrieron las puertas, y nos encontraron razón y nos pusieron

“Profesora de Estado”. Entonces hay pequeños cambios que te van abriendo las puertas y cada vez como más grande”

De lo anterior, se observa que la profesora reconoce la utilización del desdoblamiento del lenguaje para referirse a su profesión como una modificación del lenguaje que permite dar cuenta de los géneros posibles de las personas (Bengoechea, 2015). Luego a lo largo de la entrevista no vuelve a referirse al tema, razón por la cual no puede establecerse una opinión directa acerca de la docente en relación con el lenguaje inclusivo no sexista.

En cuanto a sus estudiantes entrevistadas, cuando se les preguntó acerca del tema se lograron identificar posturas en torno a la utilización del lenguaje inclusivo no sexista. En primer lugar, cuando se le consulta acerca de cómo su profesora identifica a sus estudiantes dentro del aula, su estudiante 1 (E1) menciona que usualmente la docente utiliza el genérico masculino “Chicos” para referirse a todas las personas dentro del curso, de hecho, en cuanto a ocupar este tipo de lenguaje, señala que lo han hablado dentro del curso y que a casi nadie del curso les gusta. Sumando a esto, cuando se le pregunta lo mismo a la estudiante 2 (E2) ella menciona que usualmente utilizan el genérico masculino “Chicos” o “Chiquillos” para referirse al curso, aunque a veces también utilizan el término “jóvenes”.

Esto responde a la utilización del genérico masculino por parte de PA para referirse a todas las personas que conforman el curso. Este hecho en particular corresponde a un ejemplo de sexismo dentro del lenguaje (Jiménez y Román, 2011) hecho que causa una invisibilización por parte de la docente a aquellas personas que no responden al género masculino, entendiéndose que dentro del aula no se reconoce la presencia de otros géneros.

En relación con la opinión de sus estudiantes en cuanto a la utilización del genérico masculino para nombrarles dentro del aula E2 menciona lo siguiente

“La verdad es que a mí no me provoca, así como “¡Ay! ¿Por qué no dicen chicas?”, porque igual como desde siempre fue, o sea, la "o", entre comillas, para incluir a todos si eres hombre o eres mujer. Y ahora qué salen con sus “todes”, o no sé qué, me carga no puedo.”

De hecho, cuando se profundiza en torno a la misma pregunta en E1, también se observa una visión negativa en cuanto a la utilización del lenguaje inclusivo no sexista. E1 menciona lo siguiente

“Porque eso lo hemos hablado con el profe de lenguaje y por mi parte es como, primero,

es hablar mal, porque y enseñarlo sería confundir mucho a las personas, más que todo a los niños y nunca nosotros encontramos que el lenguaje sea discriminatorio, o tenga un sexo. Entonces igual como que no nos molesta si hay hombres y mujeres nos digan “chiquillos”.

De lo anterior puede observarse diferentes fenómenos, el primero se relaciona con la identificación de sus estudiantes dentro del genérico masculino, ambas comprenden y argumentan que no es necesario utilizar más palabras para referirse al curso ya que consideran que el genérico masculino incluye a todas las personas dentro de este, ejemplificando un fenómeno de resistencia por parte de las personas de sexo femenino frente a medidas que abogan por la igualdad de género (Bengoechea, 2015).

Esta situación en particular descrita dentro de la literatura se debe en parte a la frecuencia con la que se utiliza el genérico masculino para referirse a cierto grupo de personas, lo que causa que exista una pérdida del reconocimiento al ser nombrada/o por parte de quienes no se identifican dentro de este grupo. Sin duda, debe reconocerse la importancia de la identidad de quienes conforman el aula y por consecuencia sus diferencias, ya que a partir de estas podemos comprender las diversas necesidades que existen en este espacio. Si esto no ocurre, si no nos reconocemos diversos, entonces no es posible conformar un aula que sea inclusiva porque ante los ojos del docente a cargo, todas las personas serán iguales y por consecuencia la manera en que se enseña permanecerá intacta a pesar de que quienes compongan el aula sean diferentes. Este punto conforma un eje fundamental en cuanto a cómo se comprende la inclusión dentro del ámbito escolar, situación que será abordada en la sección siguiente.

Por otra parte, se observa una visión negativa en cuanto a la utilización de este tipo de lenguaje, en específico la palabra “todes”. Al respecto, El menciona que la utilización de modificaciones fonéticas como el uso de “e” representa una mala utilización del lenguaje, ya que es erróneo y podría confundir a otros niños, lo cual indica que posee una noción normativa del uso de la lengua. Además, menciona que considera que el lenguaje no es discriminatorio ni tiene un sexo asignado.

De lo anterior, se puede identificar la idea lingüística de que ciertos tipos de lenguajes están erróneos debido a que no se encuentran dentro de lo “correcto” declarado por otras instituciones, esto se debe a que ambas poseen una noción normativa de la lengua, en donde no reconocen a esta su capacidad de evolucionar y dar cuenta de nuevas perspectivas y realidades. Razón por la cual,

realizar ese tipo de modificaciones dentro del lenguaje se consideran incorrectas según sus estudiante. Esto hace alusión a la idea de que existe sólo un lenguaje que es considerado correcto lo cual implica la supresión de variedades lingüísticas que no conformen parte de este lenguaje estándar, imponiendo esta uniformidad sobre una clase de objetos (Miloy, 2001, como se citó en Letelier, 2012). De este modo, sólo la variante hegemónica es correcta, construyéndose así correcciones idiomáticas para las otras variantes. Sin embargo, la historia de la lengua nos muestra que esto no necesariamente es una realidad, porque las palabras adquieren un sentido en función de su uso, razón por la cual su significado o interpretación es dinámica en el tiempo.

Asimismo, se identifica la idea acerca de la lengua como una entidad externa y ajena de quienes la utilizan, predominando el pensamiento de que son las normas externas quienes rigen su correcta utilización. En conjunto, ambas ideas configuran una visión negativa en torno a la utilización de este tipo de lenguaje, considerando erróneo su uso al menos por parte de las estudiantes. Es pertinente recordar entonces que la lengua debido a su carácter social es compartida por una comunidad lingüística quienes la utilizan para representar la realidad social y establecer relaciones (Meneses, 2020), a pesar de la tradición y de las instituciones, el lenguaje corresponde a una construcción social y por consecuencia, está sujeto a los cambios históricos, sociales y culturales de quienes lo utilizan. (Lledó Cunill, 2004), razón por la cual la validación del lenguaje inclusivo no sexista depende directamente de quienes hablan y no de instituciones externas, respondiendo a la necesidad y derecho de ser nombrado.

Por otra parte, cuando E1 menciona que *“el lenguaje no es discriminatorio ni tiene un sexo asignado”* en cierto sentido está en lo correcto. Tal como he mencionado anteriormente no es el lengua sino los/as mismos/as usuarios/as quienes le dan sentido a su uso, por lo que no es la lengua quien discrimina, sino que son los/as usuarios/as quienes discriminan a través del discurso que construyen mediante elecciones lingüísticas discriminadoras (Meneses, 2020). También puede identificarse una confusión acerca de los términos sexo biológico y género, razón por la cual es importante comprender que es el género gramatical quien debe responder a la elección propia de cómo ser nombrado y que no se relaciona con el sexo biológico de la persona misma (Gonzales & Delgado, 2016). Dicha distinción debiese ser comprendida y abordada a lo largo de diferentes instancias en el proceso educativo del estudiantado, ya que conforma parte fundamental de los conocimientos necesarios para construir y expresar la identidad propia pero también para conocer y comprender la diversidad de identidades que existen dentro de la sociedad entendiendo a otro en

igualdad de condiciones, practicando actitudes como el respeto y empatía que se declaran tanto en el PEI del establecimiento como en las bases curriculares a nivel nacional.

Asignación distintiva de roles de género en estudiantes en la clase de ciencia

A lo largo de las diferentes entrevistas se observa cómo es que a partir de los géneros de las/os estudiantes se asocian diversas características distintivas para ellos/as, estableciendo un rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se le pregunta a E1 acerca de la actitud que tienen sus compañeros/as dentro del aula está indicó que *“los niños”* son siempre más revoltosos pero que *“las mujeres”* a pesar de no ser revoltosas interrumpen la clase debido a que siempre hablaban todo el rato. También respecto a las relaciones de amistad con sus compañeros/as de cursos menciona lo siguiente

“Los hombres son mejores para las amistades. Las mujeres somos malas, no, no somos malas, pero está la envidia, está que te están el cuchicheo que te están a ti tirando malas vibras, o que te están pelando. En cambio, los hombres son como “Bueno, me caes bien, bien”, y te apañan, son más apañadores.”

Incluso durante las actividades fuera del aula escolar E1 menciona que no siempre se les incluía en los juegos durante el recreo. Al respecto menciona que

“Los hombres del B, todos jugaban fútbol, también es como más difícil jugar fútbol, porque son muy brutos. Entonces a mí que me gusta el fútbol también no puedo por los zapatos, porque ellos vienen con zapatillas. Entonces igual es como más difícil integrarse a los juegos y como que no se hacen ya juegos que puedan jugar todos”

Al respecto puede observarse que son las mismas estudiantes quienes pueden identificar ciertas características para los géneros binarios. En particular me llama la atención como ellas mismas encasillan ciertas características de manera negativa para el género femenino como lo es que *“las mujeres son envidiosas”*, *“son cahuíneras”* o que son *“delicadas”*, razón por la cual no juegan fútbol ya que *“los hombres son muy brutos”*. Estas observaciones se relacionan con la inclusión escolar, ya que debido a diversas preconcepciones acerca de ambos géneros, se puede establecer que no existe una inclusión real de las personas de género femenino en espacios escolares, menos fuera del aula ya que existen juegos asignados para *“mujeres”* y *“hombres”*

Ahora bien, también se observa un marcado rol de ambas estudiantes en temas relacionados a la asignatura. Al respecto E2 menciona que llevan a cabo un proyecto de manera paralelas a las

clases, siendo su papel de líder cuando se trata de distribuir tareas dentro del grupo, de hecho, menciona lo siguiente

“O sea, lo admito, yo soy muy enojona, soy muy peleadora, soy muy exigente, soy muy líder a veces y eso llega a enojar, lo admito. Pero algunas veces se agradece el que tome el mando, porque si están perdidos no se sabe qué hacer y si uno no sabe qué hacer está perdido, no hay nada.”

Desde una visión “positiva” se puede identificar que la participación de personas de género femenino dentro de la clase de ciencias cumple un rol fundamental de guía o líder para sus compañeros/as. Se denota que las estudiantes tienen participación activa dentro de las clases de ciencias, incluso en proyectos externos a esta. Ellas mismas catalogan su papel como personas “autoritarias” o “mandonas”, lo cual también se relaciona con percepciones y estereotipos de género acerca de cómo deberían ser las personas de género femenino dentro del aula y en la sociedad.

Dicha situación corresponde a un fenómeno particular en donde a partir de los estereotipos de género los/as estudiantes condicionan su comportamiento respondiendo a lo que se espera de ellos/as mismos/as, reproduciendo nuevamente los estereotipos y roles de género que han sido históricamente asignados para las personas de género femenino, evitando que todas las personas aprendan ciencias independientemente de su género y sexo, lo cual impide el desarrollo de la inclusión a nivel escolar (Blanco, 2006). Esto podría eventualmente corresponder a un nuevo foco de investigación, ya que sin duda la relación que existe entre los estereotipos de género y su rol dentro del aula condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consecuencia, la disposición y actitud del estudiantado frente a la enseñanza de las ciencias.

Ahora, es importante destacar que esta asignación de roles según el género también se encuentra presente desde la visión de PA, especialmente cuando refiere al proceso previo a la integración de personas de género femenino en donde la docente nos indica lo siguiente

Entonces yo les dije, me acuerdo de que estábamos sentados, y yo empecé a decirle cosas que iban a hacer las niñas y hasta dónde creer, hasta donde no creer, no sé, “La falda se la van a subir, el jumper se lo van a subir, siempre van a pedir permiso para ir al baño”, y muchas cosas, como de informar. Pero ¿sabes qué? Independiente de que lo mejor lo nervioso que podían estar algunos profes (...), creo que lo sobrellevamos bien.

Al respecto, se puede identificar claramente que se asignan ciertas actitudes o comportamientos a las personas de género femenino las cuales representan ciertos prejuicios acerca de la llegada del género femenino al establecimientos. Es necesario considerar que los prejuicios identificados por parte de PA conforman preconcepciones acerca del comportamiento que tendrán las personas de género femenino en la clase de ciencias, lo cual a su vez define sus expectativas en cuanto las capacidades de dichas personas, y condiciona las expectativas de sus estudiantes. Esta “*naturalización*” de estos y otros prejuicios, sin duda han afectado gravemente la manera en que se entiende y se desarrolla el proceso de educación lo cual revela con mayor fuerza la necesidad de una transformación social considerando como eje central las propuestas feministas para modificar y repensar la manera en la que el profesorado y estudiantado construyen las realidades y relaciones en este espacio (Galaz et al., 2016).

¿La clase de ciencias como un espacio de inclusión o de (re)producción patriarcal?

En primer lugar, tal como menciona el director del establecimiento, debe considerarse el hecho de que la apertura del establecimiento hacia el carácter mixto se debió principalmente a razones económicas, ya que aumentando las cantidad de matrículas en los diferentes niveles se aseguró el financiamiento de este. Esto es importante de conocer debido a que no se ha evidenciado que exista otro origen que explique la toma de dicha decisión, no existen argumentos que se relacionen con el ámbito pedagógico o social que implica generar un cambio de esa magnitud, realizando la carencia de principios normativos que rigen este espacio, incluyéndose aspectos como la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. (Torres, 1991, p.55)

A lo largo de las diferentes entrevistas, tanto desde la visión de PA como de E1 y E2, se logra identificar que ambas partes convergen reconociendo que existe un proceso de “*inclusión*” profundo en los espacios educativos, específicamente dentro del aula. Si bien, PA ha mencionado que han existido dificultades en un inicio de la llegada de personas de género femenino estas han desaparecido para dar paso a la inclusión de manera satisfactoria dichas personas dentro del establecimiento. Ahora bien, en contraste con esta situación, cuando se observa la transcripción de la clase se puede identificar que no existe una “*inclusión real*” dentro de estos espacios, de hecho,

se evidencia una ausencia de adaptaciones inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo más bien a un proceso de integración.

Tal como mencionamos en un inicio es importante distinguir entre los términos integración e inclusión, ya que si bien usualmente se han utilizado como sinónimos estos no representan lo mismo desde el ámbito pedagógico. La inclusión escolar debe comprenderse como un proceso mediante el cual la escuela se adapta a las diferencias sociales, culturales y personales de sus estudiantes, haciéndose cargo de la diversidad, tanto desde currículum como proyecto educativo de establecimiento, considerando las diferencias de cada estudiante de la comunidad (Blanco, 2006). Dicha inclusión debe reflejarse en TODAS las prácticas pedagógicas dentro del aula, incluyendo aquellas prácticas orales que enmarcan la interacción entre docentes y estudiantes, las cuales se encuentran ausentes durante las clases. Al respecto, cuando se le preguntó a la profesora si es que este cambio significó modificaciones en cuanto a sus decisiones pedagógicas mencionó lo siguiente:

“No, la misma, la misma clase, no, ninguna, ninguna diferencia a lo anterior. Incluso cuando pasaba sexualidad y afectividad la pasaba de la misma forma. A los hombres también les mostraba, por ejemplo, cómo se tienen que colocar un preservativo, las cosas que tienen que tener en cuenta y cuando están las mujeres lo mismo. A los hombres les mostraba los anticonceptivos femeninos y a las mujeres ahora también se las muestro ahora, no, ninguna diferencia, nada.”

Desde la opinión de PA se puede extraer que existe una visión que apunta hacia la equidad en el ámbito educativo enseñando lo mismo y de la misma manera, antes y después de la llegada de personas de diferentes géneros, apelando a una falsa *“igualdad entre sujetos”*. Es bajo este supuesto que se avalan ciertas prácticas dentro del aula como lo son la utilización del genérico masculino, roles, estereotipos y sesgos de género (Camacho, 2013) lo cual conlleva la reproducción de estas normas masculinas de una manera naturalizada dentro del contexto escolar y enmascara a la patriarcado bajo una *“falsa neutralidad”* que en el fondo no forma parte de las características de la escuela.

Es así como *“la naturalización de estas desigualdades permite poner bajo sospecha el concepto de igualdad, como profundamente injusto y homogeneizador frente a la diversidad*

natural” (Subirats, 2010, p.149, como se citó en Ribeiro, 2015, p.22). Sin duda, es necesario comprender que

“La igualdad de oportunidades en educación no significa que todos debían aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículum por categorías.” (Muntaner, 2000, p.4)

Esto es fundamental al momento de concebir la educación inclusiva, ya que tal como mencione anteriormente en otra sección, la invisibilización de nuestras diferencias a través del lenguaje causa que no podamos reconocernos como diversos dentro del aula, en consecuencia, si no somos diferentes entonces *¿por qué habría que hablar de inclusión educativa?* En esto radica la importancia de reconocer al estudiantado como un grupo de personas con características propias e individuales (Camacho, 2020), las cuales convergen en este espacio caracterizándose por la heterogeneidad y no la homogeneidad que supone como imposición la educación desde una visión estándar y, por consecuencia los establecimientos.

Cuando evaluamos la integración de las personas de género femenino dentro del aula la profesora entrevistada indica lo siguiente

“¿Sabes qué? Que en el fondo veo algunos cambios en que ellos siempre incorporan a mujeres en ciertas cosas, pero en otras cosas no, como que muchos todavía siguen pensando en que son “grupos de hombres” el curso y que el lenguaje lo explicita de esa forma para ellos, como que nuestro curso y hablan como si todavía fueran solo hombres.”

Al respecto, se identifica que, si bien las personas de género femenino han sido consideradas en ciertas cosas dentro del ámbito escolar, estas no han sido integradas correctamente debido a que quienes componían el curso antes del cambio de género del establecimiento aún no se han adaptado a la presencia de personas de género femenino siendo las prácticas orales un indicador de este, ya que la profesora indica que *“siguen hablando como si fueran solo hombres”*, afirmación que indica que existe una utilización del lenguaje distintivo para las personas según su género, y que sin duda responde a un sesgo de género.

Esta situación demuestra entonces claramente la falta de herramientas que construyan una educación inclusiva en el establecimiento, y que se expresa claramente a través del discurso y práctica de la docente entrevistada, evidenciando la carente formación en enfoque de género para

docentes, abordando temáticas como enfoque de género, discriminación, escuela inclusiva, sexualidad y diversidad sexual en el aula (MINEDUC, 2015). Cabe mencionar que dicha formación se ha propuesto dentro del plan de educación para la igualdad de género 2015-2018, describiendo una serie de medidas de equidad desarrolladas por el Ministerio de Educación de Chile, las cuales apuntan a asegurar el resguardo de derechos y la igualdad entre hombres y mujeres en el sistema educativo, y han sido entregadas a través de materiales, documentos e información en las plataformas de CPEIP.

Por ende, el problema no subyace desde la carente preocupación por parte del estado acerca de dichas temáticas, sino que demuestra nuevamente la poca preocupación por implementar e incluir enfoques de género en los principios normativos que rigen el establecimiento.

Por otra parte, a través de las transcripciones de las clases de la docente se logró observar en particular una situación durante la enseñanza de cadenas tróficas en tercero medio, la cual se describe a continuación

“Supongamos Pedro que usted es un hombre muy picaflor, un pillín... ((la mayoría del curso ríe enérgicamente y algunos hacen, “Uuuy”. Tono burlesco)) No voy a decir que busca mujer u hombre. Porque eso es su decisión” ((vuelve a reír enérgicamente el curso)) ((Pa continúa)) “Pero ¿qué es mejor? tener como opción 5 personas o sólo una? Tú eres un picaflor... ((otra vez risas y burlas generalizadas)) ¿Qué te conviene más? tener 5 a la mano o arriesgar todo yendo solo por una ((Todo el curso, ríe enérgicamente)).

En primer lugar, se observa el uso del término “picaflor” o “pillín” para hacer alusión a un eslabón de la cadena trófica que debe elegir su fuente de alimento, lo cual por lógica conveniencia preferirá tener más fuentes de alimento que solo una. Ahora, en este caso se identifica una analogía que en el fondo hace alusión a que aquellas personas de género masculino tienen esta característica de “picaflor”, lo cual se traduce a que pueden tener varias personas con las cuales pueden salir sin establecer una relación de por medio. Dicha situación se ve casi de manera positiva o anecdótica en el caso de las personas de género masculino sin embargo en el caso contrario las personas de género femenino podrían verse afectadas de manera negativa, ya que este término se relaciona con el estigma de que personas de género femenino salgan con muchas personas a la vez, relacionándose con términos como “zorra”, “cualquiera”, “puta”, etc. Este fenómeno es un ejemplo de la utilización de un dual aparente (Bengoechea, 2015) en donde pareciera que se

utilizan términos de manera equivalente, sin embargo, para aquellas personas de género femenino implica un menosprecio o concepción negativa en cuanto a la valoración que se realiza a partir de este término.

Recordemos la utilización de los términos “*profesor*” y “*tía*” o “*señorita*” como duales aparentes, pareciera que ambos son términos equivalentes sin embargo el término “*profesor*” es aquel que hace referencia a la profesión relacionada a la pedagogía mientras que “*tía*” hace referencia a una persona más cercana, que posee un lazo directo con la persona que la menciona y por consecuencia, adquiere características maternas o de cuidado, mientras que el término “*señorita*” hace referencia a una mujer joven y bonita. Lo mismo puede aplicarse para este ejemplo, en este caso si comparamos los términos “*zorro*” y “*zorra*”, se evidencia que existen concepciones diferentes para ambos. El término “*zorra*” denota un menosprecio a las mujeres que tienen varias parejas románticas en donde no necesariamente existe una relación estable o vínculo con la persona, mientras que el término “*zorro*” puede ser utilizado para describir a una persona astuta o incluso alguien que sabe mucho debido a su experiencia, por lo que sí existe una valoración diferente para ambos términos a pesar de que a simple vista parecieran ser equivalentes.

Ahora bien, desde la didáctica cabe cuestionarse la utilidad y el propósito de dicho ejemplo durante la enseñanza de las redes tróficas. Debe considerarse que el ejemplo en cuestión no presenta lo que se comprende como un “*buen ejemplo*” para explicar la relación entre las fuentes de alimentos y el consumidor, y cómo afecta la disponibilidad de recursos la elección de esta. Se debe comprender que, desde el ámbito biológico, un consumidor en efecto podría tener más una fuente de alimento sin embargo este podría ser fácilmente ejemplificado a través de cualquier otro animal. Esta situación conlleva una concepción errónea acerca de la misma alimentación del picaflor, y el concepto de consumidor en una red trófica, ya que esta no es una característica netamente del picaflor.

Asimismo, tampoco se considera los efectos que podría tener la utilización de estos ejemplos en la clase en sus estudiantes, afectando las interacciones de estos/as e impidiendo que puedan expresarse libremente durante la clase debido a la vergüenza o timidez que puede haber causado en la persona con la que utilizó el ejemplo.

Es importante comprender cómo es que se asocia un concepto biológico, que no se relaciona en absoluto con el género de sus estudiantes, con un estereotipo de género particular para

el género masculino. Se evidencia entonces cómo el determinismo biológico en la educación científica ha desarrollado un medio para explicar las desigualdades sociales, al definir *“comportamientos humanos universales, como características naturales de los sujetos, donde los conceptos científicos son utilizados para referirse a un sujeto único, sin cuerpo, que puede ser observado descrito y leído desde sus dogmas mínimos y determinantes.”* (Ribeiro, 2015, p.21). Es así como desde la biología la profesora utiliza el término *“picaflor”* para referirse a un animal que posee diversas fuentes de alimento, asociando dicha característica al género masculino pero ahora fuera del ámbito de la educación biológica, extendiéndose hacia el ámbito social, en donde las diferentes interpretaciones de los duales-aparentes tendrá como consecuencia el desarrollo de una desigualdad social a través de la reproducción de un estereotipo de género mediante las prácticas discursivas orales del profesorado.

Este hecho muestra nuevamente cómo es que existe una reproducción de la educación científica desde una mirada patriarcal y sexista, reproduciendo nuevamente estereotipos de género dentro del aula en ciencias a través de las prácticas discursivas orales de la docente (Camacho, 2018) y cómo es que a pesar de que se incorporen enfoques de género en los establecimientos, estos no han sido utilizados ni considerados por la docente en el desarrollo de las clases.

A pesar de que la profesora cuenta con una formación escolar marcada como conservadora, ya que tal como menciona en la entrevista su formación escolar se enmarcó dentro de un colegio católico y de monjas, sin embargo, a partir de su ingreso a la universidad se observa una creciente participación relacionada a la lucha social por la educación, declarando ciertos matices feministas a lo largo de sus discursos, sobre todo cuando hace alusión a la feminización y masculinización de ciertas carreras. Sin embargo, cuando triangulamos todos los elementos en un análisis, podemos observar que no existe una coherencia entre aquello que se enuncia durante las entrevistas y la práctica misma dentro del aula, lo cual trae consigo una contradicción que quizás ni ella misma ha considerado antes. De igual forma, estas visiones no son coherentes con lo declarado en el PEI del establecimiento, en donde se espera se mencione que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se enmarca dentro de valores y principios vinculados con la relación con los otros, como el respeto, la empatía y la inclusión.

Conclusiones

A partir del trabajo realizado se puede concluir que las prácticas discursivas orales realizadas por PA dan cuenta del sexismo lingüístico arraigado dentro de la sociedad, el cual vincula nuevamente estos espacios como medios de reproducción de estereotipos y roles de género (Camacho, 2018), siendo incoherente con los principios de la inclusión escolar propuestos por el MINEDUC y declarados en el PEI del establecimiento.

Además, se observó que no existe una utilización en la práctica del lenguaje inclusivo no sexista por parte de la profesora y estudiantes, y una invalidación de este por parte de ambas estudiantes, evitando que este sea un aporte en la lucha de desigualdades por razón de género y en la construcción de una educación inclusiva, demostrando que su uso representa una disputa que aún está resuelta.

A través del análisis tanto de las entrevistas como de las prácticas discursivas orales de la docente en el aula, se puede distinguir que existen concepciones ambiguas acerca de algunos conceptos como género, identidad de género y sexo biológico por parte de la docente a cargo. Hecho que es preocupante en particular, porque esta distinción se requiere para abordar la enseñanza de la educación sexual en educación media, lo cual podría causar representaciones erróneas y reproducir nuevamente estereotipos incorrectos (Camacho, 2018; González & Delgado, 2016) ya no solo en el ámbito biológico sino en los diversos ámbitos que recae la educación sexual como el afectivo, emocional, psicológico, etc.

Así mismo se demuestra la carencia de apropiación e implementación de enfoques de género e inclusión durante sus clases (Castillo & Mayo, 2019), ya que a pesar de que PA declara ciertas visiones relacionadas a una educación feminista y no sexista, esta no responde claramente a lo que se esperaría que realizara una docente con dichas convicciones.

Si a través del discurso de la profesora se reconocen elementos propios de la educación feminista y no sexista ¿porque entonces cuando observamos las prácticas mismas no existen coherencias entre estas?, ¿Cómo se supone que piensa cumplir aquellos aspectos que declara si en la práctica sigue reproduciendo una visión de ciencia patriarcal, binaria y que invisibiliza a cierto grupos de personas?

Esto hace alusión al ámbito reflexivo que conlleva la práctica docente, en particular aquella que relaciona con las prácticas discursivas orales, considerando cómo este puede afectar el

desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros/as estudiantes y cómo en un futuro este permea la actitud de estos/as cuando se desenvuelven dentro de la sociedad.

Lo realmente alarmante acerca de la percepción de la utilización del lenguaje inclusivo no sexista que poseen las estudiantes entrevistadas, no radica en la utilización misma de este lenguaje, sino que, en la comprensión a través de la empatía, en que hay personas que no se identifican dentro del genérico masculino o incluso dentro de los duales masculino/femenino. Esto requiere repensar entonces las actitudes que deseamos que posean nuestros/as estudiantes dentro del aula, y por consecuencia que es lo que deseamos para nuestra sociedad, ya que tal como se declara en las bases curriculares se espera que los y las estudiantes puedan reconocerse como parte de una sociedad que es diversa, aportando a su desarrollo en diferentes ámbitos.

Para finalizar, si bien resulta primordial pensar de otra manera la escuela, también es necesario reconsiderar la misma formación docente. Tal como menciona Azúa (2016) se debe

“Incluir en la formación inicial y continua de los profesores, de todos los niveles, los conceptos de diversidad y género es fundamental, pues si no le damos herramientas al profesorado, mayoritariamente conformado por mujeres, para (reconocer sus propias resistencias, prejuicios y “naturalizaciones”, se seguirán reproduciendo en las aulas de nuestro país la inoculación a niñas y niños de estereotipos hegemónicos de lo que es ser mujer y hombre en la sociedad chilena.” (p. 44)

Considero fundamental un eje transversal que aborde la educación desde una perspectiva de género y feminista para erradicar ciertas prácticas que pueden perpetuar la discriminación e invisibilización de ciertas personas dentro del aula a través de las prácticas orales. Debemos comprender el desafío que requiere enseñar en un aula diversa, y para esto requerimos de nuevas herramientas y perspectivas, tal como he pensado a lo largo de este año *“Para enseñar diferente debemos aprender diferente”*, y este aprender diferente implica reconsiderar la importancia de nuestras prácticas discursivas orales, es decir, el peso de nuestras palabras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por sobre todo, comprender que su importancia radica en validar aquellas visiones que siempre han sido calladas o invisibilizadas y evitar seguir reproduciendo aquellas discriminaciones que nosotras mismas hemos sufrido.

Nuestra tarea está en construir espacios en donde el estudiantado pueda desarrollar y expresar su identidad de manera segura, confiando en que nosotros/as como docentes no perpetuaremos las mismas situaciones de discriminación ni reproduciremos ciertos estereotipos

durante la enseñanza del conocimientos del área de ciencias, siendo agentes de cambio conscientes de su propia labor.

Referencias

- Abett de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16), pp.35-47.
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 37–47). https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista Investigación Educativa*, (20), pp.7-36.
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género* (1a ed.). Editorial Síntesis, S.A.
- Bernstein, B., Díaz, M. (1985) *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. CORE, Vol. 8, No. 3. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Blanco, Rosa (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29),19-27. [fecha de Consulta 1 de Octubre de 2021]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós
- (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cabeza Pereiro, María del Carmen, Rodríguez Barcia, Susana. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios filológicos*, (52), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200001>
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Revista Nomadías*, (25), pp.101-120.

- (2020). Educación científica, reflexiones y propuestas desde los feminismos. *Revista Científica*, 38(2). DOI: 10.14483/23448350.15824.
- Cámara de Diputados y Diputadas de Chile. (2021). *Proyecto de reforma constitucional que prohíbe el uso de alteraciones gramaticales y fonéticas que desnaturalicen el lenguaje dentro de la enseñanza oficial reconocida por el Estado, en la educación parvularia, básica y media*. Cámara de Diputados y Diputadas.
<https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=14853&prmBOLETIN=14272-07>
- Castillo Sánchez, Silvia, Mayo, Simona. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística*, (40), 377-391. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>
- Comunidad de Madrid. LEY 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. *Boletín de La Comunidad Madrid (Internet)*. 2016;(190):11-40. Disponible en: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/08/10/BOCM-20160810-1.PDF
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, 43(3), pp.879-898. DOI: 10.1590/S1517-9702201707166973
- 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, 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Facio, A. (1996). *Cuando el género suena, cambios trae* (1a ed., Vol. 1) [Libro electrónico]. ILANUD, Programa Mujer, Justicia y Género.
- Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. México, DF: Siglo XXI.
- Fox-Keller, E. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim. 1993
- Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp.93-111.

Gastó Ferrer, C. Transexualidad. Aspectos históricos y conceptuales. Cuad Psiquiatr; 2006 Internet; citado 2 de marzo de 2018; Disponible en: <https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=1ef7b0ce-2e86-283f-6145-4e152475625e&documentId=b35bc72c-3be2-34fa-be76-3baacf5fa520>

González M, María Cristina, & Delgado de Smith, Yamile. (2016). Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95. Recuperado en 04 de octubre de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200011&lng=es&tlng=e

González, A. y Lomas, C. (Coords). (2006). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Editorial Grao.

Harding, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata. 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Realidad y desafío: niños, niñas y adolescentes trans e intersex en contextos de salud y educacionales [artículos de revistas]. 2017. Publicado en: Informe anual: Situación de los derechos humanos en Chile, 2017, 65-77

Jiménez y Román (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), 174-183.

Manghi, Dominique et al. UNDERSTANDING INCLUSIVE EDUCATION IN CHILE: AN OVERVIEW OF POLICY AND EDUCATIONAL RESEARCH 1 1 This study is sponsored by CONICYT PIA, CIE 160009. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2020, v. 50, n. 175 [Accedido 14 Setiembre 2021], pp. 114-134. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/198053146605>>. Epub 11 Mayo 2020. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053146605>.

Meneses, A. (2020). ¿Lenguaje para todes? En Academia Chilena de la Lengua (Ed.), *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo* (Primera edición, pp. 17–26). Editorial Catalonia.

- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20845 (08-jun-2015) M. de Educación / Ley Chile*.
Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. www.bcn.cl/leychile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2018). *Apoyo a la Inclusión*. Educación Escolar.
<https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100–119.
<https://doi.org/10.14483/22486798.3908>
- Muntaner, J. (2000). LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1–19.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Letelier Rojas, B. (2015). Ideologías lingüísticas sobre el español en el currículum de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. Disponible en
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144211>
- Lledó, Eulalia (coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.a edición del DRAE*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Ocampo, A. (2019). La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alternativo. *En Aldo Ocampo González Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Onsalo, M. R., Aguayo, M. Q., Paz, M. P., Muñoz Girón, C., Sánchez- Apellániz García, M. J., Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M., Morilla Sánchez, E., Gil Galván, J., Traverso Cortés, J., Gil Galván, R., & Sánchez- Apellániz García, M. (2009). *Manual de agentes de igualdad (Primera edición ed.)*. Diputación de Sevilla.
- Preciado, B. (2018). *Manifiesto Contrasexual (A)*. Anagrama.
- Ramos Pérez, Cristina, Fernández Batalla, Marta, & Monsalvo San Macario, Enrique. (2018). *Modelización de la diversidad sexual: una visión desde los modelos de cuidado*. *Ene*, 12(2), LCC3v112n2. Epub 00 de abril de 2019. Recuperado en 13 de septiembre de 2021,

de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2018000200009&lng=es&tlng=es.

Ribeiro, P., de Queiroz Silva, E. P., & Teixeira, F. (2015). Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades. Editora da FURG.

https://issuu.com/zelseibt/docs/atravessamentos_livrodigital_2016.c

Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salina, P. & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y 39 reconocimiento social. Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 56(1), pp.1-14. DOI: 10.7764/PEL.56.1.2019.3

Rozas, S. (2016). Lenguaje y performatividad. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 6(2), pp.280- 298.

Saussure, Ferdinand: (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Edit. Losada.
[Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso], 436. CAUCE.

Torres Santomé, J. (1991). El curriculum oculto (Primera Edición). Morata.

UNESCO. (2008, noviembre 25–28). «LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO» [Conferencia]. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, Ginebra, Suiza.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Valdés, T., Sívori, H., Pezoa, S., Barreto, A., Rohden, F., Carrara, S., Heilborn, M. y Araujo, L. (2011). Género y sexualidad: competencias para la docencia. Santiago: CEDEM

Velásquez Garzón, John. (2019). EL PAPEL DE LA ORALIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.
10.13140/RG.2.2.31909.04325.

Vera, D. (2021, 27 mayo). ¿No más todes?: presentan proyecto para prohibir el lenguaje «inclusivo» en colegios. BioBioChile - La Red de Prensa Más Grande de Chile.
<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2021/05/27/no-mas-todes-presentan-proyecto-para-prohibir-el-lenguaje-inclusivo-en-colegios.shtml>