

# EDUCACIÓN CHILENA: LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN DISPUTA

## CHILEAN EDUCATION: GENDER IDENTITY IN DISPUTE

*Francisca Beroíza Valenzuela*

*Doctora (c) en Educación*

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

*Santiago, Chile*

*francisca.beroiza@usach.cl*

*ORCID: 0000-0003-2424-1207*

*Andrés Parada Olivares*

*Doctor (c) en Educación*

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

*Santiago, Chile*

*andres.parada2021@umce.cl*

*ORCID: 0000-0002-6710-6307*

**Resumen:** Las estructuras de poder imponen reglas y conocimientos universales, generando desigualdades de género. En Chile, la educación refleja una cultura patriarcal con roles y estereotipos tradicionales que refuerzan la dominación masculina. Por ello, este artículo tiene como propósito analizar la construcción de identidades de género y su relevancia en la educación chilena. La identidad de género es una construcción social arraigada en estereotipos históricos. Se propone un enfoque educativo feminista para promover la igualdad de género, incluyendo revisar los currículos, destacar la contribución de las mujeres en la historia y usar estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico sobre las desigualdades de género. Se enfatiza el papel de los docentes en la eliminación de prejuicios y estereotipos, así como empoderar a las mujeres a través de la educación. El estudio se basa en el análisis y discusión bibliográfica de los antecedentes relevantes para ofrecer una visión del panorama actual. Las diferencias entre hombres y mujeres son construcciones sociales históricas que afectan las relaciones entre géneros. Es necesario cuestionar los estereotipos caducos que limitan las relaciones entre personas, y fomentar relaciones basadas en la inclusión y la justicia social.

**Palabras claves:** género, educación, identidad, proyecciones.

**Resumo:** As estruturas de poder impõem regras e conhecimentos universais, gerando desigualdades de gênero. No Chile, a educação reflete uma cultura patriarcal com papéis e estereótipos tradicionais que reforçam a dominação masculina. Portanto, o propósito deste artigo é analisar a construção de identidades de gênero e sua relevância na educação chilena. A identidade de gênero é um conceito socialmente construído enraizado em estereótipos históricos. Propõe-se uma abordagem educacional feminista para promover a igualdade de gênero, incluindo revisões de currículo, destaque para as contribuições das mulheres na

história e o uso de estratégias pedagógicas que incentivem o pensamento crítico sobre as desigualdades de gênero. Ênfase é dada ao papel dos professores na eliminação de preconceitos e estereótipos, assim como no empoderamento das mulheres por meio da educação. O estudo é baseado em análise e discussão bibliográfica de antecedentes relevantes para fornecer uma visão do panorama atual. As diferenças entre homens e mulheres são construções sociais históricas que afetam as relações de gênero. É necessário questionar estereótipos ultrapassados que limitam as relações interpessoais e promover relações baseadas na inclusão e justiça social.

**Palavras-chave:** gênero, educação, identidade, projeções.

**Abstract:** The power structures impose rules and universal knowledge, generating gender inequalities. In Chile, education reflects a patriarchal culture with traditional roles and stereotypes that reinforce male dominance. Therefore, the purpose of this article is to analyze the construction of gender identities and their relevance in Chilean education. Gender identity is a socially constructed concept rooted in historical stereotypes. A feminist educational approach is proposed to promote gender equality, including curriculum revisions, highlighting women's contributions to history, and employing pedagogical strategies that encourage critical thinking about gender inequalities. Emphasis is placed on the role of teachers in eliminating biases and stereotypes and empowering women through education. The study is based on an analysis and bibliographic discussion of relevant background to provide an overview of the current landscape. The differences between men and women are historical social constructs that impact gender relations. It is necessary to question outdated stereotypes that limit interpersonal relationships and promote relationships based on inclusion and social justice.

**Keywords:** gender, education, identity, projections.

## INTRODUCCIÓN

El Estado se construye en la aceptación de una realidad. Aquella realidad se edifica en la aceptación de reglas y saberes universales impuestos por quienes detentan el poder. El Estado es un espacio de legitimidad, el cual, por medio de un entramado de ideologías, acciones, valores y diferenciaciones de género va edificando la vida de hombres y mujeres. La relación asimétrica entre mujeres y hombres tiene como consecuencias un ejercicio de sometimiento y exclusión.

Desde el momento en que articulamos nuestras singularidades con las demás resignificamos y sometemos nuestro devenir individual como parte de uno social imaginado, de una construcción de sociedad. En este sentido los sistemas educativos cumplen un rol fundamental. En estos, se comunican los aspectos identitarios pensados principalmente en una cultura patriarcal, a partir de ello, se cimientan las diferencias de género, el predominio masculino en los asuntos políticos y la limitación al espacio de lo privado de lo femenino, esto es la posibilidad de pensarnos a partir de criterios enquistados en la inclusión y exclusión.

En ese sentido, la sociedad debe hacerse cargo de las necesidades socioeducativas, que con un enfoque en género, adquieren un papel fundamental al explorar la relación entre la construcción de la identidad de género en la educación chilena y la búsqueda de una identidad compartida en el sistema educativo. En este contexto, es esencial reconocer las desigualdades de género arraigadas en la sociedad chilena y cómo estas se reflejan en el entorno educativo. Esto incluye considerar las brechas en la representación de género en los materiales de estudio, la falta de visibilidad de mujeres y personas LGBTQ+ en la historia y la cultura curricular, así como la persistencia de estereotipos de género que limitan el pleno desarrollo de los estudiantes. La contextualización de estas necesidades socioeducativas destaca la importancia de promover la igualdad de género en el sistema educativo chileno y de proporcionar a los docentes las herramientas y la capacitación necesarias para abordar estas cuestiones de manera efectiva.

Este artículo se propone llevar a cabo un análisis exhaustivo de la construcción de las identidades de género en el contexto de la educación chilena. A través de una revisión detallada de la literatura existente, se abordarán diversos aspectos clave relacionados con este tema. Se prestará especial atención a las múltiples perspectivas que han surgido en torno a la identidad de género y cómo estas perspectivas han evolucionado con el tiempo. Además, se destacará la importancia fundamental de comprender y abordar las cuestiones de género en el ámbito educativo, considerando su relevancia en la sociedad actual.

Este análisis bibliográfico también se enfocará en el panorama actual de la educación chilena en lo que respecta a las identidades de género. Se examinarán los sistemas de enseñanza, los roles de género tradicionales y cómo estos contribuyen a la construcción de identidades de género en la sociedad chilena. Se explorarán las desigualdades de género arraigadas en la educación y cómo estas afectan a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto.

Finalmente, el artículo contemplará las proyecciones y perspectivas futuras en relación con estas cuestiones de género en la educación chilena. Se discutirá la importancia de adoptar un enfoque educativo feminista que promueva la igualdad de género y se revisarán las posibles estrategias pedagógicas que puedan utilizarse para fomentar el pensamiento crítico en torno a las desigualdades de género. Además, se destacará el papel fundamental de los docentes en la eliminación de prejuicios y estereotipos de género, así como en el empoderamiento de las mujeres a través de la educación.

## **PERSPECTIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS HOMBRE Y MUJER**

Las diferencias entre hombres y mujeres son construcciones sociales que permean las relaciones, y se han situado históricamente. En ese sentido, la historia se plasma a través de los discursos de los hombres, con el poder de transcribir los hechos, incluidos los que se les escapan, en una relación de continuidad temporal (Riot-Sarcey, 2002). Por ende, las categorías teóricas como hombre y mujer no están limpias, tienden al dualismo, están cargadas de

estereotipos, de conceptos anclados en el devenir histórico. En ese sentido, según Levinas (2013), siguiendo lo planteado por Hegel, la ley humana corresponde al Estado y simboliza al hombre, representa la razón y la experiencia de vivir la vida social y política, mientras que la ley divina simboliza a la mujer y corresponde a la ley familiar, es irracional, no se expresa en una operación del pensamiento del ser humano. La ley divina va a cumplir una función reproductora del *status quo* impuesto por el Estado dominante. Sin embargo, Butler (2001) cuestiona esta idea, en que hay un género que se impone sobre otro, ya que la distinción entre ambos, entre lo simbólico y lo social se construyen mutuamente. El ser humano clasifica arbitrariamente (Nietzsche, 1990). En ese sentido, vincular la ley humana y la ley divina, a uno u otro género, en el avance del espíritu humano significa la representación de simbolismo que articula la estructura social del componente humano del Estado. Así pues, en el reconocimiento de superioridad del hombre por sobre la mujer es posible evidenciar una concepción dominante de lo masculino en asuntos como lo educativo. En la ley humana es posible reconocer la apropiación hegemónica de lo masculino y la marginalización de la mujer, junto con esto, se evidencia la exigencia del reconocimiento común y por consecuencia, la creación de patrones ideológicos en donde, distintas conciencias, puedan encontrarse y reconocerse en una identidad común o nacional.

En el caso de las mujeres son vistas como un ente inseparable de la colectividad familiar, la mujer no tiene existencia real, es una categoría identificada con el modelo materno, como la madre, la educadora del ciudadano (Riot-Sarcey, 1997). Por su parte, el hombre debe mostrar fortaleza física, estoicismo emocional y alcanzar estatus y poder, cualidades que responden a la norma relativa a la dureza (tanto en el sentido físico como mental y emocional), la norma relacionada con el estatus y, finalmente, la norma *antifeminidad* (Martínez y Paterna-Bleda, 2013). En ese sentido, la experiencia estereotipada, en que conviven estableciendo relaciones identitarias hombres y mujeres, se vive en el tiempo y espacio a la vez, pero con la eminencia del tiempo y es el «*dasein*» que produce la unidad, establece las relaciones en la sociedad (Heidegger, 2010). Es así como, el ser humano es el ente privilegiado sin el cual no hay pregunta por el ser, es el que da sentido a las cosas. Por ende, son los que producen las condiciones estructurales sesgadas de su sociedad, son los que crean las desigualdades artificiales entre hombres y mujeres, siendo relevante comprender los fenómenos sociales como un todo, detectando la variedad de determinantes de la brecha de género que intervienen en la construcción de realidades sesgadas y que no contribuyen a las actitudes prosociales.

### ***La identidad: Una idea en disputa***

La identidad evoca una sensación de reconocimiento, en relación con las categorías sociales, las que tienen dos características distintivas. En primer lugar, se definen por reglas implícitas o explícitas de pertenencia, según las cuales los individuos se asignan o no a la categoría. En segundo lugar, las categorías sociales se entienden en términos de conjuntos de características, creencias, deseos, compromisos morales, pensamientos típicos de los miembros de la categoría, o comportamientos esperados u obligados de los miembros en determinadas situaciones (Fearon, 1999).

La identidad personal se refiere a las autocategorías que definen al individuo como una persona única en términos de sus diferencias individuales con respecto a otras personas, siempre se define en relación con otros. El yo individual funciona como el conducto por el cual los procesos sociales, las relaciones y los productos colectivos median y dan forma a la cognición social (Turner et al., 1994). Por otra parte, la identidad social es la identificación con una categoría social, el autoconcepto de los sujetos se deriva de la pertenencia a un grupo, así como del valor y el significado emocional asociado a esa pertenencia y similitudes compartidas (Tajfel, 1982; Haslam et al., 2018).

La identificación con el grupo es una fuerza importante que moviliza a las personas para el cambio social y la acción colectiva, y se sustenta, entre otros aspectos, de la eficacia grupal, la prominencia de la identidad, las emociones relacionadas al grupo y las emociones personales (Chen et al., 2022). En suma, la identidad social compartida se vuelve más destacada mientras que la autopercepción individual tiende a despersonalizarse, a difuminarse, los individuos tienden a verse más como representantes de una categoría social compartida y legitimada más que como individuos singulares. La realidad siempre es interpretada y construida desde una categoría social definida, como por ejemplo, el género.

Las relaciones de género abarcan las prácticas mediante las cuales hombres y mujeres interactúan en sus roles sociales, ejerciendo influencia en las experiencias corporales, la personalidad y la cultura. La masculinidad hegemónica se ha consolidado como la respuesta socialmente aceptada para legitimar el patriarcado, otorgando a los hombres una posición dominante y subordinando a las mujeres (Connell, 2005). Sin embargo, esta clasificación binaria refuerza la visión falogocéntrica (Butler, 2004) al considerarla como el símbolo principal de empoderamiento, minimizando otras formas de expresión identitaria y restringiendo tanto el pensamiento como su diversidad. Los controles sobre la sexualidad y el género están arraigados en una estructura disciplinaria (Bentham y Foucault, 1980; Foucault, 2019) que moldea los cuerpos y los confina a un molde establecido por los mecanismos de poder de la sociedad, delineando lo que es considerado correcto e incorrecto.

En ese sentido, en todo grupo social encontramos relaciones de poder que se cruzan y que se constituyen en relaciones hegemónicas, dominantes y subordinadas. En el acontecer actual, hay dos construcciones de géneros profundamente arraigadas y legitimadas, lo masculino y lo femenino. Las masculinidades detentan el poder hegemónico frente a lo femenino. Es así como, las feminidades no se construyen como las masculinidades; no confieren poder cultural, ni son capaces de garantizar el patriarcado, sino que se construyen como una variedad de negaciones de lo masculino, no se constituye en una relación la una con la otra, de igualdad entre géneros, más bien es una relación dualista, en que se niega el término subordinado. Por consiguiente, la feminidad es una carencia o ausencia de lo masculino, por lo cual, distanciarse de la feminidad estereotipada es una reivindicación de poder (Paechter, 2006). Es la renuncia a la impotencia, a la norma y a las pautas sociales impuestas, es un rechazo a la violencia simbólica.

En consecuencia, hay un espacio de praxis social, de empoderamiento femenino, que permite a las mujeres explicitar que al invertir y apostar por la feminidad, internalizan los intereses de los hombres mientras suprimen los propios, sin reconocer que tienen poco que ganar y mucho que perder cumpliendo con el orden de género, además de aportar a la matriz de dominación, son cómplices activas en la reproducción de una lógica societal, recibiendo ventajas individuales y colectivas (Hamilton et al., 2019), relegando su identidad personal a una identidad colectiva sesgada. En ese sentido, surge la interrogante sobre ¿De qué modo es posible intervenir el androcentrismo que se reproduce inercialmente en la escuela?

### ***Educación chilena, género e identidad***

La educación en Chile, a lo largo del siglo XXI, sigue siendo fuertemente influenciada por una perspectiva androcéntrica y patriarcal. Para comprender este fenómeno, es fundamental definir estos dos conceptos interconectados. El androcentrismo se refiere a un enfoque que analiza, investiga o estudia el mundo desde una perspectiva masculina y luego generaliza sus resultados para toda la población, incluyendo a hombres y mujeres (Sau, 2000, p.45). Esta visión sesgada ha dejado una huella profunda en la forma en que entendemos la realidad y cómo la transmitimos en el sistema educativo. Ha priorizado la perspectiva masculina, excluyendo otras perspectivas que son igualmente valiosas para comprender los hechos y enriquecer nuestra comprensión de los eventos históricos.

El patriarcado, por otro lado, se refiere a la histórica apropiación del poder por parte de los hombres sobre las mujeres. Aunque este sistema tiene raíces biológicas, ha evolucionado hacia una dimensión política y económica (Sau, 2000). Tanto el patriarcado como el androcentrismo promueven una perspectiva que ha considerado a las mujeres como inferiores y las ha asociado con características consideradas "femeninas", como el cuerpo, las emociones y la afectividad. El enfoque androcéntrico coloca al hombre en el centro de la narrativa, mientras que el patriarcado justifica y perpetúa esta visión al establecer un orden político y económico que la respalda.

Lo masculino se ha concebido como razón, como algo independiente del cuerpo y de la Tierra. Esta lógica ha llevado a la dominación sobre la naturaleza, que incluye tanto a las mujeres como a los esclavos y a los animales (Puleo, 1996). Estos enfoques sitúan a las mujeres en una posición similar a la de los esclavos y los animales, lo cual plantea un gran desafío para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, ya que perpetúan experiencias centradas en narrativas masculinas, blancas y occidentales, invisibilizando el papel de las mujeres en la historia, omitiendo sus experiencias y relegándolas al ámbito privado, al hogar, la maternidad y el cuidado de los niños, así como a la promoción de los valores androcéntricos en la sociedad. El resultado de estas perspectivas es la invisibilidad de las experiencias de las mujeres y su relegación al ámbito privado, centrado en el hogar, la maternidad y el cuidado de los niños. Este sistema de creencias somete a las mujeres a una violencia simbólica, una forma de coerción y adhesión en la que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (Bourdieu, 1999). Las

mujeres se ven obligadas a responder a normas de poder impuestas y desiguales que perpetúan dinámicas que las invisibilizan como agentes en la sociedad.

El imperialismo cultural también desempeña un papel importante en la universalización de las experiencias y la cultura de un grupo dominante, en este caso, los hombres. Esto tiene como resultado la invisibilización de la perspectiva femenina y su estereotipación como diferentes (Young, 2000), lo que lleva a la exclusión y la opresión. Un ejemplo claro de esta situación es la tradición de establecer escuelas y colegios exclusivamente para hombres y mujeres, evidenciando la separación pública de los roles de género y de los cuerpos. Los hombres se educan para la vida pública, mientras que las mujeres se destinan a la vida privada. Esta segregación en el hogar constituye un acto de exclusión y opresión en sí mismo.

En la historia, las mujeres han luchado incansablemente por hacer visibles su existencia y desafiar el sistema patriarcal dominante. Un hito significativo tuvo lugar el 28 de octubre de 1791, cuando se proclamó en Francia "La declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana", redactada por Olympe de Gouges como respuesta a la "Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano" (1789), que excluía a las mujeres. En su declaración, Gouges afirmaba que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres ante la ley y planteaba una interrogante al género femenino: "El hombre esclavo ha multiplicado sus fuerzas, ha tenido necesidad de recurrir a las tuyas (...) Volviéndose libre, él se volvió injusto hacia su compañera. ¡Oh mujeres! Mujeres, ¿cuándo abriréis vuestros ojos? ¿Qué ventajas habéis ganado de la Revolución?" (De Gouges, 1791). Este documento se convirtió en una de las primeras manifestaciones en contra de las desigualdades de género, simbolizando las demandas de las mujeres y defendiendo la universalidad de los derechos humanos.

No obstante, de esto no se habla en las salas de clases, porque se eclipsa el discurso femenino ante el discurso androcéntrico y patriarcal, hay una desconexión entre la academia y la escuela, lo que favorece distintas expresiones de androcentrismo. En algunos casos, se excluye el rol de las mujeres y sus aportes a la vida pública, a la vez que se omiten sus experiencias (Fernández y Baeza, 2018). Esta propuesta de enseñanza androcéntrica y patriarcal ha puesto a la figura de la mujer, en el relato histórico enseñado, como una actriz circunstancial, la cual, bajo el amparo de una figura masculina cobró cierta notoriedad; sin embargo, la narración histórica pocas veces la desarraiga totalmente del hogar. Por otra parte, la figura femenina suele ser presentada como un personaje pintoresco que le agrega valor a la gesta masculina.

En Chile la constitución de 1833, denominada constitución portaliana, de fuerte carácter autoritario, establece un límite de género, y la mujer no es parte de la política, porque no es hombre. Se constituye así una diferencia entre espacio público ocupado por lo masculino y espacio privado ocupado por la mujer. Las transformaciones tensionan al dispositivo de género que se organizó en el siglo XIX, y progresivamente comienza a ampliarse el espacio de lo público para la mujer, comenzando a surgir figuras como Amanda Labarca, que aboga por los derechos civiles y políticos de la mujer, posteriormente Elena Caffarena, Marta Vergara, Clara Williams de Yunge, entre otras.

En el ámbito internacional, cabe destacar la influencia de Simone de Beauvoir, cuya voz fue fundamental para impulsar cambios significativos. En su obra "El segundo sexo" (1999), estableció un vínculo entre el feminismo y la lucha de clases, en sintonía con las ideas socialistas de la época. De Beauvoir planteó la noción de que la mujer es percibida como "otra", afirmando que "no se nace mujer, se llega a serlo". En este sentido, argumentó que la condición femenina es el resultado de la historia y que el género es una construcción cultural basada en el sexo. Según su perspectiva, la cultura determina la identidad de la mujer y la sitúa en una posición de asimetría en relación con el hombre.

En el contexto chileno, a lo largo de gran parte del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, la política curricular del sistema educativo desempeñó un papel fundamental en la definición del papel que se esperaba que las mujeres cumplieran en la sociedad. Esta construcción cultural se manifestó a través de un currículum diferenciado que se basaba en el género de los estudiantes. Por ejemplo, las mujeres estaban destinadas a cursar materias como economía doméstica, mientras que la formación de los hombres se centran en asignaturas como matemáticas. Además, se enseñaba puericultura a las niñas, mientras que a los niños se les instruía en historia y formación cívica.

El movimiento hacia la emancipación feminista se basa en el concepto de emancipación económica, donde las mujeres obtienen poder y trascienden las limitaciones impuestas por la sociedad. En este proceso, es esencial evitar la cosificación de la mujer y romper con las opresiones culturales y sociales que restringen su existencia a roles predefinidos. Para lograr una verdadera emancipación, es imperativo abordar y erradicar el patriarcado, lo que permitirá que la mujer se desarrolle plenamente como un ser autónomo y con una existencia independiente (Beauvoir, 1999).

A lo largo de la historia, la mujer ha sido relegada a la posición de la "otredad" identitaria, mientras que el hombre ha ocupado el papel central como sujeto, referencia esencial y absoluto en la narrativa. En diversos campos del conocimiento, esta dinámica persiste, tratando a la mujer como un mero objeto, sin adentrarse en sus experiencias y limitando su capacidad de expresar su propia voz. En este contexto, se la reduce a su sexualidad, convirtiéndola en un objeto definido únicamente por su género. Es de vital importancia desafiar esta perspectiva y reconocer el valor de la mujer como un individuo completo y autónomo. Romper con la visión androcéntrica implica otorgar a la mujer el espacio para compartir sus vivencias, perspectivas y conocimientos. Es a través de esta transformación que se abren nuevas oportunidades para la igualdad y la verdadera emancipación de todas las personas, independientemente de su género.

La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no este con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial (Beauvoir, 1999). El viejo orden persiste en un nivel conveniente para el patriarcado y a la visión androcéntrica, conveniente para los grupos de poder, hay ciertas estructuras, roles, creencias que le sirven al sistema hegemónico, que alimentan su poder. En este sentido, por ejemplo, la educación técnico profesional se constituye, aun en el siglo XXI, como un espacio en donde ciertas creencias y roles continúan

perpetuándose. Las carreras tecnológicas continúan siendo un espacio de dominación masculina, mientras tanto, en las carreras con orientación más administrativa y de relaciones sociales, predominan las mujeres (Fernández-Darras et al., 2020; Sevilla y Farias, 2022).

La historia ha visto cómo la mujer ha sido consistentemente relegada a un papel de subordinación en la sociedad. En tiempos pasados, la Iglesia empleaba acusaciones de herejía como un medio para reprimir cualquier forma de desobediencia social y política (Federici, 2004). Bajo esta lente, las mujeres eran estigmatizadas como brujas, se las tachaba de irracionales y vanidosas, y se consideraba que su lenguaje era una herramienta de subversión. Nancy Fraser agrega elementos significativos a esta perspectiva al afirmar que la construcción de un orden patriarcal instrumentalizó los cuerpos de las mujeres, su trabajo y sus capacidades sexuales y reproductivas, sometiéndolos al control estatal y convirtiéndolos en recursos económicos (Fraser, 2004).

En este contexto, el neoliberalismo ha intensificado las desigualdades de género, especialmente cuando las mujeres se han incorporado al ámbito laboral. Esta incorporación ha llevado a la externalización de las tareas domésticas y de cuidado a través de la contratación de mujeres para desempeñar estas responsabilidades. Esto ha resultado en un perpetuo ciclo de precariedad laboral, la perpetuación de la violencia simbólica y beneficios sustanciales para el sistema capitalista. Históricamente, este panorama ha sido desalentador y ha estado impregnado de una lógica que reprime y oprime a las mujeres.

La identidad de género en los espacios escolares tanto en Latinoamérica (González et al., 2019; Jiménez Segura, 2020) como en Chile (Estrella, 2019; Latorre Chávez et al., 2019; Rubio - Aguilar et al., 2021) continua siendo un espacio casi inexpugnable, en donde las normas binarias continúan siendo las que prevalecen ejerciendo violencia, discriminación y subalternización. Es decir, el sistema escolar es un espacio en disputa con la heteronorma y las perspectivas de clasificación por sexo que en ocasiones están incluso en las propuestas curriculares (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).

### ***La apertura a la cuestión del género en el sistema educativo***

Tanto a nivel nacional como internacional, evidenciamos que progresivamente se han transformado los modos en que se narra el cuerpo, lo cual abre la posibilidad de pensar el cuerpo desde el lenguaje, abierto, sujeto a intervención, un cuerpo perfectible, se transfigura nuestra percepción sobre lo corporal, se produce un cambio en los modos en que describimos las diferencias sexuales. Es así como, la reproducción ya no está vinculada al orden de lo natural, transformándose la metáfora de la reproducción, se han cuestionado los modos impuestos, ya no sirven. Estamos en momentos claves para transformar nuestras creencias y saberes, debe cambiarse la perspectiva androcéntrica y patriarcal.

En el ámbito educativo chileno, se han implementado diversas iniciativas para abordar las temáticas de género, entre las cuales destaca el plan "Educación para la igualdad de género" durante el gobierno de Michelle Bachelet entre 2015 y 2018. Este plan, impulsado por la Unidad

de Equidad de Género, ha introducido en el debate público conceptos clave como identidad de género, expresión de género, orientación sexual y sexo. Surge como respuesta a un análisis exhaustivo que revela profundas desigualdades e inequidades entre hombres y mujeres, y reconoce la influencia de patrones culturales arraigados que perpetúan estereotipos y roles de género tradicionales, generando desigualdad e inequidad (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017).

En el ámbito de la formación docente centrada en la perspectiva de género, el programa "Educación para la igualdad de género" se esfuerza por ofrecer capacitación continua a los docentes a través de la plataforma en línea del Centro de Formación Profesional Docente CPEIP. Sin embargo, hasta la fecha, la incorporación de políticas educativas con enfoque de género en Chile no ha experimentado avances sustanciales. Estas medidas, aunque son un paso en la dirección correcta, se revelan como insuficientes en la lucha contra la arraigada desigualdad de género que persiste en la sociedad chilena.

La evidencia respalda esta afirmación, ya que las propuestas actuales no han logrado satisfacer de manera integral las demandas y necesidades de la población (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2014). Por ejemplo, los índices de desigualdad de género en áreas como la brecha salarial y la representación política aún se mantienen significativamente altos. Además, numerosos informes y estudios han documentado la persistencia de estereotipos de género en los materiales educativos y en las actitudes dentro de las aulas chilenas. Esto subraya la necesidad de una reforma educativa más amplia y efectiva que aborde en profundidad la problemática subyacente de la desigualdad de género en Chile.

La educación desempeña un papel esencial en la perpetuación de desigualdades, prejuicios y estereotipos de género, impactando tanto en el presente como en el futuro. Estos factores constituyen obstáculos para alcanzar la igualdad, la equidad, la democracia y la diversidad, "en el proceso formativo y de socialización que se da dentro de la escuela, los estudiantes aprenden los valores, normas y comportamientos legitimados en la cultura" (González et al., 2019, p.155). En este contexto, el papel del docente se vuelve fundamental para desafiar y eliminar estas prácticas perjudiciales. Por consiguiente, es imperativa la construcción de un sistema educativo del siglo XXI fundamentado en principios feministas.

Para lograrlo, proponemos la implementación de prácticas educativas que promuevan la cultura, el pensamiento crítico y la reflexión en el contexto escolar. El feminismo se presenta como una herramienta de cambio que busca establecer relaciones de género basadas en la equidad y la igualdad, y que supere el androcentrismo y el patriarcado. Es importante reconocer que la escuela es uno de los espacios donde persiste el sexismo, y donde también se reproducen desigualdades de clase. En las aulas, aún se trata a los alumnos de manera diferente según su género, lo que perpetúa el *status quo* y legitima las desigualdades de género existentes (Tomé y Rambla, 2001).

Para abordar las transformaciones necesarias en el ámbito educativo, es fundamental adoptar enfoques que cuestionen y modifiquen las visiones tradicionales de género. Catalina

Montenegro (2018) propone tres énfasis que los establecimientos educativos pueden adoptar, según las características de sus contextos:

- Escuela para la formación de mujeres: Enfocada en el aprendizaje desde una perspectiva feminista y el empoderamiento de las mujeres.
- Escuela mixta: Busca una educación coeducativa, promoviendo la no discriminación, igualdad de oportunidades y el uso de un lenguaje inclusivo.
- Escuela para la formación de hombres: Tiene como objetivo reflexionar sobre las masculinidades en sociedades patriarcales.

Es importante considerar el contexto específico de cada establecimiento para que las acciones implementadas sean relevantes y significativas para los actores educativos. Esto implica adoptar una pedagogía feminista que cuestione el dispositivo de género y ponga énfasis en la producción de conocimiento y experiencias marcadas por el género (Gore, 1996).

En este sentido, es necesario iniciar el proceso de transformación abordando las creencias implícitas y explícitas de los docentes. Esto puede lograrse a través de capacitaciones en las propias comunidades educativas, evitando la intervención de entidades externas que desconozcan la realidad de cada institución. Las capacitaciones deben ser virtuales y no mandatadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas, permitiendo un diálogo abierto y constructivo entre los líderes educativos y las comunidades escolares, adaptado a las necesidades y contextos específicos de cada lugar.

Asimismo, es fundamental que las prácticas docentes con enfoque de género contemplen diversas estrategias. Entre ellas se encuentran:

- Dar ejemplos que aborden temáticas de género de manera intencionada en el aula.
- Utilizar relatos o imágenes personales como parte de las actividades escolares, fomentando así la reflexión y la identificación con las experiencias de género.
- Emplear un lenguaje inclusivo que visibilice y reconozca la diversidad de identidades de género.
- Incorporar dispositivos y elementos significativos en el entorno educativo, como libros, imágenes, objetos, material audiovisual, que destaquen el trabajo y los logros de las mujeres a lo largo de la historia.
- Considerar las experiencias personales y los testimonios como insumos para vincular con reflexiones que construyan y reconstruyan conocimientos sobre problemáticas de inequidad y desigualdad existentes.

Es necesario avanzar en la comprensión del pasado y sus relaciones de poder y subordinación para entender mejor el presente (Fernández y Baeza, 2018). La educación desempeña un papel fundamental en la reproducción o transformación de las desigualdades de género. Es crucial que la educación rompa con el discurso androcéntrico, la exclusión de las mujeres, la misoginia, el sexismo y los estereotipos obsoletos. Los docentes tienen la responsabilidad de transmitir conocimientos y valores que promuevan la igualdad y el respeto hacia todas las personas, sin importar su género. Esto implica revisar los currículos educativos, incluir contenidos que reflejen la contribución de las mujeres a lo largo de la historia y adoptar estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión sobre las desigualdades de género. La educación puede ser una poderosa herramienta para visibilizar y transformar las desigualdades existentes, creando una sociedad más equitativa e inclusiva.

El rol de los docentes es fundamental en la eliminación de prejuicios y estereotipos de género. Es necesario promover la participación activa de los estudiantes en el aula, fomentar la discusión y el empoderamiento femenino a través de actividades pedagógicas, estrategias y metodologías que sitúen a las mujeres como generadoras de conocimiento y protagonistas de diversos procesos históricos. En este sentido el profesorado tiene como deber cuestionar la política curricular, la cual también carga con fuertes estereotipos tradicionales de género (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).

Sin embargo, es importante destacar que el cambio de la visión antropocéntrica y patriarcal debe ser una transformación a nivel de política de Estado. Como señala Nancy Fraser, para superar la subordinación de género es necesario combinar una política de reconocimiento feminista con una política de redistribución feminista (Fraser, 2015).

Por tanto, para alterar el dispositivo de género androcéntrico, patriarcal, misógino, machista, sexista y estereotipado, los docentes deben transformar sus creencias y reflejarlas en sus prácticas educativas con enfoque de género. Es fundamental que los docentes se apropien de los enfoques teóricos y proyecten el feminismo a través de su imagen y el currículum oculto. Asimismo, se deben generar actividades didácticas con perspectiva de género y adoptar una pedagogía feminista crítica y emancipadora que desafíe las concepciones sesgadas, privilegie la discusión y promueva el desarrollo del pensamiento crítico, conscientes de las desigualdades y fomentando una ciudadanía transformadora con perspectiva de género.

Es necesario escribir y leer de manera distinta, generando conocimiento desde otras perspectivas y desplazando la lógica androcéntrica. Esto implica construir ciudadanía transformadora, reconociendo que se trata de un tema de derechos humanos y una condición para la justicia social, y que no debe considerarse de forma aislada como un asunto exclusivo de las mujeres (Instituto de la Mujer y Plataforma para la Acción de Beijing, 1999, Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer, Cap. III, párrafo 41).

Invertir en una educación con perspectiva de género es necesario para posibilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje sin discriminación ni exclusión, con equidad y sin desigualdades basadas en el sexo, transformando así la lógica androcéntrica. Frente a este

desafío algunas investigaciones sobre la integración de mujeres en la educación técnico profesional en Chile (Sevilla et al., 2023; Sevilla et al., 2019) han demostrado que el género, en este caso femenino, no ha sido impedimento alguno para la inserción en espacios laborales dominados por hombres. Por otra parte, existe evidencia sobre propuestas de inclusión de estudiantes LGBTQ+ en aula escolares con positivos resultados (Rojas Fabris et al., 2019).

La educación tiene el potencial de generar transformaciones sociales. Según Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998), en la escuela se reproducen mecanismos de control social que perpetúan las desigualdades de clases, étnicas y de género. Por tanto, es fundamental apostar por una nueva concepción de educación que desafíe y transforme estas dinámicas.

### REFLEXIONES FINALES

Desde las perspectivas previamente expuestas, la educación debe ser considerada como un acto performativo político-social y profundamente transformador. Su objetivo no debe ser reproducir los dispositivos que subyugan a las mujeres y niñas al ámbito privado, como el trabajo infantil doméstico, los matrimonios y embarazos no deseados, las tradiciones culturales perjudiciales y machistas, los empleos informales infravalorados, el abandono escolar o las dificultades para acceder a puestos de liderazgo (Martínez, 2016).

Esta perspectiva con enfoque de género puede ser incorporada en las futuras reformas curriculares, las propuestas metodológicas y materiales de enseñanza y aprendizaje. También es importante fomentar investigaciones didácticas, en las diversas áreas de la enseñanza escolar así, generando de esta manera un soporte normativo curricular, orientaciones didácticas y nuevos saberes que permitan propuestas educativas con justicia social y de género.

Según Nancy Fraser, es necesario dejar de concebir a las mujeres como trabajadoras de servicios feminizados y/o sexualizados, como miembros de profesiones asistenciales, como objetos de acoso sexual, como trabajadoras mal remuneradas y poco cualificadas. La sociedad debe poner fin a la segregación por género y a las diferencias salariales basadas únicamente en el hecho de ser mujer. También es fundamental dejar de considerar a las mujeres como trabajadoras que llevan una doble jornada al desempeñar roles de esposas y madres trabajadoras (Fraser, 2015).

Resulta arbitrario continuar con una lógica que perjudica a las mujeres, quienes representan, según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017), el 51,1% de la población del país y son tratadas de manera excluyente. La educación debe transformar el campo de los saberes, narrar y observar de manera diferente, modificar las formas y los marcos en los que se construye la identidad, el origen y la naturaleza, con el objeto de cambiar el orden dominante. La sociedad debe poner fin a la reproducción de un orden de conocimiento colonial, ya que el panorama actual evidencia un declive de la metáfora de la diferencia sexual natural, en el que todo comienza a desestabilizarse. Esto implica la caída de todas las instituciones que se basan en dicha metáfora. Estamos presenciando un cambio en ese orden de filiación, lo cual es

sumamente positivo para todos y todas. En este cambio, el sistema escolar como gran reproductor de los nuevos marcos culturales debe ser el espacio desde donde se promueva más que sólo una intención.

Con base a lo expuesto, a través de la enseñanza debe fomentar el cuestionamiento de los estereotipos, crear conciencia sobre las dinámicas de poder entre los sexos, incluir temas de género, problematizar las cuestiones relacionadas con la masculinidad, valorar el legado histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades, promover la generalización de un lenguaje inclusivo y generar un cuerpo de conocimientos que responda a las demandas actuales de la educación en el siglo XXI en los diversos períodos de la formación de escolar.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Sudamericana.
- Bentham, J., y Foucault, M. (1980). *Panóptico*. Incluye El ojo del poder, entrevista a Michel... Virus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. Fontamara.
- Butler, J. (2001). *El grito de Antígona*. El Roure Editores.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Chen, S. X., Ng, J. C. K., y Wu, W. C. H. (2022). Social axiom and group identity explain participation in a societal event in Hong Kong. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01069-9>
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2a ed.). Routledge.
- De Gouges, O. (1791). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, Francia. Revisado el 05 de julio de 2021. Desde: <https://acortar.link/gk5sy2>
- Estrella, P. (2019). Identidad y equidad de género en la educación de la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 14(2), 36. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2017.53669>
- Fearon, J. (1999). *What Is Identity (As We Now Use the Word)?* Stanford, CA: Stanford University Department of Political Science.
- Fernández Darraz, Ma. Cecilia, y Baeza Duffy, Patricia. (2018). Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de

la historia. Literatura y lingüística, (38), 251-274.  
<https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.38.1636>

Fernández-Darraz, M. C., Universidad Católica de Temuco, Sanhueza Díaz, L., y Mora-Guerrero, G. (2020). Mujeres en educación media técnico profesional: factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.6>

Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.

Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. IAEN.

González, Q., Pérez, I. C., y Triana, M. C. (2019). Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. *NOVUM*, 2(9), 147-165.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.

Hamilton, L. T., Armstrong, E. A., Seeley, J. L., y Armstrong, E. M. (2019). Hegemonic Femininities and Intersectional Domination. *Sociological Theory*, 37(4), 315-341.  
<https://doi.org/10.1177/0735275119888248>

Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. A., y Haslam, S. A. (2018). *The New Psychology of Health: Unlocking the Social Cure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315648569>

Heidegger, M. (2010). *Being and Time* (J. Stambaugh, Trad.; State University of New York Press).  
<https://sunypress.edu/Books/B/Being-and-Time2>

Jiménez Segura, S. (2020). La construcción de la identidad de género a partir de la selección del nombre de pila. *Onomástica desde América Latina*, 1(1), 172-198.  
<https://doi.org/10.48075/odal.v1i1.24165>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Resultados CENSO 2017. Revisado el 20 de junio de 2021. Obtenido desde: <https://acortar.link/PPTcUV>

Instituto de la mujer. (1999). Declaración de Beijing y plataforma para la acción. IV Conferencia Mundial sobre las mujeres. (Número 19). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Instituto de la Mujer.

Latorre Chávez, R., Robledo Vallejos, P., y Nieto Araos, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última Década*, 27(52), 3-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362019000200003>

Levinas, I. (2013). *La muerte y el tiempo*. (Zan, A Trad.). UMCE.

- Lundberg, S. (2020). Educational Gender Gaps. *Southern economic journal*, 87(2), 416-439. <https://doi.org/10.1002/soej.12460>
- Martínez, C., y Paterna-Bleda, C. (2013). Masculinity Ideology and Gender Equality: Considering Neosexism. *Anales de Psicología*, 29(2), 558-564. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.141311>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151
- Ministerio de Educación. (2017). Educación para la igualdad de género 2015-2018. Revisado el 22 de junio de 2021. Recuperado desde: <https://bit.ly/3d4trNK>
- Montenegro González, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 289-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>
- Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: Power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/09540250600667785>
- Puleo, A. H. (1996) "Igualdad y androcentrismo" en Tabanque: *Revista pedagógica*, n° 10-11, (71-82).
- Riot-Sarcey, M. (1997). 1848 : notes sur les Révolutions en Europe. La place des femmes contestée. *Revue d'histoire Du XIXe Siècle*, 15(2), 81-88. <https://doi.org/10.3406/r1848.1997.2292>
- Riot-Sarcey, M. (2002). Temps et histoire en débat. *Revue d'histoire Du XIXe Siècle*, 25, 7-13. <https://doi.org/10.4000/rh19.414>
- Rojas Fabris, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., y Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14-14. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.3>
- Rubio-Aguilar, V., Miranda Mamani, P., Tiayna Pacha, G., Hidalgo Figueroa, E., y Tuna Varas, C. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 247-269. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000200247>
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista volumen I*. Barcelona: Icaria.

- Sevilla, M. P., Montecinos, M. J., y Valdebenito, M. J. (2023). "Negociando el género". Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.6>
- Sevilla, M. P., y Farias, M. (2022). Abriendo Caminos: prácticas profesionales de estudiantes mujeres en áreas masculinizadas De la educación técnico - profesional Media y superior. Resumen de Resultados. Proyecto FONIDE 1900094, Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, M. P., Universidad Alberto Hurtado, Sepulveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 17-17. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.4>
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., y McGarty, C. (1994). *Self and Collective: Cognition and Social Context*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463. <https://doi.org/10.1177/0146167294205002>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2014). Education strategy 2014-2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>
- Valenzuela-Valenzuela, A., y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250063>
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.