

Sexismo lingüístico en las prácticas pedagógicas de ciencias naturales: aproximaciones desde un estudio etnográfico^{1,2}

Paola BELTRÁN NAVARRETE³

Orcid: 0009-0008-7539-3853

Johanna CAMACHO GONZÁLEZ⁴

Orcid: 0000-0002-6159-6560

Ximena AZÚA RÍOS⁵

Orcid: 0009-0007-1214-9952

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo comprender de qué manera se desarrollan las prácticas pedagógicas en las clases de ciencias naturales, particularmente aquellas relacionadas con prácticas discursivas orales del profesorado en la interacción con sus estudiantes. La investigación se realizó a través de un estudio etnográfico en un establecimiento de Santiago de Chile, que transitó de monogenérico masculino a mixto. Durante el proceso se recopilaron registros de clases y se realizaron entrevistas en profundidad a la docente de ciencias y dos estudiantes de educación media. Los datos fueron sometidos a un análisis del discurso a partir del cual se identificaron cuatro categorías, a partir de las cuales es posible concluir que existe sexismo lingüístico en las prácticas pedagógicas de ciencias naturales, las cuales se caracterizan por la ambigüedad entre género y sexo biológico, reiteración en la asignación de roles desde una visión patriarcal, la inutilización e invalidación del lenguaje inclusivo no sexista y la reproducción de estereotipos de género a través de la enseñanza de contenidos científicos. A partir de estos hallazgos, se reafirma la necesidad de fortalecer la formación docente con perspectiva de género, dado que la mera inclusión de personas en un mismo espacio no garantiza que se logre avanzar hacia la transformación de las clases de ciencias como espacios que promuevan la justicia social.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza – Perspectiva de género – Educación en ciencias – Sexismo lingüístico.

1- Agradecimientos: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Proyecto FONDECYT Regular 1201229.

2- Datos disponibles públicamente en bases de datos de acceso libre. Disponible en Datos de investigación: Registros de clase; entrevistas a la docente y dos estudiantes [Conjunto de datos]. Scielo Data, <https://doi.org/10.48331/scielodata.BXTQFG>

3- Colegio Orden de San Jorge, Región Metropolitana, Chile. paola.beltran@ug.uchile.cl

4- Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, Chile. Contacto: jpcamacho@uchile.cl

5- Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile. Contacto: xazua@uchile.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551288165es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Linguistic sexism in the teaching practices of natural sciences: approaches from an ethnographic study

Abstract

This research aimed to understand how pedagogical practices are carried out in natural science classes, particularly those related to the oral discursive practices of teachers in their interaction with their students. The research was carried out through an ethnographic study in an establishment in Santiago de Chile, which went from monogeneric male to mixed. During the process, class minutes and in-depth interviews were collected with the science teacher and two high school students. The data were subjected to a discourse analysis by raising four categories, from which it is possible to conclude that there is linguistic sexism in the pedagogical practices of the natural sciences, which are characterized by the ambiguity between gender and biological sex. the reiteration in the assignment of roles from a patriarchal vision, the disuse and invalidation of non-sexist inclusive language and the reproduction of gender stereotypes through the teaching of scientific content. Based on these findings, the need to strengthen teacher training with a gender perspective is reaffirmed, since the inclusion of people of different sex in the same space does not guarantee progress towards the transformation of science classes as spaces that promote social justice.

Keywords

Teaching practices – Gender perspective – Scientific education – Linguistic sexism.

Introducción

En los últimos años, el creciente movimiento feminista en Chile ha impulsado demandas sociales que denuncian la histórica invisibilización de las mujeres, disidencias y diversidades, demostrando que persisten las desigualdades y los vestigios patriarcales en la sociedad actual. Este escenario ha generado la necesidad de cuestionarse y reconsiderar los constructos sociales y estereotipos que históricamente hemos naturalizado, exigiendo una educación gratuita, pública y de calidad, cuyas directrices y prácticas aporten a la construcción de una educación no sexista, dando espacio a una disminución de la brecha de desigualdad entre los diferentes grupos (Camacho-González, 2018).

En esta lucha el lenguaje ocupa un lugar central, debido al papel que éste ha desempeñado en la construcción de la representación de las identidades de los sujetos y, por ende, en la reproducción de desigualdades y estereotipos de género, que han negado el reconocimiento y legitimidad de los colectivos disidentes (Jiménez *et al.*, 2011). Lucha que actualmente también ocupa la discusión política, como afirma Bolívar (2019) y que responde a controversias derivadas del discurso público que transmiten las



autoridades, como lo analizan Paz *et al.*, (2020) en Brasil y Betti (2024) en Argentina, en donde se exponen enfrentamientos tanto a nivel lingüístico como ideológico, entre perspectivas conservadoras y progresistas, sobre la necesidad de cambios en el lenguaje y la opción de adoptar el uso del lenguaje inclusivo en el discurso público, situación que ya había sido advertida por la investigación de Bosque (2012) con el respaldo de la Real Academia Española, a fin de legitimar la función social del lenguaje y sus hablantes y dar visibilidad a la mujer, especialmente. Estas controversias evidencian que los usos del lenguaje son temas controvertidos y aún persisten resistencias significativas para evitar el sexismo lingüístico y, por tanto, aún priman prácticas a partir de la preeminencia del género gramatical masculino como referente en los distintos aspectos sociales, culturales, políticos y científicos.

Ahora bien, es innegable el vínculo que existe entre el lenguaje y la educación, motivo por el cual esta problemática lingüística está relacionada con la reproducción de desigualdades en los espacios educativos, ya que estos se encuentran estrechamente vinculados a la reproducción de estructuras de poder que perpetúan desigualdades (González; Lomas, 2006), lo cual no es despreciable cuando se entiende a la escuela como un espacio donde los sujetos construyen sus identidades (Galaz *et al.*, 2016). Desde esta perspectiva, el lenguaje inclusivo no sexista se presenta como una herramienta coherente con la inclusión escolar. El uso frecuente del lenguaje inclusivo no sexista en espacios de comunicación informales (Meneses, 2020), ha demostrado que 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).

Asimismo, la ausencia de una posición política e institucional se genera como uno de los obstáculos que rodea su utilización, puesto que se asume una concepción social del lenguaje como algo “natural, estático e inmutable” según lo que denominan Jiménez *et al.* (2011). Desde entonces, la idea del lenguaje como un código neutro, uniforme y homogéneo, ha causado la supresión de otras variedades lingüísticas que no forman parte de este lenguaje estándar. Junto con esto, prima la idea de la lengua como una entidad externa y ajena a quienes la utilizan, rigiéndose por normas e instituciones que definen su correcta utilización, tal como señala Letelier, (2015). Sin embargo, es necesario recordar que a pesar de la tradición y de las instituciones, el lenguaje corresponde a una construcción y por consecuencia, está sujeto a los cambios históricos, sociales y culturales de quienes lo utilizan (Lledó, 2004).

Durante el año 2022, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) llevó a cabo la primera Jornada Nacional hacia una educación no sexista, con el objetivo de eliminar toda forma de discriminación y/o sesgos y estereotipos de género (Chile, 2022), lo cual realza la necesidad de reconsiderar las prácticas discursivas en el aula entre docentes y estudiantes, para repensar la importancia que tiene el lenguaje dentro de la construcción de nuestra realidad, ya que su uso va más allá de lo netamente instrumental, considerándose como un dispositivo de reproducción.



El lenguaje entonces, refleja la cultura en la que estamos inmersos, 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). Por tanto, no es neutral ni aséptico, sino que, es un acto que produce efectos sociales, de este modo, 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, a la organización de las relaciones sociales dentro de las comunidades, siendo un medio de reproducción de las relaciones de poder (Butler, 2004).

Comprender las prácticas discursivas orales del profesorado en la enseñanza de las ciencias naturales en el sistema escolar, aporta elementos que pueden contribuir a la comprensión sobre las relaciones de género en la escuela, así como también problematizar cómo las prácticas expresan sexismo y refuerzan estereotipos. Abordar esta situación, permite generar evidencias que pueden alimentar la formación docente y repensar las prácticas discursivas en la sala entre docentes - estudiantes, aspectos que van más allá de la enunciación de la inclusión de personas en el mismo espacio, para avanzar hacia una enseñanza que promueva la justicia social, orientadas a la igualdad a través de la deconstrucción de estereotipos que presume diferencias sexuales y sociales vinculadas con el género (Subirats, 2010). Asimismo, es posible promover cambios estructurales entorno a las desigualdades de género desde el ambiente escolar, especialmente en un contexto en el que la democracia es amenazada y el lenguaje inclusivo – no sexista, se presenta como una disputa en el discurso público entre el campo lingüístico e ideológico.

Las prácticas pedagógicas en las clases de ciencias: discursos y acciones

En general existe un consenso en asumir que la ciencia ocupa un rol importante en el desarrollo sostenible de la sociedad y que por tanto, la educación científica tiene un objetivo social prioritario que contribuye a la inclusión y la equidad social (Gil *et al.*, 2005), esta definición además ha sido relacionada con la necesidad de promover espacios de justicia social a través de sus prácticas, en tanto que transciende de reconocer la diversidad/multiculturalidad de los sujetos que aprenden promoviendo el acceso y participación, inclusión débil según Dawson (2017) a un sentido más emancipador de transformar las prácticas pedagógicas para esos sujetos que construyen su identidad y sus realidades, inclusión fuerte según Dawson (2017). De esta manera las prácticas pedagógicas que ocurren alrededor de las ciencias constituyen una acción política porque es un espacio de disputas, tensiones y negociaciones en donde circulan ideas sobre las ciencias, la realidad, los sujetos y sus ideales, que se vinculan con la construcción de una manera de ser y pensar-se (nivel de identidad) y que permiten reflexionar sobre quiénes somos y cómo concebimos el mundo.

En particular, la oralidad constituye un aspecto fundamental de las prácticas, como una herramienta esencial para la comunicación, puesto que es en estas prácticas específicas en donde históricamente ha prevalecido una visión androcéntrica y tradicional de la



actividad científica, dominada por personas de género masculino en donde se ha limitado e invisibilizado la participación y el pensamiento de personas de otros géneros (Camacho-González, 2020; González; Lomas, 2006), que ha reproducido ideas de un sistema político-social, basado en las desigualdades entre los sexos, denominado patriarcado (Román, 2009). El proceso de enseñanza y aprendizaje a través de estas prácticas se enmarca en una interacción entre sujetos en la que, como afirma Clark (2005) el discurso pedagógico puede considerarse un dispositivo de reproducción de formas específicas de conciencia, a través de la producción de reglas que regulan relaciones sociales concretas entre transmisor y adquirientes.

En general, el discurso se caracteriza por ser sexista, tanto en su modalidad oral, como en el que se transmite a través de recursos educativos, como los textos escolares, como lo evidencia la investigación de Cordero; Troncoso (2020), puesto que en general se entrelazan los dos contextos de la práctica discursiva, el 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) y el educativo, que "adulta una dimensión académica y epistémica y requiere de la intervención de dos clases de mediadores: el lenguaje, que media entre la realidad y las personas, y el docente, que lo hace entre el saber y el educando" (Mostacero, 2011, p. 117).

Sexismo lingüístico e invisibilidad de diversidades

Han ocurrido una serie de fenómenos relacionados con la manera en la que nos comunicamos dentro de la sociedad, las cuales se vinculan específicamente con aquellas elecciones lingüísticas que realiza cada persona al momento de construir su discurso, dentro de las cuales puedes ser de carácter discriminatorio (Meneses, 2020), generando lo que se define como sexismo lingüístico:

[...] el 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 (Román, 2009, p. 255).

Una de las principales manifestaciones del sexismo en el lenguaje es la utilización del género gramatical masculino como genérico (Jiménez; Román, 2011). Un ejemplo de ello es el uso del término el alumno para referirse a una persona que estudia. Una situación más frecuente es la utilización del término profesor para referirse a docentes. También suele hacerse uso de duales aparentes "que adquieran significado diferente si se encuentran en masculino o femenino y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres." (Jiménez *et al.*, 2011, p. 175), 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 la educación científica ha sido frecuente referirse al científico como la persona que construye conocimiento científico y, también, vincular características biológicas de manera innata a determinados cuerpos, estableciendo un



aparente determinismo biológico. Por ejemplo, en la investigación de González (2019) en clases de ciencias naturales en 7mo básico, se identifican afirmaciones como: las mujeres menstrúan; las mujeres ensanchamos las caderas para que cuando nos convirtamos en madre podamos llevar a cabo esta gran tarea; nosotras nos preparamos todos los meses para convertirnos en madre; el útero se prepara todos los meses para recibir el óvulo y comenzar el embarazo, lo que además de reproducir estereotipos de género, incurre en errores conceptuales, dado que existen cuerpos trans que menstrúan e instalan a través del discurso la consideración de lo femenino con su significancia reproductora y su rol como mujer.

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 adquirido desde el nacimiento, mientras que el género gramatical es “ inherente a determinados tipos de palabras que sirven para clasificar los sustantivos en masculino y en femenino” (González; Delgado, 2016, p. 87), por ende, no se relaciona con el sexo de las personas. Asimismo, es pertinente dilucidar que existen diferencias entre la orientación sexual y la identidad de género, en particular esta última, se refiere al sexo autopercibido por cada persona sin necesidad de corresponder este al sexo asignado en el momento del nacimiento (Román, 2009), 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). Sin duda esta confusión acerca de la identidad género se debe en parte a la cisnatividad que “ promueve, legítima y visibiliza únicamente la cisexualidad, siendo esta la identidad de género que coincide con el género asignado al nacer.” (Ramos *et al.*, 2018, p. 5). Es fundamental comprender que las personas construyen su identidad de género no desde la imposición, sino que desde el mismo sentir y autoperccepción propia. Dicha autoperccepción tiene especial relación con la validación del otro (Preciado, 2011), es aquí donde el lenguaje conforma especial importancia ya que 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 a que el lenguaje representa y construye realidades (Rozas, 2016; Jiménez *et al.*, 2011) se asume que este posee un carácter performativo (Ocampo, 2019), es decir, la capacidad para crear la situación que se nombra o enuncia, realizando una acción, y a través de la reiteración o acumulación de aquello que se enuncia, se construye y da fuerza a la norma (Butler, 2001). La escuela como espacio de enseñanza, es también un lugar donde frecuentemente ocurren procesos de violencia, exclusión y discriminación (Rojas *et al.*, 2019), para quebrar esta norma es necesario observar y analizar el uso del lenguaje y la representación de género en los discursos, evitando la reiteración de sexismos lingüísticos que avalen la discriminación y la invisibilización, así como la reproducción de estereotipos de género dentro del contexto escolar, los cuales tienden a perpetuarse en espacios de amplia difusión social (González; Delgado, 2016)



Metodología

Este artículo hace parte del Proyecto FONDECYT Regular 1201229, aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en una epistemología constructivista, en coherencia con el objetivo propuesto, ya que esta perspectiva permite comprender cómo las personas construyen conocimiento, elaboran conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, las cuales pueden ser resignificadas a la luz de nuevas experiencias, reconociendo una dimensión histórica y sociocultural en esta construcción. Fue un estudio de carácter exploratorio que se desarrolló a través de una indagación etnográfica escolar que permitió una visión macroscópica para comprender el contexto y una visión microscópica, sobre lo social para poder analizar el marco societal (Assaél; Valdivia, 2018). La información se recolectó a través de registros de observación de clases (notas ampliadas y diarios de campo) y entrevistas en profundidad.

El caso estudiado corresponde a un establecimiento científico humanista, particular subvencionado, que fue fundado en la década de los sesenta con el propósito de educar a estudiantes varones, hijos de trabajadores, en un barrio de la zona nororiente de Santiago. Está ubicado en el área comercial más activa del país, reconocida como una zona de referencia de la clase alta. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se caracteriza por una educación desarrollada en base a los valores cristianos y universales como la caridad, libertad, participación, lealtad, responsabilidad, solidaridad, justicia, generosidad y respeto. En el año 2019, el establecimiento cambió de monogenérico masculino a mixto, para aumentar la matrícula anual asegurando la permanencia del establecimiento. El caso fue seleccionado porque está ubicado en la Región Metropolitana, es mixto hace pocos años, particular subvencionado y científico humanista. La participación de la docente y las dos estudiantes fue voluntaria y contó con los protocolos éticos correspondientes, que garantizaron la autorización, el consentimiento, el asentimiento, el anonimato y el resguardo de la información.

El tratamiento de los datos se realizó siguiendo las directrices de Lemke (2012) y Roth y Hsu, (2012) en relación del análisis del discurso, mediante un levantamiento de categorías semánticas. Este procedimiento se realizó considerando la propuesta de Miles y Huberman (1994), la cual se caracteriza en la complejidad y no linealidad de las actividades propuestas a través de la realización de tareas que involucran la preparación del corpus, reducción de datos; organización y presentación de datos y, la extracción, interpretación, triangulación metodológica y verificación de conclusiones.

Análisis de los resultados

A partir de los datos obtenidos se levantaron las siguientes categorías de análisis:

Ambigüedad acerca de género y sexo biológico

La percepción de la docente entrevistada en cuanto a género y sexo no refleja una comprensión de ambos términos como conceptos diferenciados; por el contrario, parece entenderlos bajo el mismo significado y/o utilizarlos 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 (Profesora).

Con respecto a la participación en clases, añade lo siguiente:

No, tampoco veo diferencia como que el género haga una diferencia ahí. Para mí son solo estudiantes [...] no veo ninguna diferencia ni entre motivación ni de participación o desmotivación ninguna diferencia como de sexo" (Profesora).

De lo anterior se desprende que la docente utiliza los términos género y sexo como sinónimos para indicar que no existen diferencias en la participación de mujeres y hombres dentro de la clase. Además distingue únicamente dos categorías para referirse a las características de sus estudiantes: hombre-mujer (Expósito, 2012), lo que sin duda responde a una percepción binaria del sexo-género, definiendo las categorías de género como masculino-femenino, y en cuanto a sexo, definiendo desde la biología macho-hembra, invisibilizando tanto a las personas intersexuales como transexuales entre otras, lo que normaliza y valida nuevamente la cisnatividad predominante dentro de nuestra sociedad (Ramos *et al.*, 2018). Tampoco se identifican distinciones acerca del género gramatical, ni diferenciaciones respecto a la categoría de sexo biológico (González; Delgado, 2016), dando a entender que el primero debe responder a una determinación del segundo, un ejemplo se observa cuando responde al sexo femenino ella 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. Por esto, 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 (González; Delgado, 2016). Dicha distinción debería ser comprendida y abordada a lo largo de diferentes instancias en el proceso educativo del estudiantado, como señalan García *et al.*, (2013), ya que constituye un elemento fundamental de los conocimientos necesarios para construir y expresar la propia identidad, 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.

Inutilización e invalidación del lenguaje inclusivo no sexista

En cuanto a la percepción que tiene la docente sobre la utilización del lenguaje inclusivo, se observa que, aunque no se refiere de manera explícita al lenguaje inclusivo no sexista, si menciona que actualmente existen cambios en cuanto al lenguaje que se



utiliza haciendo alusión a la apertura de su uso, por ejemplo, en la asignación del 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 (Profesora).

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 visibilizar los géneros posibles de las personas (Bengoechea, 2015). Sin embargo, después de este momento no vuelve a referirse al tema.

En cuanto a las estudiantes entrevistadas, se les consultó sobre cómo su profesora identifica a sus estudiantes dentro del aula, tanto la estudiante 1 (E1), como la estudiante (E2) mencionaron que usualmente la docente utiliza el genérico masculino “Chicos” o “Chiquillos” o “jóvenes” para referirse a todas las personas dentro del curso. Esto responde a la utilización del genérico masculino por parte de la docente, este hecho en particular corresponde a un ejemplo de sexismo dentro del lenguaje, como afirman Jiménez *et al.*, (2011). Este hecho invisibiliza a quienes no se identifican con el género masculino, dando a entender que en el aula no se reconoce la presencia de otros géneros.

En relación con la opinión de las estudiantes en cuanto a la utilización del genérico masculino para nombrarlos dentro del aula las dos estudiantes coinciden en señalar que no es necesario utilizar el lenguaje sexista:

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” (Estudiante1).

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 (Estudiante2).

Esto, puede relacionarse con la identificación de las estudiantes dentro del genérico masculino, ambas comprenden y argumentan que no es necesario emplear 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). Tal situación, descrita en 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 provoca una pérdida del reconocimiento en quienes no se identifican con dicho género al ser nombrados/as.



Por otro lado, en relación con el uso específico de la palabra “todes”, las estudiantes afirman que las modificaciones fonéticas la incorporación de la “e”, representan una mala utilización del lenguaje. Esto refleja la concepción lingüística de que ciertos tipos de lenguajes son erróneos por no encontrarse dentro de lo que se considera parte del canon de lo correcto, establecido por instituciones con autoridad como la Real Academia de la Lengua (RAE), lo que puede deberse a que existe una noción normativa de la lengua, en donde no reconocen en 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. La idea que expresan las estudiantes, valida únicamente un modelo de lengua considerado “correcto”, lo que implica la supresión de variedades lingüísticas que no forman parte de este lenguaje estándar, imponiendo esta uniformidad sobre una clase de objetos, como menciona Letelier, (2015). De este modo, únicamente la variante hegemónica se considera 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, persiste 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 tradicional 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) y que a pesar de la tradición y de las instituciones, está sujeto a los cambios históricos, sociales y culturales de quienes lo utilizan, como señala Lledó (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 nombrados.

La estudiante 1 además menciona que “el lenguaje no es discriminatorio ni tiene un sexo asignado” afirmación que evidencia que no es el lenguaje en sí el que discrimina, sino que son quienes lo usan y dan sentido a su uso quienes sí discriminan a través del discurso que construyen mediante elecciones lingüísticas discriminadoras, en acuerdo con Meneses (2020).

Asignación distintiva de roles de género en estudiantes

A lo largo de las entrevistas, se observa que, a partir de los géneros del estudiantado se asocian diversas características distintivas, estableciendo roles dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se le pregunta a la estudiante 1 acerca de la actitud que tienen sus pares dentro del aula, ella indica 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 en su curso, 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 (Estudiante 1).

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

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 las estudiantes identifican ciertas características de los géneros desde una perspectiva binaria, mencionando ciertas características de manera negativa para el género femenino como: “las mujeres son envidiosas”, “son cahuineras (chismosas)” o que son “delicadas”, razón por la cual no juegan futbol ya que “los hombres son muy brutos”. Debido a estas preconcepciones binarias, se puede establecer que no existe una inclusión fuerte de las personas de género femenino en los espacios escolares, especialmente fuera del aula ya que existen juegos y características asignados para “mujeres” y “hombres”, lo cual afecta la manera en que se relacionan junto a las demás personas del curso.

Ahora bien, cuando son ellas quienes asumen roles de liderazgo, por ejemplo, al desarrollar proyectos científicos escolares, se atribuyen características transgresoras evidencian cómo los estereotipos de género condicionan su comportamiento, respondiendo a lo que se espera, en este caso de ellas mismas y la necesidad de perpetuar estos roles y estereotipos históricamente asociados al ejercicio del poder.

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 (Estudiante 2).

La asignación de roles también se percibe en las creencias y el discurso de la profesora, especialmente cuando recuerda cómo iba a enfrentar sus prácticas durante el tránsito a la educación mixta y el ingreso de las estudiantes

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 (Profesora).



Estas creencias, representan prejuicios acerca de la llegada al establecimiento de las estudiantes y genera expectativas sobre sus actuaciones, lo que puede condicionar su práctica pedagógica.

Inclusión aparente y determinismo biológico

Durante las entrevistas realizadas, se aprecia que hay un intento de inclusión por parte de los distintos integrantes de la comunidad; sin embargo, claramente no se trató de un proceso reflexivo que orientara cambios en las prácticas pedagógicas, didácticas o directivas.

No, la misma, la misma clase, no, ninguna, ninguna diferencia con 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 (Profesora).

Desde la opinión de la profesora se puede extraer que existe una visión orientada 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 neutralidad en el trato “igualdad entre sujetos”. 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-González, 2018) lo que conlleva la reproducción de estas normas masculinas de una manera naturalizada dentro del contexto escolar y enmascara al 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). 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 la invisibilización de nuestras diferencias a través del lenguaje impide reconocernos como personas diversas 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-González, 2020), las cuales convergen en este espacio caracterizado por la heterogeneidad y no por la homogeneidad que impone la educación desde una visión estándar y, por extensión, los establecimientos educativos.

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 (Profesora).

Al respecto, se identifica que, si bien las personas de género femenino han sido consideradas en ciertos aspectos dentro del ámbito escolar, estas aún no son incluidas, puesto que persisten prácticas orales que reproducen prácticas sexistas. Esta situación evidencia la falta de herramientas que aporten a la construcción de una educación inclusiva en el establecimiento y que se expresa claramente, a través del discurso y práctica de la docente entrevistada. A su vez se evidencia la carente formación en enfoque de género para docentes, a pesar que este eje ha sido propuesto dentro del plan de educación para la igualdad de género 2015-2018 (Chile, 2015).

Respecto al tratamiento del contenido, durante las clases observadas se abordó el tema de cadenas tróficas, en un curso de 4to Medio (16 a 18 años), donde se empleó como un ejemplo la analogía entre un estudiante varón y un picaflor:

[Dice la profesora] 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) 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). (Registro de clase).

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 y que, por conveniencia lógica preferirá disponer de varias fuentes de alimento que solo una. Ahora, en este caso, se identifica una analogía que alude a que aquellas personas de género masculino, tienen esta característica de “picaflor”, lo cual se traduce a que pueden tener varias personas con quienes se relaciona. Dicha situación, que se utiliza para ejemplificar el contenido científico de cadenas tróficas y que puede ser incluso anecdótica, reproduce estereotipos de género, puesto que alude sí se hubiera ejemplificado con una estudiante de género femenino, este ejemplo podría relacionarse con términos como “zorra”, “cualquiera”, “puta”, etc. Este ejemplo evidencia el uso de un dual aparente, en los términos definidos por Bengoechea (2015), en el que aparentemente se emplean expresiones de forma equivalente, sin embargo, para aquellas personas de género femenino implica un menoscenso o concepción negativa en cuanto a la valoración que se realiza a partir de este término. Además, esta analogía también podría problematizarse como una manera de ejemplificar el concepto de cadena trófica, puesto que no permite explicar la relación entre las fuentes de alimentos y el consumidor y, cómo afecta la disponibilidad de recursos la elección de esta. Desde el punto de vista 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.

Es importante comprender cómo un concepto biológico, que no guarda relación alguna 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 (Tripailaf; Camacho-González, 2016, 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 fuera ya del ámbito de la educación biológica, extendiéndose hacia el ámbito social, en donde la 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.

Consideraciones finales

A partir de los resultados de la investigación, se concluye que las clases de ciencias constituyen un ejemplo de inclusión débil, ya que, aunque coexisten estudiantes de distintos géneros en la sala, no se implementan transformaciones en las prácticas a través del discurso, por lo que se hace necesario asumir el desafío de la inclusión de los distintos géneros tanto desde currículum como en el proyecto educativo del establecimiento, considerando las diferencias de cada estudiante de la comunidad (Blanco, 2006). Además, podemos afirmar que las prácticas discursivas orales 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, evidenciando desigualdades con los principios de la educación científica, los objetivos impulsados desde el MINEDUC y la declaración institucional del establecimiento, a través del Proyecto Educativo Institucional.

La no utilización en la práctica del lenguaje inclusivo no sexista por parte de la profesora y estudiantes, así como su invalidación, resulta preocupante porque subestima el aporte del lenguaje en la lucha de desigualdades de género y en la construcción de una educación inclusiva, demostrando que su uso representa una disputa que aún no está resuelta y porque al parecer no han sido suficientes las iniciativas ministeriales, siendo necesario indagar con mayor profundidad sobre cómo se abordan estos aspectos en la formación docente.

A través del análisis se puede distinguir que existen concepciones ambiguas acerca de algunos conceptos como género, identidad de género y sexo biológico y por ello, se reafirma la necesidad de generar espacios permanente de reflexión y formación docente que aborden esta temática, en línea con lo señalado por Cordero y Romero (2025) y García



et al., (2013), no sólo desde la enunciación de los principios teóricos, sino por sobre todo de la problematización de la práctica a través del discurso (Castillo; Mayo, 2019), puesto que sí persiste esta visión ingenua basada en el desconocimiento, la clase de ciencias naturales continuará siendo un espacio de reproducción de estereotipos de género, además de incurrir en errores conceptuales de manera transversal en la educación científica desde una dimensión sexual, emocional, y afectiva (González, 2019; González; Delgado, 2016).

Es fundamental abrir espacios de formación e investigación que permitan reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desde primera persona, los discursos que transmiten y cómo estos están permeados por un sexismo lingüístico que reproducen estereotipos hegemónicos sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades. Asimismo, es necesario cuestionar el vínculo ingenuo de dichos estereotipos con los contenidos científicos que circulan en las clases y que históricamente han escasamente problematizados. Esta necesidad formativa, evidenciada por otras investigaciones como la de Barrientos, *et al.*, (2022), destaca la urgencia de atender la problemática de una manera sistemática en las comunidades que permita que las propias comunidades y el profesorado, pase de espacios anecdóticos a asumir herramientas que permitan transformar su quehacer profesional.

Promover una educación científica no sexista supone una oportunidad para abordar la diversidad que caracteriza nuestra sociedad actual. En este sentido, adaptar las prácticas pedagógicas a las diferencias sociales, culturales y personales los y las estudiantes, constituye una responsabilidad para el desarrollo de una educación.

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 (UNESCO, 2008, p. 8).

Referencias

ASSAÉL, Jenny; VALDIVIA, Andrea (ed.). **Lo cotidiano en la escuela:** 40 años de etnografía escolar en Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2018.

BARRIENTOS, Pablo; MONTENEGRO, Catalina; ANDRADE, Danitza. Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: una aproximación etnográfica. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 11, n. 1, jun. 2022. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>

BENGOECHEA, Mercedes. **Lengua y género**. Madrid: Síntesis, 2015.

BETTI, Silva. Reflejos lingüísticos: un viaje por las perspectivas del mundo hispanohablante. **Glosas**, New York, v. 10, n. 6, p. 7-12, 2024.

BLANCO, Rosa La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. **Revista Electrónica**



Sinéctica, Guadalajara, n. 29, p. 19-27, ago./ene. 2006.

BOLIVAR, Adriana. Una introducción al análisis crítico del ‘lenguaje inclusivo’. **Literatura y lingüística**, Santiago de Chile, n. 40, p. 355-375, dic. 2019. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2071>

BOSQUE, Ignacio. Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. **El País**, mar. 2012. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2012/03/02/actualidad/1330717685_771121.htmlaaaaa. Acceso en: 04 jun. 2024

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Síntesis, 2006.

CAMACHO-GONZÁLEZ, Johanna Patricia. Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en didáctica de las ciencias. **Nomadías**, Santiago de Chile, n. 25, p. 101-120, jul. 2018. Disponible en: <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508> Acceso en: 08 jun. 2024.

CAMACHO-GONZÁLEZ, Johanna Patricia. Educación científica, reflexiones y propuestas desde los feminismos. **Revista Científica**, Bogotá, v. 38, n. 2, p. 190-200, 2020. <http://dx.doi.org/10.14483/23448350.15824>.

CASTILLO SANCHEZ, Silvia; MAYO, Simona. El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. **Literatura y Lingüística**, Santiago de Chile, n. 40, p. 377-391, dic. 2019. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072>

CHILE. Ministerio de Educación. **Educación para la igualdad de género**: Plan 2015-2018. Santiago de Chile: Mineduc, 2015. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/490> Acceso en: 04 jun. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Jornadas Nacionales hacia una Educación No sexista**. Santiago de Chile: Mineduc, 2022. Disponible en: <https://educacionnosexista.mineduc.cl/jornadas-nacionales-hacia-una-educacion-no-sexista/> Acceso en: 04 jun. 2024.

CLARK, Urszula. Bernstein's theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 4, n. 3, p. 32-47, dec. 2005.

CORDERO-ALIAGA, Stefany; ROMERO-LÓPEZ, María Asunción. Perspectiva de género en la formación docente: una revisión sistemática. **Revista Complutense de Educación**, v. 36, n. 1, p. 69-82, 15 ene. 2025. <https://doi.org/10.5209/rced.93115>

CORDERO, Stefany; TRONCOSO, Ximena. Análisis de textos escolares de ciencias naturales para segundo ciclo de educación básica desde un enfoque de género. **Nomadías**, Santiago de Chile, n. 29, p. 211-235, 2021.

DAWSON, Emily. Social justice and out-of-school science learning: exploring equity in science television, science clubs and maker spaces. **Science Education**, v. 101, n. 4, p. 539-547, jan. 2017. <https://doi.org/10.1002/sce.21288>

EXPÓSITO MOLINA, Carmen. ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la



diversidad desde la perspectiva de género en España. **Investigaciones Feministas**, Madrid, v. 3, p. 203-222, 8 ene. 2012. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146

FOUCAULT, Michael. **Arqueología del saber**. México, DF: Siglo XXI. 1977.

GALAZ, Caterine; TRONCOSO, Lelya; MORRISON, Rodolfo. Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 10, n. 2, p. 93-111, 2016. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>

GARCÍA, Rafael; SALA, Arianna; RODRÍGUEZ, Esther; CANTÓ, Assumpta. Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 17, n. 1, p. 269-287, ene./abr. 2013.

GASTÓ FERRER, Cristóbal. Transexualidad: aspectos históricos y conceptuales. **Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace**, Madrid, n. 78, p. 13-20, 2006.

GIL, Daniel; MACEDO, Beatriz; MARTÍNEZ, Joaquín; SIFREDO, Carlos, VÁLDES, Pablo; VILCHES, Amparo. **¿Cómo promover el interés por la cultura científica?** Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Santiago de Chile: Orealc/Unesco, 2005.

GONZÁLEZ, Ana; LOMAS, Carlos (coord.). **Mujer y educación:** educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona: Grao. 2006.

GONZALEZ, María Cristina; DELGADO, Yamile. Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. **Comunidad y Salud**, Maracay, v. 14, n. 2, p. 86-95, dic. 2016.

GONZÁLEZ DURÁN, Erika. **La constitución heteronormada de los cuerpos escolarizados:** prácticas afectivas y procesos de generización en la asignatura de ciencias naturales de 7º básico. 2019. 119h. Tesis (Magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Humanidades) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Profesora Johanna Camacho, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2019.

JIMÉNEZ, María Luisa; ROMÁN, Marisa; TRAVERSO, Joaquín. Lenguaje no sexista y barreras a su utilización: un estudio en el ámbito universitario. **Revista de Investigación en Educación**, Vigo, v. 9, n. 2, p. 174-183, 2011.

LEMKE, Jay. Analyzing verbal data: principles, methods, and problems. *In: FRASER, Barry J. et al. (ed.). Second international handbook of science education*. Dordrecht: Springer 2012. p. 1471-1484.

LETELIER, Bárbara. **Ideologías lingüísticas sobre el español en el currículum de lenguaje y comunicación de enseñanza media.** 2015. 76h. Tesis (Licenciada de Lengua y Literatura Hispánica, con Mención en Lingüística) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Profesores Cristián Lagos; Darío Rojas, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2015.

LLEDÓ, Eulalia (coord.). **De mujeres y diccionarios:** evolución de lo femenino en la 22^a edición del DRAE.



Madrid: Instituto de la Mujer. 2004.

MENESES, Alejandra. ¿Lenguaje para todos? In: ACADEMIA CHILENA DE LA LENGUA (ed.). **Sexo, género y gramática**: ideas sobre el lenguaje inclusivo. Santiago de Chile: Catalonia, 2020. p. 17-26.

MILES, Matthew; HUBERMAN, A. Michael. **An expanded sourcebook qualitative data analysis**. [S. I.]: Sage, 1994.

MOSTACERO, Rudy. Oralidad, escritura y escrituralidad. **Enunciación**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 100-119, 2011. <https://doi.org/10.14483/22486798.3908>

MUNTANER, Joan. La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. **Profesorado: Revista de currículum y Form de Formación del Profesorado**, Granada, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2000.

OCAMPO, Aldo. La condición performativa de la educación inclusiva: un discurso provocativo y alternativo. In: OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo (coord.). **Cuadernos de educación inclusiva: repensando la justicia social y la educación inclusiva**. v. 3. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación, 2020. p. 10-17.

PAZ, Diego; LARISSA, Pelúcio; BORBA, Rodrigo. The gender of the nation and 'the [cru]x of the matter' linguistic controversies in the Brazilian political. **Cahiers du Genre**, v. 69, n. 2, p. 177-203, 2020.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contrasexual**. Barcelona: Anagrama, 2011.

RAMOS PEREZ, Cristina; FERNANDEZ BATALLA, Marta; MONSALVO SAN MACARIO, Enrique. Modelización de la diversidad sexual: una visión desde los modelos de cuidado. **Ene**, Santa Cruz de La Palma, v. 12, n. 2, 2018.

ROJAS, María Teresa; FERNÁNDEZ, María Beatriz; ASTUDILLO, Pablo; STEFONI, Carolina; SALINAS, Pablo; VALDEBENITO, María. La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. **Pensamiento Educativo**, Valdivia, v. 56, n. 1, p. 1-14, 2019.

ROMAN ONSALO, Marisa (coord.). **Manual de agentes de igualdad**. Sevilla: Diputación de Sevilla, 2009.

ROTH, Wolff-Michael; HSU, Pei-Ling. Analyzing verbal data: An object lesson. In: FRASER, Barry J.; TOBIN, Kenneth; MC ROBBIE, Campbell (ed.). **Second international handbook of science education**. Dordrecht: Springer, 2012. p. 499-512.

ROZAS, Sergio. Lenguaje y performatividad. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 6, n. 2, p. 280-298, nov. 2016.

SUBIRATS, Marina. ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 3, n. 1, p. 143-158, 2010.

TRIPAILAF, Eduardo; CAMACHO-GONZÁLEZ, Johanna Patricia. In: RIBEIRO, Paula Costa; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; TEIXEIRA, Filomena (org.). **Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: linguagens, apelos e desafios**. Rio Grande: FURG, 2016. p. 19-40.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **La educación**



inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias, 2008.

Recibido en: 02.07.2024

Revisado en: 10.12.2024

Aprobado en: 11.02.2025

Editor responsable: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

Paola Beltrán Navarrete es profesora de biología y química de la Universidad de Chile, actualmente es docente del área de ciencias naturales del Colegio Orden de San Jorge en la Región Metropolitana de Chile.

Johanna Camacho González es profesora asociada del Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Su investigación ha estado vinculada a la educación científica con perspectiva de género, especialmente indagar en las prácticas pedagógicas en el área de ciencias naturales en el sistema escolar chileno.

Ximena Azúa Ríos es profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su investigación se ha centrado en las interacciones que se producen al interior del aula con especial acento en la observación de los sesgos de género en el aula, así como también mirar la escuela como un espacio de disciplinamiento heteronormativo.