NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

Universidad de Playa Ancha Facultad de Humanidades

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Narrativas de género y diversidades sexuales en la educación ciudadana Chilena.

Gender and sexual diversities in Chilean civic education.

Camila Lazo Ibarra
Magíster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa, Universidad de Granada, España.
camilam.lazoibarra@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8492-0457

Recibido el 12 de diciembre del 2024 Aceptado el 28 de febrero del 2025

Páginas 53-101

Financiamiento: La realización de este trabajo fue posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, mediante la Beca para Profesionales de la Educación, convocatoria 2022.

Conflictos de interés: Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Tesis para optar al grado académico de Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa. Facultad de Educación. Universidad de Granada. Narrativas binarias y heteronormativas en la educación ciudadana chilena: un análisis crítico del discurso.

Resumen: La Educación Ciudadana es un espacio clave para promover el respeto a las diversidades sexuales y de género en las escuelas. Este artículo examina críticamente el discurso sobre las diversidades sexuales y de género en la Guía Didáctica del Docente de la asignatura de Educación Ciudadana para 3° de Enseñanza Media en Chile, y en los testimonios del profesorado participante considerando nociones como la heteronormatividad y el binarismo de género. Utiliza un enfoque cualitativo y el análisis crítico del discurso para analizar cómo se construyen y legitiman estas narrativas y sus efectos sobre la práctica pedagógica de los profesionales de la educación.

Palabras Clave: Educación Ciudadana, diversidades sexuales y de género, heteronormatividad, binarismo de género, Guía Didáctica del Docente.

Abstract: *Civic Education is a crucial domain for promoting respect towards sexual and gender diversities within schools. This article critically examines the discourse about sexual and gender diversities present in the Teacher's Didactic Guide for the Civic Education subject for 3rd year of high school, and teachers' testimonies, considering concepts such as heteronormativity and gender binarism. It employs a qualitative approach and critical discourse analysis to dissect how these narratives are constructed and legitimized and their effects on pedagogical practice.*

Keywords: *Civic Education, sexual and gender diversities, heteronormativity, gender binarism, Teacher's Didactic Guide.*

1. Introducción.

En la última década, Chile ha experimentado una creciente preocupación por la inclusión y la equidad de género en el ámbito educativo, en consonancia con los distintos tratados y acuerdos internacionales sobre derechos humanos que el país ha suscrito. Sin embargo, conceptos clave como la heteronormatividad y el binarismo de género no han tenido cabida en estas transformaciones. Si consideramos que estas nociones tienen una relación directa con la consecución de mayores grados de inclusión y equidad, resulta fundamental que sean objeto de estudio.

Si bien esta investigación reconoce la existencia de diversos documentos y orientaciones proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para el tratamiento de temáticas de género, inclusión y sexualidad, pone de relieve su incapacidad en la tarea de conseguir una verdadera inclusión de las diversidades sexuales y de género.

Este estudio analiza críticamente el discurso sobre diversidades sexuales y de género que reproduce el modelo heteronormativo y el enfoque binario de género presente en el material

didáctico proporcionado por el MINEDUC para la asignatura de Educación Ciudadana, así como en las entrevistas realizadas al profesorado participante. Para ello, analiza el texto de la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana para 3° año de Enseñanza Media, dado que, como instrumento pedagógico vigente, proporciona recursos didácticos, actividades de profundización, sugerencias de lecturas complementarias y modelos de evaluaciones al profesorado, orientándoles en el diseño e implementación de sus clases a partir de los objetivos que la asignatura busca fomentar: el pluralismo, la tolerancia, la cultura democrática y los derechos humanos.

Adicionalmente, se realiza un análisis crítico de las entrevistas efectuadas al profesorado participante. Este análisis es relevante para comprender cómo el contenido y las ideas presentes en la Guía influyen en su quehacer pedagógico y, de este modo, explorar en sus percepciones sobre el tratamiento de las diversidades sexuales y de género, considerando las nociones de heteronormatividad y binarismo de género.

El análisis crítico del discurso sobre esta temática en el contexto educativo chileno resulta indispensable para identificar las prácticas discursivas que producen y reproducen normas binarias y heteronormativas, entendiendo que perpetúan la exclusión, la discriminación y los estereotipos de género dentro de la sociedad. Mediante un enfoque histórico en el análisis crítico del discurso, es posible identificar, cuestionar y desafiar estas estructuras, para promover su transformación.

2. Marco teórico.

2.1. Las construcciones de género binarias y heteronormativas en la educación chilena.

Este estudio se centra en los conceptos de heteronormatividad, binarismo de género, educación ciudadana y la guía didáctica docente, analizando cómo estos interactúan y se entrelazan en el contexto educativo.

La heteronormatividad tiene sus raíces en las teorías feministas de Gayle Rubin[1] y Adrienne Rich[2], quienes exploraron las nociones de sexo/sistema y heterosexualidad obligatoria. Sin embargo, fue el teórico social Michael Warner quien acuñó el término en los años noventa dentro del contexto de la teoría queer. Warner define la heteronormatividad como "el conjunto de relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura, y las relaciones heterosexuales idealizadas se

[1] Gayle Rubin, "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo," Nueva Antropología 8, no. 30 (1986): 95-145.
[2] Adrienne Rich, "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana," Revista d'Estudis Feministes 10 (1996): 15-45.

institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano"[3]. Judith Butler amplía esta definición, describiendo la heteronormatividad como un conjunto de prácticas culturales que asumen la heterosexualidad como norma, presionando a las personas a ajustarse a roles de género alineados con su sexo biológico, perpetuando así estructuras de poder tradicionales[4].

Por su parte, Monique Wittig argumenta que el pensamiento heterosexual establece la heterosexualidad como la sexualidad central, creando parámetros que rigen todas las identidades sexuales[5]. Esta universalización de la heterosexualidad influye en nuestro imaginario y, por ende, en nuestro actuar. La organización dicotómica del mundo en polos opuestos, como bueno/malo o normal/anormal, tiene un impacto significativo en nuestra percepción de la diversidad, limitando nuestra comprensión y potencialmente sancionando social o culturalmente a quienes no se ajustan a la norma[6].

En el ámbito educativo, la heteronormatividad se manifiesta en la discriminación y exclusión de las diversidades sexuales y de género, aumentando su vulnerabilidad al acoso escolar y la violencia, lo que afecta su rendimiento académico y bienestar psicológico. Así lo evidencian informes como el de la UNESCO[7] en que se señala que el acoso homofóbico es alarmantemente común en América Latina, o la investigación de Carlos Cáceres, la cual revela que un 90% de los jóvenes encuestados en Chile, Guatemala, México y Perú ha escuchado insultos homofóbicos en el entorno escolar, y más del 50% reconoce haberlos usado[8]. Estos hallazgos subrayan la urgencia de abordar el acoso homofóbico en las escuelas, especialmente si consideramos que este tipo de enseñanza estereotipada limita las oportunidades de desarrollo personal y profesional, reforzando desigualdades de género existentes, y la invisibilización de las diversidades sexuales y de género en los programas

[3] Michael Warner, ed., Fear of a queer planet: Queer politics and social theory (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993).
[4] Judith Butler, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, trad. M. A. Muñoz (Barcelona: Paidós, 2007).
[5] Monique Wittig, El pensamiento heterosexual y otros ensayos, trad. J. Sáez y P. Vidarte (Barcelona: Egales, 2006).
[6] Carlos García, Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia (Bogotá: Colombia Diversa, 2007).
[7] UNESCO, La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina (París: UNESCO, 2015).
[8] Carlos Cáceres, Estudio a través de internet sobre "bullying" y sus manifestaciones homofóbicas en las escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes y varones entre 18 y 24 años (Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano / Universidad Peruana Cayetano Heredia y Organización Panamericana de la Salud, 2011) http://web.archive.org/web/20200212004023/http://www.iessdeh.org/usuario/ftp/Informe%20Final%20Bullying.pdf (consultada el 24 de julio de 2023).

de estudio perpetúa la idea de que la heterosexualidad es la norma, relegando otras identidades a lo anormal o desviado[9].

El binarismo de género define los géneros femenino y masculino como categorías fijas. Sin embargo, estudios interculturales, como los de Roscoe[10], revelan que el binarismo de género no es universal, ya que existen algunas culturas reconocen categorías de género más allá del binarismo tradicional. En esta línea, Butler introduce el concepto de performatividad de género[11], sugiriendo que el género es una serie de actos repetidos, históricamente situados, por cuanto la deconstrucción de categorías binarias es esencial para desafiar estas normas. Al respecto, la exploración del sujeto queer, como sugiere Halberstam[12], desafía dichas concepciones tradicionales de género, promoviendo una comprensión más amplia y diversa de las identidades de género y sexualidades.

La rigidez del binarismo de género puede tener consecuencias negativas para la salud mental de las personas que no se ajustan a estas categorías. El ambiente escolar puede ser hostil para estudiantes de diversidades sexuales y de género, especialmente para estudiantes trans, quienes enfrentan barreras adicionales como la negación de su identidad y exclusión de actividades segregadas por género[13]. La inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación no se trata simplemente de agregar información, sino de desafiar las formas tradicionales de enseñanza.

En Chile, Mardones, Apablaza y Vaccari[14] realizaron un análisis crítico del discurso de documentos del MINEDUC sobre sexualidad y género. Concluyeron que, aunque se critica la correspondencia obligatoria del sexo con el género, no se cuestiona la norma sexual binaria, revelando una correspondencia entre binarismo y heterosexualidad. Esto confirma no solo la falta de reconocimiento de diversidades, sino su exclusión deliberada.

En este contexto, Goodrich y Barnard[15] destacan el papel crucial del profesorado en la creación de un ambiente escolar inclusivo y seguro para diversidades sexuales y de género. Esto incluye la formación del profesorado para reconocer y desafiar sus propios prejuicios, así como la incorporación de perspectivas diversas en el currículo.

---

[9] Erik Werner, "Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la Secundaria," Polisemia 8 (2009): 101-110.
[10] Will Roscoe, The Zuni Man-Woman (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1991).
[11] Judith Butler, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, trad. M. A. Muñoz (Barcelona: Paidós, 2007).
[12] Jack Halberstam, Masculinidades femeninas, trad. J. Sáez (Barcelona: Egales, 2008).
[13] Jorge Fuentes, "Educación Física y Deporte en personas Trans: una aproximación cualitativa" (tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Valencia, 2015).
[14] Karen. Mardones Leiva et al., "Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile," Estudios pedagógicos (Valdivia) 46, no. 1 (2020): 399-411.
[15] Kristopher Goodrich y Janalee Barnard, "Transgender and gender non-conforming students in schools: One school district's approach for creating safety and respect," Sex Education 19, no. 2 (2019): 212-225.

2.2. La Guía Didáctica del Docente y la educación ciudadana en Chile.

La Guía Didáctica del Docente para la enseñanza de la Educación Ciudadana en Chile se define como una herramienta clave para fomentar la democracia, inclusión y equidad en el ámbito educativo. El MINEDUC la describe como un recurso que ayuda al profesorado a implementar clases efectivas, proponiendo estrategias para abordar diversos estilos y ritmos de aprendizaje[16]. La guía está diseñada para estar en constante diálogo con el Texto del Estudiante, proporcionando herramientas para trabajar las actividades y desarrollar contenidos en el aula[17].

Aunque no es obligatoria, la Guía Didáctica se basa en los contenidos mínimos obligatorios y objetivos de aprendizaje que el MINEDUC establece en sus planes de estudio. Su publicación es digital, disponible en www.curriculumnacional.cl, y se distribuyen ejemplares impresos a los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

En lo que refiere a la educación ciudadana en Chile, podemos señalar que su evolución ha sido significativa. A finales del siglo XIX, tras una revuelta popular, se reconoció la necesidad de formar ciudadanos acordes al proyecto político de la época[18]. En 1901, se incluyeron temas de Educación Cívica en los planes de enseñanza primaria, convirtiéndose en una asignatura independiente en 1912[19]. Inicialmente, su enfoque estaba en formar ciudadanos disciplinados e integrados socialmente[20].

En 1967, la Educación Cívica se incorporó en Ciencias Sociales, pero durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), se reintrodujo como "Educación Cívica y Economía" en 1980 y

[16] Ministerio de Educación, "Plan de modernización de Textos Escolares", https://www.mineduc.cl/plan-de-modernizacion-de-textosescolares/ (consultada el 24 de julio de 2023).
[17] Ministerio de Educación, "Plan de modernización de Textos Escolares", 3, https://www.mineduc.cl/plan-de-modernizacion-de-textos-escolares/ (consultada el 24 de julio de 2023).
[18] Robinson Lira, "Formación ciudadana y cuestión social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX," Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, no. 1 (2013): 26-64. https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/view/13 (consultada el 24 de julio de 2023).
[19] Catalina Saldaña, "Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos. La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile," Bajo la Lupa (Santiago: Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2020), https://www.patrimoniocultural.gob.cl/publicaciones/es-mas-importante-cumplir-los-deberes-que-ejercer-los-derechos-la-trayectoria-de-la (consultada el 24 de julio de 2023).
[20] María Isabel Orellana, Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina (Santiago: MEGM - Dibam, 2009), https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16987 (consultada el 24 de julio de 2023).

luego como "Educación Cívica" en 1984, con un enfoque autoritario[21]. Tras la transición democrática, se hicieron esfuerzos para revitalizarla, pero fue suprimida como asignatura independiente, integrándose como objetivo transversal en todas las materias. Esta integración incluyó la promoción de la democracia, el bien común y el respeto a los Derechos Humanos. La historiadora María Olivo[22] destaca que este currículo incorporó temas como derechos humanos, medio ambiente e igualdad de género.

El movimiento social de 2011, liderado principalmente por estudiantes secundarios, cuestionó la eliminación de la educación ciudadana como asignatura independiente, demandando su retorno. Esto llevó a la promulgación de la Ley 20.911 en 2016, que creó el Plan de Formación Ciudadana[23], tras el cual se restableció la educación cívica como asignatura en los programas de tercero y cuarto año de Enseñanza Media.

Los objetivos de dicho plan incluyen promover la comprensión de la ciudadanía, fomentar una ciudadanía crítica y responsable, y promover el conocimiento del Estado de Derecho y los derechos humanos. Además, busca valorar la diversidad social y cultural, fomentar la participación estudiantil, y desarrollar una cultura democrática y ética[24].

3. Metodología

El método cualitativo es adecuado para un análisis crítico del discurso, ya que fomenta una investigación reflexiva. Este enfoque permite al investigador aproximarse a su objeto de estudio desde su historia personal y contexto social y cultural, considerando sus motivaciones éticas y políticas[25]. La investigación cualitativa ofrece una amplia gama de métodos, y la triangulación metodológica incrementa el rigor y la profundidad del estudio, abordando estructuras complejas no explícitas[26]. En esta investigación, se busca comprender el objeto de estudio sin establecer relaciones causa-efecto, explorando el discurso de manera reflexiva, realizando un análisis intensivo a pequeña escala, utilizando

[21] Catalina Saldaña, "Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos. La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile," Bajo la Lupa (Santiago: Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2020), https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/es-mas-importante-cumplir-losdeberes-que-ejercer-los-derechos-la-trayectoria-de-la (consultada el 24 de julio de 2023).
[22] María G. Olivo, "Educación para la Ciudadanía en Chile", Información tecnológica 28, no. 5 (2017): 151-164. P. 152.
[23] María Karina Lozic Pavez y Yerko Manzano Venegas, "Análisis crítico e histórico a la última reforma de la Educación Ciudadana en Chile y su tratamiento al problema de la pobreza," Foro de Educación 19, no. 2 (2021): 295-313.
[24] Ley 20.911, Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educaciones reconocidos por el estado (Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, 2016), https://bcn.cl/2f702 (consultada el 24 de julio de 2023).
[25] Norman Denzin e Yvonna Lincoln, El campo de la investigación cualitativa (Barcelona: Gedisa, 2012).
[26] Uwe Flick, Introducción a la investigación cualitativa (4.ª ed.), trad. Tomás del Amo (Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paideia, 2009).

entrevistas y guías didácticas, y aplicando la triangulación para enriquecer el estudio y desarrollar nuevos planteamientos[27]. Estas características son esenciales para el Análisis Crítico del Discurso (ACD), permitiendo un análisis complejo de diversas fuentes y proporcionando una visión holística del objeto de estudio[28] .

El ACD como enfoque teórico-metodológico examina cómo el abuso de poder, la dominación y la desigualdad se representan, reproducen y resisten a través del discurso[29]. Según Norman Fairclough[30], este enfoque facilita el análisis del lenguaje como un medio que reproduce y legitima las relaciones de poder, incluidas aquellas relacionadas con el género y la sexualidad. Este enfoque implica un proceso hermenéutico e interpretativo que reconoce que el significado de una parte solo puede entenderse en el contexto del todo[31], por cuanto implica cuestionar qué se dice, quién lo dice, cómo, cuándo y por qué, así como las funciones sociales y políticas del discurso[32], dado que permite identificar presiones y resistencias dentro él, asistiendo al investigador en el análisis de las convenciones estabilizadoras frente a las expresiones creativas de resistencia[33].

Dentro de las variedades que el ACD ofrece, se ha escogido el enfoque histórico del discurso para desarrollar este estudio, pues se centra en analizar las relaciones de poder y dominación en la sociedad, considerando el discurso como una práctica social en su contexto histórico. Este enfoque aborda la crítica social a través de diferentes dimensiones: la "crítica inmanente" que busca incoherencias dentro del discurso, la "crítica sociodiagnóstica" que rastrea respuestas contextuales, y la "crítica de carácter pronosticador" que mejora la comunicación mediante justificaciones teóricas. En lugar de desenmascarar la manipulación del discurso, se busca transparencia para mejorar la comunicación[34].

La triangulación en esta investigación sigue la propuesta de Wodak y Scollon, abarcando cuatro aspectos: el cotexto interno al texto, la relación intertextual e interdiscursiva, el

[27] Mayumi Okuda Benavides y Carlos Gómez-Restrepo (2005), Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34 (1), 118-124.
[28] Steven J. Taylor y Robert Bogdan, Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados (Barcelona: Ediciones Paidós, 1984).
[29] Lupicinio Íñiguez Rueda, Análisis del discurso, manual para las ciencias sociales (Barcelona: UOC, 2006).
[30] Norman Fairclough, Analysing discourses: Textual analysis for social research (Londres: Psychology Press, 2003).
[31] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003).
[32] Ángel Gordo y Araceli Serrano, Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social (Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2008)
[33] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003).
[34] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003).

contexto extralingüístico (social) y los contextos sociopolíticos e históricos más amplios. Este enfoque minimiza el riesgo de sesgo en el análisis[35].

Para lograr esta triangulación, el estudio comienza con una visualización textual de los co-textos, representados en tablas. Luego, contextualiza históricamente el discurso en estudio, identifica temas específicos dentro del macro tema de diversidades sexuales y de género, y grafica los ámbitos de acción y relaciones discursivas. Finalmente, expone las estrategias discursivas subyacentes, considerando el contexto de situación y los instrumentos lingüísticos asociados.

La recogida de datos se realizó a partir de dos fuentes. La primera corresponde al texto escrito de la Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana para 3° de Enseñanza Media y la segunda, corresponde a las entrevistas realizadas al profesorado participante.

En este proceso, las cualidades de la investigación oral nos sirven ya sea para confirmar, ampliar y/o conocer en profundidad aquello que investigamos a partir de la perspectiva individual y subjetiva del profesorado participante. Para ello se empleó un guion de entrevista semiestructurada puesto que permite acceder a la persona entrevistada y su mundo a través de una técnica que presenta una mediana flexibilidad. Éste fue confeccionado con el objetivo principal de conocer cómo impacta la utilización Guía Didáctica del Docente sobre el diseño de clase de la persona entrevistada, considerando sus características biográficas, su rol de docente y el contexto socioeducativo en que se desenvuelve. Se buscó que los entrevistados tuvieran un perfil de profesionales de la educación con título de Pedagogía en Historia y Licenciatura en Educación, que se encontraran ejerciendo su profesión, que al menos tuvieran tres años de experiencia profesional y que hubieran impartido o se encontraran impartiendo la asignatura de Educación Ciudadana para 3° de Enseñanza Media. Así fue como se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a docentes que cumplían con el perfil requerido y se encontraban ejerciendo en establecimientos educativos reconocidos por el MINEDUC. De ellas, dos se encontraban trabajando en un establecimiento educacional de dependencia municipal y carácter laico. La tercera se encontraba ejerciendo en un establecimiento educacional de administración particular-subvencionada y de carácter cristiano

Para esta investigación se empleó el programa Nvivo dado que este software de análisis cualitativo (y mixto) permite el análisis de los textos hablados y escritos que forman parte del corpus. Dentro de las características que nos ofrece, destacan las posibilidades que brinda para gestionar grandes volúmenes de información, analizar los datos recogidos,

[35] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003).

generar gráficas y visualizaciones, y facilitar la producción de un informe a partir de dichos análisis[36].

Como se ha anunciado, la primera parte del corpus está compuesto por la Guía Didáctica del Docente para la asignatura de Educación Ciudadana, publicada en 2021 por la Universidad San Sebastián para el Ministerio de Educación de Chile. Este texto, de 276 páginas en su versión digital, fue desarrollado tras una licitación pública regulada, asegurando criterios de calidad para su uso nacional[37]. La licitación se enmarcó en el Programa de modernización de Textos Escolares, con bases correspondientes al año 2020. La publicación de esta Guía se enmarca en la restitución de la Educación Ciudadana como asignatura obligatoria, tras su reducción y eliminación en años anteriores. El Tomo I, destinado a 3° año de Enseñanza Media, aborda diversas temáticas, siendo analizadas las páginas 2, 3, 5, 31, 97, 106 y 131 en función de las categorías de análisis propuestas.

La segunda parte del corpus incluye tres entrevistas a docentes del sistema educativo chileno que imparten o han impartido clases de Educación Ciudadana para 3° de Enseñanza Media. Las entrevistas, de 11 y 12 páginas, fueron transcritas a texto y el perfil de los entrevistados ha sido detallado con anterioridad. Las preguntas realizadas buscaban alinear las respuestas con las categorías de análisis definidas. Se analizó la totalidad de las respuestas brindadas.

4. Análisis del corpus

Con base en los textos seleccionados, se optó por realizar la exploración del corpus a través del programa Nvivo el cual nos permite obtener una visualización textual a partir de los criterios de selección adoptados y generar un primer acercamiento al objeto de estudio. Dichas búsquedas textuales se realizaron a partir de las siguientes categorías:

1. ‘Heteronormatividad’ (heteronorma, heteronormativo, heterosexualidad)
2. ‘Binarismo de sexo/género’ (binarismo de género, binarismo, binaria, binario, femenino/masculino, hombre/mujer)
3. ‘Diversidades sexuales y de género’ (LGBTIAQ+, lesbiana/gay/bisexual, disidencias sexuales y de género, minorías sexuales).
4. ‘Orientación sexual’.
5. ‘Identidad de género’.
6. ‘Guía Didáctica del Docente’ (Guía Didáctica Docente, Guía Docente, Guía Didáctica).

[36] Nvivo Spain, “¿Qué es Nvivo?, Timberlake Consulting, https://www.nvivo-spain.com/nvivo/ (consultada el 22 de mayo de 2023).

[37] Ministerio de Educación, “Plan de modernización de Textos Escolares,” https://www.mineduc.cl/plan-de-modernizacion-de-textosescolares/ (consultada el 24 de julio de 2023).

7. ‘Educación Ciudadana’.
8. ‘Ministerio de Educación del Gobierno de Chile’ que incluye, Ministerio de Educación y MINEDUC.

A partir de ellos, fue posible reconocer los co-textos que los acompañan tanto en las entrevistas como en la Guía Didáctica de Educación Ciudadana. De esta exploración se han obtenido numerosos resultados, agrupados en la Tabla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8[38] que muestran los principales y más representativos.

A partir de este ejercicio fue posible ubicar las categorías en el discurso, observar la regularidad con que aparecen, los actores sociales de los cuales aparecen acompañados, la organización y la jerarquía de la información asociada, las formas prototípicas de expresión y los recursos retóricos empleados en los textos[39] que pasarán a desarrollarse en los siguientes apartados.

4.1. Temas y tópicos discursivos.

Tal como ha puntualizado Neyla Pardo, “el tema forma parte de la estructura discursiva y desempeña una función cohesiva y constructiva en el discurso” [40], por lo que analizar los temas que subyacen en el corpus estudiado contribuye a identificar con mayor claridad los tópicos dado que debemos fijarnos en la progresión lineal del discurso, los temas que se reiteran, su organización jerárquica y cómo aparecen o se omiten en él las categorías de interés en este análisis.

Para graficar lo anterior, en la Figura 1 se pueden observar los temas presentes en la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana representados por una elipse. En la Figura 2 se presentan los temas de las entrevistas al profesorado participante. La enumeración que reciben corresponde a su orden de aparición en el texto y su tamaño se relaciona con su recurrencia en el texto.

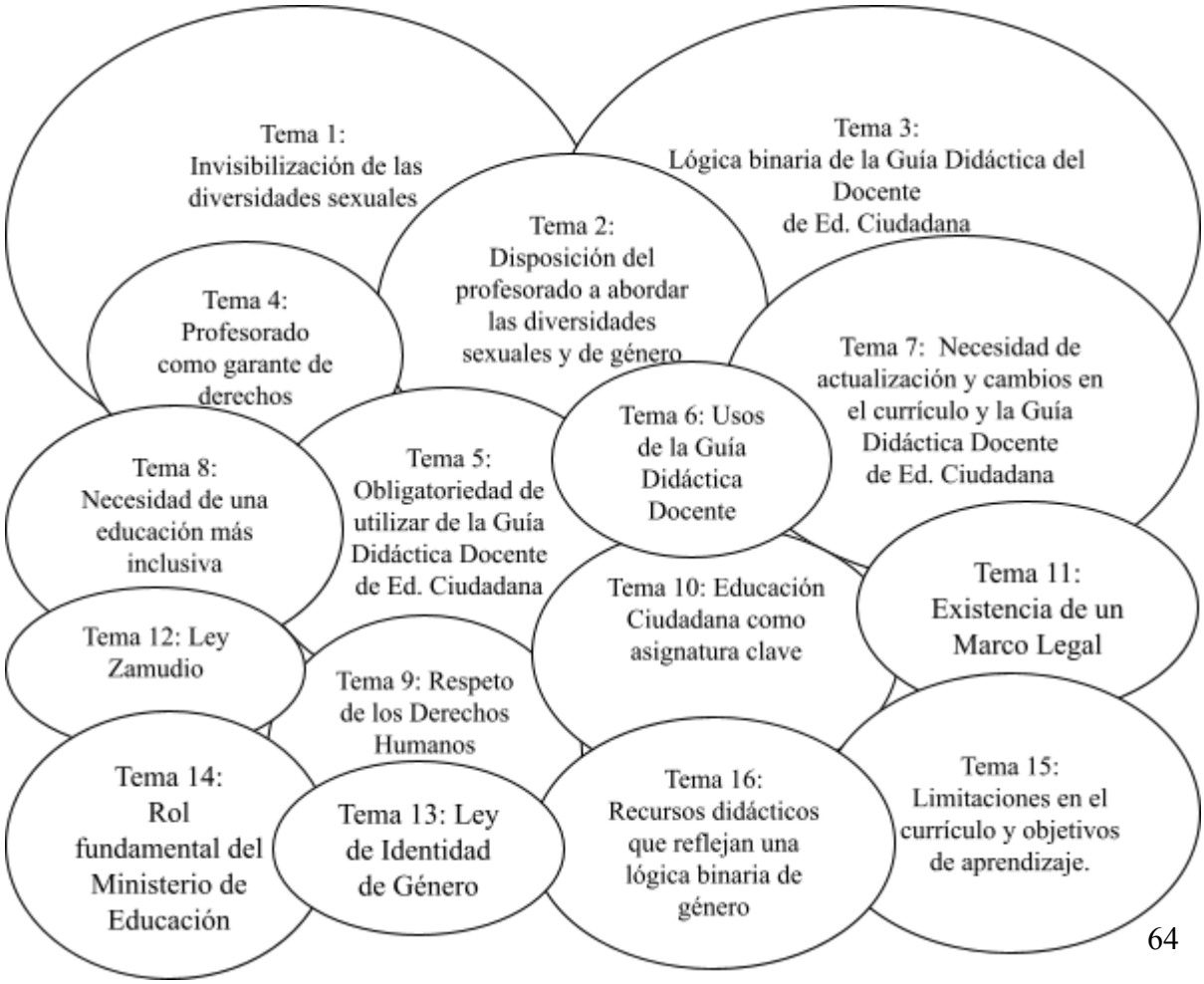
[38] Anexo 1.
[39] Neyla Pardo, Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana, (Bogotá: OPR-DIGITAL, 2013).
[40] Neyla Pardo, Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana, (Bogotá: OPR-DIGITAL, 2013), p. 100.

Universidad de Playa Ancha Facultad de Humanidades
Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl
NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Figura 1. *Temas que aborda la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana.*

Fuente: elaboración propia, 2023.

Figura 2. *Temas que abordan las entrevistas al profesorado participante.*



Fuente: elaboración propia, 2023.

A partir de los temas representados en las Figuras 1 y 2, fue posible establecer los tópicos presentes ellos, tal como se representan en la Tabla 9. Para la teoría de la argumentación los tópicos corresponden a "aquellos elementos de la argumentación que forman parte de las premisas obligatorias, ya tengan éstas un carácter explícito o precisen indiferencia"[41] los cuales se ocupan de allanar el paso desde la argumentación a las conclusiones. Estos tópicos se desprenden del proceso de identificación de los temas presentes en el discurso estudiado y permiten examinar su entramado, de modo que nos ayudan a visualizar, por ejemplo, las formas de invisibilización de las diversidades sexuales y de género a partir de los cuales se pueden presentar argumentos a favor o en contra de la heteronormatividad o el binarismo de género.

Tabla 9. *Lista de tópicos presentes en los temas que aborda la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana y las entrevistas realizadas al profesorado participante.*

Lista de tópicos	
Humanitarismo	Números
Justicia	Legalidad y derechos
Responsabilidad	Historia
Realidad	Cultura

Nota. Adaptado de *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 116), por R. Wodak & M. Meyer, 2003, Gedisa.

De acuerdo con lo expresado por Ruth Wodak, entendemos como variedad discursiva a los tipos semióticos que incluyen en su interior distintos actos lingüísticos manifestados como muestras semióticas, mientras que los ámbitos de acción "como segmentos de la correspondiente «realidad» societal, la cual contribuye a construir y a configurar el «marco» del discurso"[42]. Cada ámbito se distingue por perseguir distintos objetivos, es por ello que los discursos y temas "atraviesan distintos ámbitos, se superponen, expresan referencias cruzadas, o se hallan de algún otro modo sociofuncionalmente vinculados unos a otros"[43].

A continuación, la Figura 3 muestra el discurso sobre las diversidades sexuales y de género en la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana y en las entrevistas del

[41] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003), p. 115.
[42] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003), p. 106.
[43] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003), p. 106.

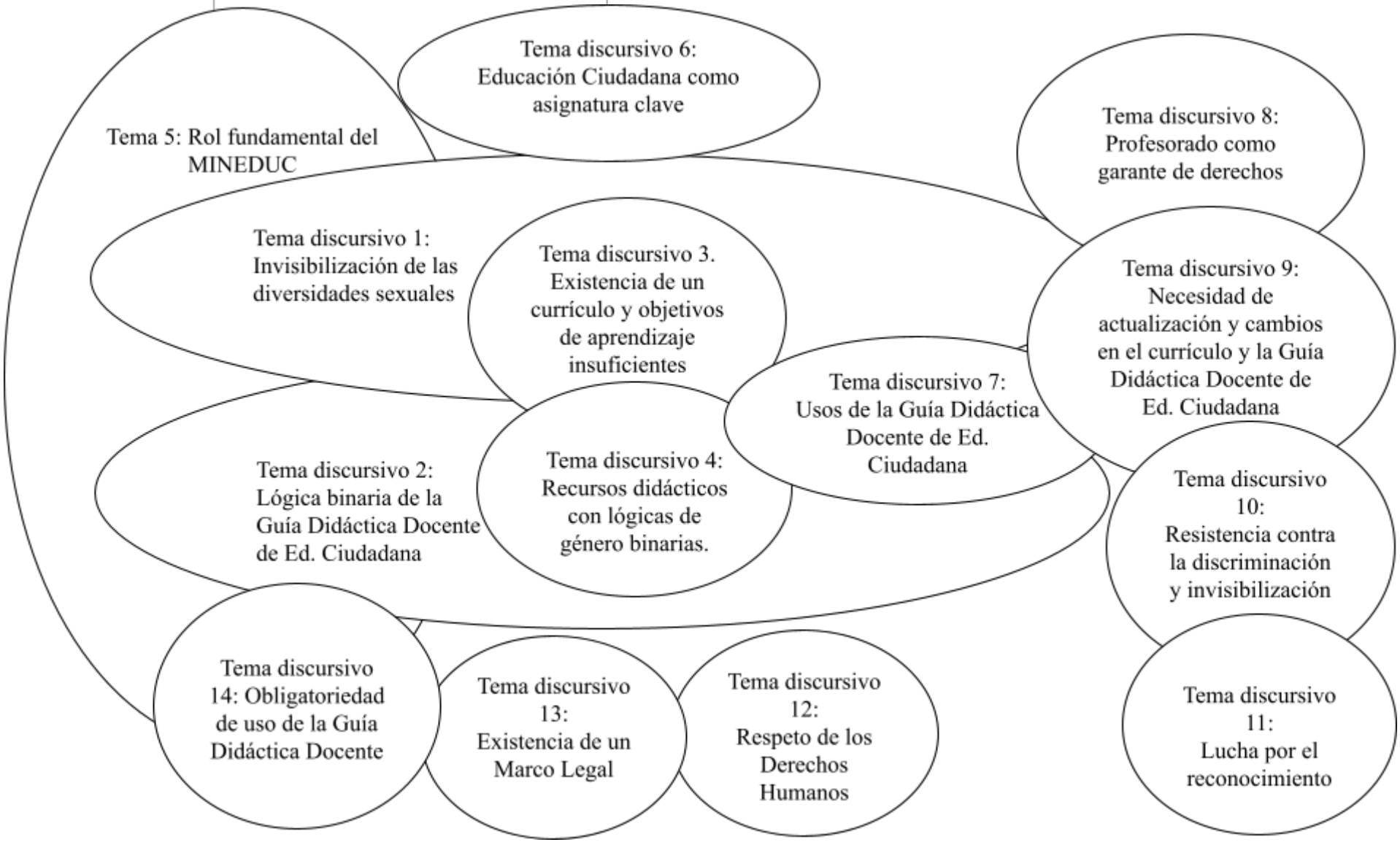
Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

profesorado participante. En ella se grafican las relaciones existentes entre los ámbitos de acción y de control, las variedades discursivas y los temas. En la primera parte, se pueden ver las distintas variedades discursivas agrupadas en los diferentes ámbitos de acción o de control. En la segunda parte, se grafica la recurrencia de los temas discursivos a través del tamaño de las elipses y se visualiza la forma en que estos se relacionan entre sí a través de la superposición de una elipse sobre otra.

Figura 3. *El discurso sobre las diversidades sexuales y de género en la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana y en las entrevistas del profesorado participante.*

Ámbitos de acción			**Ámbitos de control**
Marco legal y normativa	**Desarrollo de una opinión entre el profesorado**	**Administración y ejecución de políticas educativas**	**Administración y ejecución de políticas educativas**
Variedades discursivas			
● Ley General de Educación. ● Resolución Exenta N° 812. ● Circular N° 812. ● Planes, programas y bases curriculares de Educación Ciudadana. ● Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana. ● Ley de Identidad de Género. ● Ley Antidiscriminación. ● Ley de Matrimonio Igualitario. ● Ley de Acuerdo de Unión Civil ● Declaración Universal de Derechos Humanos	● Entrevistas al profesorado.	● Incorporación del marco legal al material didáctico entregado por el MINEDUC. ● Incorporación del marco legal en las Circulares enviadas por el MINEDUC a los establecimientos educativos. ● Orientaciones curriculares proporcionadas por MINEDUC a los establecimientos educativos.	● Acciones de intervención pedagógica del profesorado en el aula. ● Demandas del estudiantado. ● Comunicados de prensa, declaraciones e intervenciones de ONGs.

Universidad de Playa Ancha Facultad de Humanidades
Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl
NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS



Nota. Elaboración propia, 2023.

4.2. Estrategias discursivas.

Las estrategias discursivas, consideran la estrategia como un "plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico"[44] y acompañan a las acciones discursivas. Para este análisis, nos valdremos de las estrategias discursivas representadas en la Tabla 10 que se muestra a continuación:

Tabla 10. *Estrategias discursivas.*

Estrategia	Objetivos	Instrumentos
Referencia o modo de nombrar	Construcción de grupos internos y externos	Categorización de la pertenencia. Metáforas y metonimias, naturalizadoras y despersonalizantes. Sinécdoques.
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa	Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivo. Predicados implícitos y explícitos.
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas	Tópicos utilizados para justificar la visibilización o invisibilización, la discriminación o trato preferente.
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso	Expresión de la implicación. Ubicación del punto de vista del que habla.	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (invisibilizadoras o discriminatorias)
Legitimación	Legitimación de acciones y discursos.	Persuasión, negociación y justificación para mantener un orden social determinado y sus consiguientes formas de proceder.

Nota. Adaptado de *El enfoque histórico del discurso,* Ruth Wodak, 2003, p. 114, Gedisa.

5. Resultados.

Este análisis se centra en la utilización de los tópicos discursivos de la Tabla 9 y las estrategias discursivas de la Tabla 10, y se desarrolla sobre las variedades discursivas

[44] Ruth Wodak y Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso, trad. Tomás Fernandez Aúz y Beatriz Eguibar (Barcelona: Gedisa Editorial, 2003), p. 115.

escogidas en el orden en que se han expuesto las estrategias discursivas e irá dialogando simultáneamente con los pasajes extraídos de las entrevistas y la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana. Esto confiere al texto un orden lógico, y le otorga mayor coherencia, cohesión y claridad a la hora de su lectura.

5.1. Estrategias de referencia y nominación.

Estas estrategias tienen como objetivo fabricar un *nosotros* frente a un *ellos* por cuanto buscan construir un grupo interno y un grupo externo por medio de instrumentos como las metáforas y las metonimias naturalizadoras, categorizaciones de pertenencias y sinécdoques. Esto implica que las formas de nombrar el mundo expresan la percepción que tenemos de él. Por ende, el significado denotativo y las connotaciones que implica emplear un nombre u otro para referirnos a algo o alguien, nunca son iguales[45]. Tal es el caso cuando estudiamos los nombres con los que se denomina a las diversidades sexuales y de género en las variedades discursivas escogidas. Las formas de designación de *ellos* no son las mismas en la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana que en las entrevistas al profesorado.

En la primera variedad discursiva una de las formas en que este grupo aparece mencionado es bajo la designación de *diversidades sexuales*. El origen de esta designación es reciente y, en general, se emplea para referirse a la existencia de múltiples formas de vivir la sexualidad en lo que se refiere a la orientación sexual. En este caso, lo llamativo es que se emplee únicamente en una ocasión a lo largo de las 276 páginas que posee el texto y que en ninguna de ellas se utilice la de *diversidades de género*, tal como podemos ver a continuación:

> Los estudiantes deben expresar otras iniciativas considerando los nuevos medios de difusión (como las redes sociales) y el acceso de nuevos grupos de personas al sistema judicial, como las mujeres, los discapacitados, las diversidades sexuales, entre otros.[46]

Cabe destacar que, aunque el uso del nombre de *diversidades sexuales y de género* es ampliamente aceptado para referirse a este grupo, hay quienes cuestionan su uso por considerar que bajo este nombre se soterra las diferencias entre los grupos que la componen, se designa a la otredad desde la superioridad heterosexual y se contraviene la

[45] Luisa Martín Rojo, "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas," en Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, ed. L. Iñiguez Rueda (Barcelona: UOC, 2006), 161-194.
[46] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 97.

lucha de las *disidencias sexuales* en contra de la heteronormatividad al considerar a la heterosexualidad dentro la denominación[47].

Otras formas de mencionar de manera indirecta a este grupo en la Guía corresponden a las expresiones de: *personas cualquiera sea su orientación sexual* o *personas cualquiera sea su identidad de género.* Estas presentan una frecuencia de aparición tres y dos veces respectivamente, tal como se puede ver en los siguientes ejemplos:

> La dignidad de la persona: reconocimiento y valoración de todos los individuos por el hecho de ser personas, cualquiera sea su sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica o cultural. Todos tenemos la misma dignidad inalienable.[48]
>
> Las personas no pueden ser despojadas de este derecho ni renunciar a él; además, es imprescriptible, pues se mantiene a lo largo del tiempo. Por ende, no se puede discriminar a nadie por sus creencias, su nacionalidad, su orientación sexual, etc.[49]

En estos casos, al igual que la primera denominación mencionada, destaca que se emplee el nombre de *personas* puesto que con ello se diluye la frontera entre el *ellos* y el *nosotros*. De hecho, estas formas de referencia son frecuentemente utilizadas por organizaciones que defienden y reivindican los derechos de este colectivo.

Por otra parte, las formas de designación de este grupo que hallamos en las entrevistas al profesorado son variadas. Entre ellas se encuentra la denominación de *minoría sexual*, la de *disidencias sexuales,* la de *comunidad LGTBIQA+* y la de *diversidades sexuales* anteriormente desarrollada.

En general, el nombre de *minorías sexuales* denota una identidad, orientación o conducta sexual diferente a la de mayoría numérica heterosexual. En esta forma de denominación no se categoriza a las personas en función de características políticas (como ciudadanos) o en función de su condición humana (como persona), sino que en función de su cantidad, entendiendo que frente a una *minoría* existe una *mayoría*, que frente a un *más* existe un *menos*, un *ellos* menores (o en minoría) frente a un *nosotros* mayores (o en mayoría), por cuanto se establece una relación desigual de poder entre ambos grupos y se demarca una división entre el exogrupo y el endogrupo. De hecho, es una forma de referencia frecuentemente utilizada por los estados en la búsqueda de una regulación de los conflictos constituyendo una representación legítima de los intereses sociales de la *mayoría* versus los

[47] Norma Mogrovejo, "Diversidad sexual, un concepto problemático," Trabajo Social UNAM, no. 18 (2010): 62-71.
[48] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 31.
[49] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 131.

de la *minoría* excluida[50]. Esta forma de nominación se presenta con una frecuencia de cuatro veces en las entrevistas al profesorado, en ejemplos como los siguientes:

> 'Porque dentro de la poca libertad de currículum que tenemos se puede trabajar, por ejemplo, desde cómo se protegen los derechos. Se han utilizado ejemplos con diversas minorías. Se ha conversado sobre las mujeres, el derecho de voto, y desde ahí vamos tomando y llegamos.'[51]
>
> 'Además, no sé, lo he visto mucho en los ejemplos que ponen, por ejemplo, en los libros, en los textos escolares, muy poco, por no decir nada de ejemplos de minorías, no hay.'[52]

El nombre *disidencia sexual* es una forma de designación que presenta una mayor frecuencia de aparición en las entrevistas con respecto a la anterior. Esta denominación denota una distancia entre el *ellos* y el *nosotros* entendiéndola como la separación de este grupo de la común conducta, creencia o doctrina[53]. A diferencia del nombre *minoría*, o *diversidades sexuales*, el nombre *disidencia sexual* o *disidencia de género* distingue a un grupo empoderado en cuanto disiente de lo establecido de manera intencionada y política. Por ello ha sido frecuentemente utilizada por movimientos sociales que enarbolan esta causa para expresar su inconformidad con la heteronorma o el binarismo de género. Encontramos esta forma de nominación en ocho oportunidades a lo largo de esta variedad discursiva, tal como se observa a continuación:

> 'Porque siempre te va mostrando cómo con los derechos, derechos civiles, políticos, etcétera, cómo el Estado protege esos derechos, cómo el Estado regula que las personas mantengan ciertas calidades de vida, nocierto, pero nunca te manifiesta desde cuándo se empiezan a cuidar los derechos de estas otras personas ¿sí? Como los de las disidencias sexuales porque no la incluye.'[54]
>
> 'Porque no hay ninguna parte donde el Ministerio donde diga: "mira, sabes qué, la heterosexualidad es lo que debemos preservar como currículum", pero hay una omisión constante de nuestra comunidad y de las disidencias sexuales...'[55]
>
> 'En Historia falta mucho acerca de disidencias sexuales y de género. En ninguna parte se menciona a las disidencias sexuales y de género. Se menciona a las disidencias raciales, pero ninguna parte de los objetivos está eso. Entonces, yo que

[50] Gabriel Guajardo Soto, "Lo minoritario sexual: una interpretación crítica," Nomadias, no. 5 (2018): 30-38.
[51] Maleny, Anexo 2, línea 270.
[52] Maleny, Anexo 2, línea 306.
[53] Real Academia Española, "Disidir," en Diccionario de la lengua española (Madrid: Real Academia Española, 2023), https://dle.rae.es/disidir (consultada el 7 de agosto de 2023).
[54] Maleny, Anexo 2, línea 301.
[55] Vanessa, Anexo 2, línea 543.

> creo que lo que falta ahí desde el Ministerio es ese aporte curricular, ese cambio curricular hacia incluir como objetivos específicos las disidencias sexuales y de género.'[56]

Por último, encontramos el nombre de *comunidad LGBTIAQ+*. Este describe la suma de los movimientos contenidos en la sigla: lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales, asexuales y *queer* que se encuentran agrupados con fines comunes generalmente asociados a las demandas de políticas públicas destinadas a la inclusión y la no discriminación. Esta denominación, tiene su origen en los años noventa para sustituir al de *comunidad gay,* ya que el colectivo no se sentía representado. Al ir acompañado de la palabra *comunidad* implica la personalización de este grupo y con ello la disolución de la barrera entre el exogrupo y el endogrupo. Sin embargo, al no presentar una intención disidente frente a conceptos como la heteronorma y el binarismo de género se posiciona como un término más bien neutro y pasivo ampliamente utilizado en medios de comunicación o informes de organizaciones internacionales para referirse al colectivo. En cuanto a su frecuencia de aparición en la variedad discursiva en cuestión, se presenta en dos ocasiones:

> 'Dentro de los mismos cursos nacen preguntas respecto a las minorías de género, LGBT y ahí aparece. Pero desde, casi siempre, desde los estudiantes. Y como ejemplo quizá en ciertas actividades también se pueda, pero directamente no aparece.'[57]
>
> 'Yo creo una parte esencial en lo que estamos conversando, pero también existen otro tipo de articulaciones que ha hecho el Ministerio de Educación en pro de visibilizar a la comunidad LGBTIAQ+. Como, por ejemplo, la ley de identidad de género…'[58]

5.2. Estrategias predicativas.

Estas estrategias persiguen el enrolamiento o etiquetado de los actores sociales en un mayor o menor grado de positividad o negatividad, otorgándoles más o menos aprobación o desaprobación a través de atribuciones estereotípicas y valorativas de rasgos negativos o positivos o de predicados explícitos o implícitos. Estos procedimientos también contribuyen a la construcción de esta imagen a través de la atribución de acciones y de la descripción de ellas[59].

[56] Vanessa, Anexo 2, línea 635.
[57] Maleny, Anexo 2, línea 273.
[58] Vanessa, Anexo 2, línea 612.
[59] Luisa Martín Rojo, "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas," en Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, ed. L. Iñiguez Rueda (Barcelona: UOC, 2006), 161-194.

Por medio de la observación de las coapariciones textuales de las designaciones anteriores es posible ir perfilando de manera más precisa cómo es representado este colectivo. En este caso fijaremos nuestra atención en la coaparición textual dentro de un mismo sintagma.

En cuanto a la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana, observamos que las coapariciones textuales nos muestran que la designación de este grupo convive con la de grupos *minoritarios*, atendiendo a su cuantificación, pero sin señalar un número exacto o aproximado. Así mismo, coexiste con la denominación de *nuevos*, sin tampoco indicar una fecha exacta o aproximada de surgimiento. En estas coapariciones se les retrata como susceptibles de sufrir *discriminación* por cuanto se requiere proteger sus *derechos humanos*. Es por ello que con frecuencia se observa su aparición en una misma frase que enumera a otros grupos que cataloga como vulnerables, tales como *los discapacitados*, *las mujeres*, *los pobres* o *los de una etnia.* Esta colocación les posiciona en la *otredad* a partir de la creación de una imagen simplificadora en la que se les agrupa en torno a un único problema: el de la discriminación debido a su condición de conjunto minoritario, nuevo y vulnerable.

En lo que respecta a las entrevistas realizadas al profesorado participante se observa que las coapariciones textuales se relacionan principalmente con la noción de *omisión*¸ a través de la que se constata una *falta de*, en este caso, *aparición* de este grupo en lo que respecta a los *objetivos de aprendizaje*, el *currículo,* los *textos escolares de los estudiantes* y la *Guía Didáctica del Docente.* Por lo tanto, se deja ver la necesidad de *inclusión* de las *diversidades sexuales y de género* en estos aspectos.

Por otra parte, los procedimientos lingüísticos asociados a la representación de los actores sociales a través de sus acciones y las descripciones de ellas vienen a complementar lo expresado en este apartado, pues colaboran en la generación de una imagen positiva o negativa de los actores sociales.

Con respecto a la gestión de los papeles semánticos y, en particular, de la agentividad, no encontramos estructuras sintácticas activas en las que las diversidades sexuales y de género desempeñen un papel de agente dentro de la Guía Didáctica Docente, ni en las entrevistas al profesorado. Por el contrario, se observa una tendencia a la pasivización, es decir, se les retrata como sujetos pasivos de las acciones de otros. Esta gestión de los papeles semánticos suele observarse junto a una jerga autorizada asociada a lo legal que potencia y justifica el retrato.

Adicionalmente, se observa una tendencia a representar a este grupo como un grupo experimentante de una determinada situación, en este caso de discriminación, invisibilización o vulneración de derechos, sobre la que parece que no pueden incidir. Esta tendencia se complementa con la anterior en cuanto contiene trazas de pasivización, no

obstante, se resta de ella al humanizar y evidenciar las injusticias que este grupo se encuentra experimentado.

En definitiva, las estrategias predicativas contenidas en el discurso estudiado describen a las diversidades sexuales y de género predominantemente como receptores de acciones de terceros, en este caso, en forma de discriminación, invisibilización o vulneración de derechos, por cuanto corresponde ir en su ayuda. Si bien la idea una necesidad de protección no resulta negativa por sí sola, cuando esta es acompañada de un actor que no realiza acción alguna, se transforma, a menudo, en una visión simplificadora y estereotípica de *ellos* que impide que sean vistos como parte integrante, activa y demandante en la sociedad chilena.

5.3. Estrategias de argumentación.

Las estrategias de argumentación tienen como objetivo justificar las atribuciones negativas o positivas que se dan a los actores, por lo que se valen de los tópicos discursivos como instrumentos para, en este caso, justificar o rechazar la invisibilización de las diversidades sexuales y de género en el currículo, y sostener o rechazar una postura heteronormativa y binaria en él, y, de este modo, evitar que se le considere como un discurso discriminatorio, excluyente o invisibilizador.

En el siguiente párrafo de la página 3 de la Guía Didáctica del Docente de Educación se puede observar cómo a través del *tópico de la realidad* y el *tópico de la legalidad* se argumenta la necesidad de dirigirse en masculino a los dos sexos que coexisten en oposición. Así, a través del *tópico de la legalidad* fundamentan este uso, justificando su decisión en las normas de uso del lenguaje dispuestas por la RAE y por medio del *tópico de la utilidad* justifican que realizarlo de otra manera entorpecería la lectura y comprensión del contenido por lo que lo verdaderamente útil es realizarlo de esta manera. En conjunto, ambos tópicos son utilizados para aseverar que esta decisión lingüística corresponde a un uso *inclusivo* del lenguaje:

> En este libro se usan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados”, “profesores” y otros que se refieren a hombres y mujeres.
>
> De acuerdo con la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos que formen parte del

> conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado[60].

Por otra parte, en la página 31 de esta Guía se puede ver cómo dentro de los valores fundamentales de la democracia se menciona que la dignidad de la persona debe ser respetada en independencia de sus características personales, mencionando entre ellas a la orientación sexual y la identidad de género. Lo anterior, se enmarca en el *tópico del humanitarismo*, que permite justificar esta acción al ser compatible con los derechos humanos o los valores humanitarios. De igual forma, esta aseveración se ampara en *el tópico de la justicia* mediante el cual se exige igualdad de derechos para todas las personas, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

> La dignidad de la persona: reconocimiento y valoración de todos los individuos por el hecho de ser personas, cualquiera sea su sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica o cultural. Todos tenemos la misma dignidad inalienable[61].

En la página 97 de la Guía, se puede notar nuevamente el uso del *tópico de la justicia* a través del cual se busca justificar el acceso igualitario a ella por parte de toda la ciudadanía. Sobre este punto resulta llamativo que se plantee que los grupos enumerados corresponden a *nuevos grupos de personas* si consideramos que su existencia no es en ningún caso nueva.

> Respuesta abierta. Los estudiantes deben expresar otras iniciativas considerando los nuevos medios de difusión (como las redes sociales) y el acceso de nuevos grupos de personas al sistema judicial, como las mujeres, los discapacitados, las diversidades sexuales, entre otros[62].

En la página 106 de esta misma variedad discursiva, se puede notar cómo nuevamente se echa mano del *tópico de la legalidad,* el *tópico de la justicia* y el *tópico de la responsabilidad* para justificar el discurso planteado. El *tópico de la legalidad* se refleja en la introducción a la figura titulada "El esfuerzo legislativo". En ella se expresa que el Estado de Chile asume su responsabilidad en mejorar la garantía de los derechos humanos en el país. Para ello, se valen de el *tópico de la legalidad* para aducir la promulgación de distintas leyes en el marco de los derechos humanos, todas las cuales buscan conseguir la igualdad de derechos entre las personas, en otras palabras, el *tópico de la justicia*. Entre las

[60] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 2.
[61] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 31.
[62] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 97.

leyes que se mencionan, las de nuestro interés fundamental se exponen de la siguiente manera:

> II. Ley 20.609, que establece medidas contra la discriminación (2012)
> Objetivo: la también llamada «Ley Zamudio», busca perseguir y condenar cualquier tipo de discriminación arbitraria como, por ejemplo, la debida a la orientación sexual.
> III. Ley 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género (2018)
> Objetivo: regular los procedimientos para acceder a la rectificación de la partida de nacimiento de una persona en lo relativo a su sexo y nombre, ante el órgano administrativo o judicial respectivo, cuando dicha partida no se corresponda o no sea congruente con su identidad de género[63].

En ambos cuerpos legales se puede observar que entre sus objetivos principales encontramos el sancionar la discriminación hacia las diversidades sexuales y otorgar protección al derecho de la identidad en cuanto derecho humano.

Por último, se puede observar cómo en la página 131 de la Guía se plantea como respuesta esperada al reactivo 1 de la Actividad de refuerzo 4 (ubicada en la página 127) que el estudiantado elabore una respuesta en la misma línea argumentativa que ha ofrecido el texto, es decir, a partir del *tópico de la legalidad*, en cuanto derechos humanos, y en base al *tópico de la justicia*, en cuanto todas las personas somos iguales ante la ley, tal como se puede ver a continuación:

> Se espera que los estudiantes indiquen que en el derecho a ser libre de discriminación encontramos todas las características de los derechos humanos, pues este es un derecho universal reconocido por todas las naciones, es inherente al ser humano y su vida en sociedad. Las personas no pueden ser despojadas de este derecho ni renunciar a él; además, es imprescriptible, pues se mantiene a lo largo del tiempo. Por ende, no se puede discriminar a nadie por sus creencias, su nacionalidad, su orientación sexual, etc.[64]

Respecto de la variedad discursiva correspondiente a las entrevistas del profesorado, se puede notar la presencia del uso distintos tópicos discursivos en función de la estrategia de argumentación. Dentro de estos se encuentra el uso recurrente del *tópico de la legalidad* en la misma línea que lo hace el anterior en función del cual se argumenta que las diversidades

[63] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 106.
[64] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 131.

sexuales y de género deben ser reconocidas con base a los *derechos humanos*, a las *leyes* vigentes, así como también ser mencionados en clases con base en la idea de que el profesorado es un *garante de derechos*. Esto queda reflejando en pasajes como los siguientes:

> 'Nosotros no tenemos en ningún momento una instancia mayor o una autoridad mayor que nos filtre dependiendo de la religiosidad del colegio, ponte tú. ¿Por qué? Porque existen leyes por sobre nosotros y el colegio no puede como obviar este tema.'[65]
>
> 'Es que nosotros somos garantes de derechos, así como desde la base. Yo no puedo enseñar desde "ah, mis...", desde lo que yo pienso como persona, sino que yo soy un profesor que tiene que orientar a los estudiantes y en base a la realidad que existe hoy día en el mundo. Entonces yo soy una, un garante de derecho.'[66]

En este contexto, es relevante destacar que bien reconocen que la Guía Didáctica del Docente es un documento oficial emanado por la máxima autoridad en materia de educación del país que presenta una utilidad y una obligación, también señalan como su deber el complementar dichos contenidos e indicaciones, actualizándolos y acercándolos al *siglo XXI*. Esto puede observarse, por ejemplo, en el siguiente pasaje:

> 'Y en ese sentido, tenemos que pensar el país hacia allá. Desde esa proyección. No desde el retroceso. Cada vez que nosotros retrocedemos el proyecto ya va retrocediendo con nosotros. En cambio, mientras nosotros pensemos en una sociedad planteada hacia el siglo XXI, esas modelaciones son las que deben quedar. Y la perspectiva de género no binaria es la estructura que se va a seguir no porque nosotros queramos o no queramos, es porque la estructura global va hacia allá. Y desde esa perspectiva debemos pensar el sistema educativo chileno, hacia un sistema global. Porque si seguimos pensando en particular en el contexto chileno "ah no, esto no se puede hacer porque esto es Chilito", vamos a seguir siempre estancados en las lógicas del siglo XX.'[67]

De igual forma, se reconoce la presencia del *tópico de la cultura* sobre el que se funda el diagnóstico del profesorado sobre el nivel de tradicionalismo de la sociedad chilena, definiéndola como una sociedad predominantemente *conservadora*, por lo que realizar avances significativos en materia de visibilización e inclusión de las diversidades sexuales y de género constituirían un problema difícil de sortear.

[65] Entrevistada, Anexo 2, línea 94.
[66] Entrevistada, Anexo 2, línea 132.
[67] Vanessa, Anexo 2, línea 690.

> 'Entonces, claro, el MINEDUC tiene este rol fundamental. Podría hacer cambios, pero también sabemos que dentro de la sociedad chilena de esos cambios siempre va ligada mucha crítica y han estado muy complejos y cuando vemos que son un poquito más... Que intentan hacer algún cambio, finalmente el sector más conservador de Chile no los permite.'[68]

El *tópico de la realidad* y *tópico de los números* se observa en el discurso del profesorado cuando se refieren al hecho de que conviven con un cada vez más grande número estudiantes que pertenecen a las diversidades sexuales y de género por lo que frente a esa realidad debe actuarse adoptando políticas atingentes.

Cabe destacar que, si bien, en general se constata que los tópicos presentes en el discurso del profesorado van en favor de las diversidades sexuales y de género, igualmente se observa el uso de un lenguaje binario en sus respuestas, salvo contadas excepciones que supusieron un esfuerzo consciente de rectificar lo dicho por parte de las participantes. Esto también se observa en las respuestas dadas frente a la pregunta 4[69] en las que señalan que la Guía no les induce de manera a pensar que la heterosexualidad era la única orientación sexual posible, sino que omite la existencia de las diversidades sexuales y, por lo tanto, les discrimina.

5.4. Estrategias de puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso.

Estas estrategias consisten en ubicar el punto de vista del hablante expresando su implicación a través de instrumentos como la comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y afirmaciones como estrategias retóricas. En este caso analizaremos la puesta en perspectiva del Ministerio de Educación en la Guía Didáctica del Docente de Educación Ciudadana y así como también la del profesorado participante, ambos implicados en la tarea de educar.

En este contexto, el punto de vista desde el que se expresan las etiquetas, atribuciones y argumentos en la Guía desde el punto de vista o la perspectiva de la *máxima autoridad política en materia educativa* del país representada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Esta ubicación del punto de vista del hablante define una relación de poder desigual con el receptor del mensaje (profesorado) que es utilizada de múltiples maneras a lo largo del texto, pero en lo que respecta a nuestro estudio, para validar la invisibilización de las diversidades sexuales y de género. La puesta en perspectiva del hablante se ve especialmente reflejada en la presentación del texto por medio de frases que señalan la tarea protagónica de la Guía Didáctica del Docente y del MINEDUC en la labor

[68] Maleny, Anexo 2, línea 385.
[69] Ver apartado 3.6.2.

de educar y guiar al profesorado a través de las orientaciones didácticas proporcionadas. Esta definición se obtiene, entre otros elementos, a través de las referencias o citas que realiza a fuentes del MINEDUC, a las Bases Curriculares y al currículum nacional que también son elaborados por él. Lo anterior es posible de observar a través de pasajes como los siguientes:

> Esta articulación entre Guía Didáctica del Docente y Texto del Estudiante permite, como dicen las Bases Curriculares establecidas por el currículo nacional, entender el aprendizaje «como un proceso dinámico en el cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada (…) Se espera que el aprendizaje trascienda la etapa escolar, se proyecte y se siga desarrollando a lo largo de la vida» (Mineduc, 2019). Es por esto que, atendiendo a los requerimientos establecidos por el actual currículum nacional, la Guía busca orientar su labor pedagógica para lograr que sus estudiantes elaboren una representación personal de lo que aprenden y conocen dentro del aula.[70]

La elaboración de este Texto del Estudiante y su Guía Didáctica del Docente se enfocó en entregar las herramientas necesarias para facilitar la interacción de los docentes con el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, intencionando la relación con ellos y considerando su contexto, pues, tal como lo estipula el Programa de Estudio para la asignatura de Educación Ciudadana (Mineduc, 2020), las Bases Curriculares «[…] deben adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas […] y metodológicas».[71]

Adicionalmente, el contexto histórico previamente entregado en este apartado analítico aporta información adicional para situar el punto de vista del hablante, puesto que nos informa que este texto fue redactado considerando las disposiciones concursales establecidas por el entonces ministro de educación, Raúl Figueroa, quien lideró la cartera de educación durante el gobierno de derecha encabezado por Sebastián Piñera Echeñique, por medio del cual buscaron imprimir su visión valórica en materia de educación ciudadana.

Con respecto al profesorado, tenemos que la ubicación de su punto de vista, las formas de referencia, atribuciones y argumentaciones se construyen desde su calidad de profesionales

[70] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 3.
[71] Virna Galaz et al., Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana (Santiago: Universidad San Sebastián, 2021), p. 5.

de la educación en virtud de la cual deben velar por los derechos de sus estudiantes, tal como podemos ver a continuación:

> 'Creo que la docencia es transformadora y para hacerla transformadora nosotros también tenemos que ir transformándonos, a nosotros mismos. Entonces, es súper importante que nos actualicemos y que avancemos con las generaciones que estamos educando.'[72]
>
> 'A ver, yo creo que la motivación principal es la estructura social. La pedagogía tiene como función principal generar cambios.'[73]

Como hemos destacado con anterioridad, esta puesta en perspectiva les sitúa desde la posición de *garante de derechos* dentro del contexto de una *profesión transformadora* o de una *pedagogía transformadora* que debe ir acorde a los tiempos, que se actualice constantemente y que se valga de todos los recursos necesarios para complementar el material didáctico oficial.

5.5. Estrategias de legitimación.

Estas estrategias discursivas buscan legitimar las acciones y los discursos a través de recursos como la persuasión, la negociación y la justificación, lo cuales permiten mantener un orden social determinado y sus consiguientes formas de proceder. Para ello se emplean todas las estrategias anteriormente desarrolladas y adicionalmente se echa mano de la autorización sociopolítica del propio discurso a partir de la cual se consigue legitimación, hablamos de quien está enunciando el discurso y a qué otras autoridades se están citando para enunciarlo[74].

En este caso estas estrategias se emplean con el fin de mantener el orden social heteronormativo y binario el que para un sector crítico de la sociedad chilena resulta controvertido. La clave de esta estrategia consiste en dar una explicación a una acción o decisión persuadiendo al destinatario de que la acción o decisión en cuestión es aceptable conforme a la norma o a la ley, y en consideración de la autoridad que la emana[75]. Un ejemplo de esto se encuentra en un enunciado de la página 3 de la Guía Didáctica Docente que ya hemos citado con anterioridad. En ella, el hablante, en cuanto máxima autoridad educativa del país (MINEDUC), intenta persuadir al destinatario (profesorado) de que

[72] Entrevistada, Anexo 2, línea 221.
[73] Vanessa, Anexo 2, línea 589.
[74] Luisa Martín Rojo, "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas," en Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, ed. L. Iñiguez Rueda (Barcelona: UOC, 2006), 161-194.
[75] Luisa Martín Rojo, "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas," en Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, ed. L. Iñiguez Rueda (Barcelona: UOC, 2006), 161-194.

resulta menos incómodo, saturado y limitado utilizar el genérico masculino para los dos sexos que existen: hombre y mujer. Para ello cita a la Real Academia Española en cuanto autoridad lingüística señalado que así lo dispone. Por consiguiente, se desestima el uso de cualquier otra jerga que no sea la oficial y autorizada. Esto se refleja, por ejemplo, en el título que deciden dar al texto didáctico, denominándolo como "Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana", en el que se puede observar cómo hacen uso del genérico masculino para referirse a la comunidad de profesionales de la educación de Chile que, de acuerdo con las estadísticas entregadas por el MINEDUC, está conformado mayoritariamente por mujeres: un 74,9% frente a un 26,3%[76].

Al respecto, es importante detenerse en el hecho de que el hablante opta por realizar una no breve aclaración y justificación sobre su decisión de utilizar dicho tipo de lenguaje (que ha definido como inclusivo). Este énfasis refleja las repercusiones alcanzadas por debate instaurado por diversos movimientos sociales en el país, como el feminista o el de las disidencias de género.

Por su parte, dentro de las entrevistas realizadas al profesorado participante, también es posible ejemplificar la utilización de esta estrategia discursiva por medio del siguiente pasaje:

> 'Mira, en general en el colegio nos permiten como, entre comillas, esta "libertad de cátedra", pero en estos casos se entiende lo conservador que es Chile. Como te decía mi colegio tiene esta característica económica donde los padres, madres y tutores de los estudiantes son personas muy poco escolarizadas, muy ligadas a la religión, no así el colegio siendo religioso. Tenemos un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a alguna iglesia evangélica, por lo tanto, cuando uno sale un poquito de las orientaciones que te da el MINEDUC, siempre hay que tener ciertos cuidados para no ser juzgados dentro de estas personas que, a pesar de que, como te digo, tienen poco acceso a la educación o escolaridad muy baja, son muy críticos entorno a sus creencias. Por lo tanto, es lo primero que te dicen cuando llegas a trabajar al colegio. Así como, "cuidado con ciertos cursos porque encuentran muchos niños que pertenecen a una iglesia", "cuidado con ciertos apoderados". Por lo tanto, claro, tenemos una cierta libertad, pero esa libertad igual va asociada a lo que te permiten los apoderados o responsables de los niños o niñas.'[77]

En él queda de manifiesto cómo la participante legitima su imposibilidad de una mayor y mejor acción pedagógica en la inclusión de las diversidades sexuales de género dada su

[76] Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021) (Santiago: Ministerio de Educación, 2022).
[77] Maleny, Anexo 2, línea 397.

percepción de *poca libertad* fundamentada en la cultura religiosa de las familias del estudiantado, el bajo nivel socioeconómico de sus estudiantes y la existencia de una guía didáctica que constituye obligación legal. Esto se suma a la percepción del profesorado de la sociedad chilena como una *sociedad conservadora* por lo que se dificulta realizar grandes avances en materia de inclusión, reparando en lo perjudicial que resulta el hecho de que quede a criterio de quien realiza las clases el abordar o no las temáticas de diversidades sexuales y de género. Junto a esto, destaca la percepción que tiene del profesorado de un segmento etario mayor como profesionales que no se empapan de estos cambios ni se actualizan a los *tiempos modernos* deriva en que las percepciones anteriores se vean justificadas.

6. Discusión y conclusiones.

A partir del discurso estudiado fue posible determinar dos posiciones fundamentales en la articulación del discurso sobre diversidades sexuales y de género. Estas posturas, enmarcadas en un contexto histórico específico, se relacionan de manera intertextual e interdiscursiva con otros discursos y textos incorporados a lo largo de este análisis como lo son el marco legislativo y las declaraciones y comunicados emanados por las ONGs y movimientos sociales implicados.

La primera de estas posiciones menciona en contadas ocasiones a las diversidades sexuales y de género dentro de los contenidos, habilidades y objetivos de aprendizaje de la asignatura de Educación Ciudadana. Las considera como un grupo reducido y emergente que es citado exclusivamente en el contexto de un marco legal atingente y sujeto a la necesidad de amparo ante posibles transgresiones a sus derechos, al igual como lo hace con otros grupos que cataloga como vulnerables.

La segunda posición, sitúa a las diversidades sexuales y de género como un colectivo que es omitido en el currículo oficial y, por ende, invisibilizado y discriminado. A raíz de esto, plantea la necesidad de una mejora curricular que, aun cuando necesaria, ve como poco probable debido a la serie obstáculos burocráticos y culturales a los que se enfrenta. Esta posición considera al profesorado como parte esencial del cambio entendiendo su labor como una labor transformadora y de alta responsabilidad social en el cuidado y protección de los derechos del estudiantado. Para ello plantea la necesidad de un marco educativo robusto en esta temática que sirva de respaldo a su labor. A pesar de este planteamiento, y como hemos podido ver en el desarrollo de los resultados, esta posición incorpora en su narrativa formas de nominación y referencia que no se condicen con los valores y principios declarados en su postura.

A través del análisis, fue posible determinar que la selección de las estrategias y los tópicos discursivos presentes en la redacción de la Guía Didáctica del Docente de Educación

Ciudadana propenden a la invisibilización de las diversidades sexuales y de género. En este contexto, el análisis discursivo referido a las diversidades de género muestra que la selección léxica empleada explicita la existencia de únicamente dos sexos en oposición: femenino/masculino, hombre/mujer, descartando así la existencia de personas no binarias. En este punto, las estrategias predicativas, de nominación, argumentación, legitimación y puesta en perspectiva ilustran con claridad esta exclusión.

En cuanto al carácter heteronormativo de este instrumento didáctico se observa una mención sumamente reducida de las diversidades sexuales. A pesar de esto, las estrategias de referencia y nominación empleadas para este grupo apuntan a una definición del otro de maneras neutras y personalizadoras que tienden a diluir las fronteras entre el *ellos* y el *nosotros*, lo que contrasta con las estrategias predicativas utilizadas que los retratan como un grupo inactivo y vulnerable, generando un efecto pasivizador y una imagen desvalida, sin reconocerles un papel en las transformaciones sociales y legislativas alcanzadas en estos ámbitos.

El discurso enunciado en este instrumento didáctico incorpora la perspectiva del hablante del Ministerio de Educación como la máxima autoridad en asuntos educativos a nivel nacional, por cuanto su argumentación no sólo se sustenta en tópicos legislativos, históricos, numéricos y culturales, sino también se ancla en una sólida plataforma de autoridad que sirve como claro punto de referencia para el receptor del mensaje. Esta relación de poder permite crear y reproducir un discurso que condiciona el desarrollo de un plan de educación diversa y plural en esta materia, concretamente sobre los contenidos, objetivos y habilidades de la asignatura de Educación Ciudadana que constituyen la base y motor destinados a mover los engranajes del quehacer docente.

A través de los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas fue posible evaluar en qué medida la Guía de la asignatura de Educación Ciudadana repercute en su diseño de clases en relación con la temática de las diversidades sexuales y de género. En este sentido, más allá de la ponderación explícita que hayan realizado de este instrumento didáctico, se constata la influencia de este documento sobre la práctica docente reflejado a partir de dos líneas temáticas que se contraponen. La primera línea, utiliza formas de nominación y argumentación que generan una representación del *otro* que lo neutraliza o minimiza, al mismo tiempo que hace notar las barreras e impedimentos legales que limitan su capacidad de acción dado el marco educativo y pedagógico establecido por la Guía de Educación Ciudadana. La segunda línea, busca desvincularse y cuestionar el discurso hegemónico contenido en ella, asumiendo una posición marcada por el compromiso social que proviene de la comprensión de la pedagogía como una disciplina transformadora. Desde esta perspectiva, perfilan un discurso en pro de la visibilización de las diversidades sexuales y

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

de género y de la protección de sus derechos, por medio de las estrategias predicativas, argumentativas y legitimadoras.

En términos generales, se observa cierto grado de convergencia entre el discurso contenido en la Guía y el del profesorado participante relacionado a diversidades sexuales y de género. Queda así de manifiesto el efecto que tiene la relación de poder existente entre el locutor y el receptor del mensaje. No obstante, esta posición privilegiada del Ministerio de Educación para crear y reproducir estas representaciones encuentra una resistencia entre el profesorado que se expresa a través de su cuestionamiento y actuar pedagógico que, aún con claras contradicciones, busca fugarse del discurso oficial en ocasiones.

Si bien se observa un esfuerzo por incluir mejoras en esta materia, el Ministerio de Educación sigue produciendo un discurso que fomenta una perspectiva hegemónica de las diversidades sexuales y de género atravesada por la heteronormatividad y el binarismo de género, por lo que trabajar en este aspecto resulta un desafío a abordar en el corto plazo debido los alcances educativos y sociales que puede conllevar.

De forma general, se destaca el ejercicio reflexivo realizado en torno a este tema, no solo en la posición investigadora, sino también por parte del profesorado participante. Esta reflexión se hizo evidente mediante el diálogo sostenido en las entrevistas, donde no solo ofrecen reflexiones sobre las implicaciones sociales de su profesión, sino que también abren las puertas a repensar su rol en la reproducción o perpetuación de modelos hegemónicos.

Con conciencia de que los hallazgos de esta investigación no son generalizables, los resultados obtenidos no solo brindaron un estímulo en cuanto al ejercicio intelectual propio de la investigación, sino que también impulsan a continuar explorando el terreno de los discursos educativos y sus impactos sobre el quehacer pedagógico, extendiéndolo a otras esferas del currículo. Esto podría involucrar el análisis de un corpus y un conjunto de datos de mayor envergadura, incorporando una metodología mixta para la exploración en otras asignaturas del currículo oficial, así como también en ramas más allá de la educación escolar obligatoria, como la educación universitaria y la formación técnico-profesional, incluso en realidades educativas de otros países. Estas posibilidades de investigación adicional son, sin duda, prometedoras y enriquecedoras.

Bibliografía

Butler, Judith. 2007. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Trad. M. A. Muñoz. Barcelona: Paidós.

Cáceres, Carlos. 2011. Estudio a través de internet sobre "bullying" y sus manifestaciones homofóbicas en las escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes y varones entre 18 y 24 años. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano / Universidad Peruana Cayetano Heredia y Organización Panamericana de la Salud. http://web.archive.org/web/20200212004023/http://www.iessdeh.org/usuario/ftp/Informe%20Final%20Bullying.pdf (consultada el 24 de julio de 2023).

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. 2012. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Fairclough, Norman. 2003. Analysing discourses: Textual analysis for social research. Londres: Psychology Press.

Flick, Uwe. 2009. Introducción a la investigación cualitativa (4.ª ed.). Trad. Tomás del Amo. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia.

Fuentes, Jorge. 2015. Educación Física y Deporte en personas Trans: una aproximación cualitativa. Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Valencia.

Galaz, Virna, Ormazábal, J., Rodrigo M., Poch, P., Rodríguez, T. y Luque, D. 2021. Guía Didáctica del Docente Educación Ciudadana 3°medio. Santiago: Universidad San Sebastián https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-Medio-FG/145647:Educacion-Ciudadana-3-medio-U-San-Sebastian-Guia-didactica-del-docente-Tomo-1#clasificaciones_recurso (consultada el 24 de julio de 2023).

García, Carlos. 2007. Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá: Colombia Diversa.

Gobierno de Chile. 2016. ¿Sabes en qué consiste el plan de Formación Ciudadana en colegios? https://www.gob.cl/noticias/sabes-en-que-consiste-el-plan-de-formacion-ciudadana-en-colegios/ (consultada el 24 de julio de 2023).

Goodrich, Kristopher, y Janalee Barnard. 2019. Transgender and gender non-conforming students in schools: One school district's approach for creating safety and respect. Sex Education 19 (2): 212-225. London. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1490258 (consultada el 24 de julio de 2023).

Gordo, Ángel, y Serrano, Araceli. 2008. Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Prentice Hall.

Guajardo Soto, Gabriel. 2018. Lo minoritario sexual: una interpretación crítica. Nomadias (5): 30-38. Santiago. https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51483 (consultada el 24 de julio de 2023)

Halberstam, Jack. 2008. Masculinidades femeninas. Trad. J. Sáez. Barcelona: Egales.

_____. 2018. Trans*: a quick and quirky account of gender variability. Berkeley: University of California Press.

Íñiguez Rueda, Lupicinio. 2006. Análisis del discurso, manual para las ciencias sociales. Barcelona: UOC.

Ley 20.830. 2015. Acuerdo de Unión Civil. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. https://bcn.cl/30cpa (consultada el 24 de julio de 2023)

Ley 20.911. 2016. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educaciones reconocidos por el estado. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. https://bcn.cl/2f702 (consultada el 24 de julio de 2023).

Ley 21.120. 2018. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. https://bcn.cl/2f8z8 (consultada el 24 de julio de 2023).

Ley 21.400. 2021. Modifica el Código Civil y otros cuerpos legales para regular el matrimonio igualitario. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. https://bcn.cl/2ucii (consultada el 24 de julio de 2023).

Ley 21.609. 2018. Ley Zamudio contra la discriminación. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. https://bcn.cl/324ve (consultada el 24 de julio de 2023).

Lira, Robinson 2013. Formación ciudadana y cuestión social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación (1): 26-64. Rancagua: Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de O'Higgins. https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/view/13 (consultada el 24 de julio de 2023).

Lozic Pavez, María Karina, y Y. Manzano Venegas. 2021. Análisis crítico e histórico a la última reforma de la Educación Ciudadana en Chile y su tratamiento al problema de la pobreza. Foro de Educación 19 (2): 295-313. Salamanca. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8251181 (consultada el 24 de julio de 2023).

Mardones Leiva, Karen, M. Apablaza Santis, y P. Vaccari Jiménez. 2020. Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia) 46 (1): 399-411. Valdivia: Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399 (consultada el 24 de julio de 2023).

Martín Rojo, Luisa. 2006. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, ed. L. Iñiguez Rueda, 161-194. Barcelona: UOC.

Benavides, Mayumi Okuda, y Gómez-Restrepo, Carlos. 2005. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124. (consultada el 24 de julio de 2023).

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. 2022. Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021). Evidencias 55. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. 2016. Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Documentos/Destacado-portada/36716:Orientaciones-Curriculares-para-el-Desarrollo-del-Plan-de-Formacion-Ciudadana (consultada el 24 de julio de 2023).

_____. 2021. Plan de modernización de Textos Escolares. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.mineduc.cl/plan-de-modernizacion-de-textos-escolares/ (consultada el 24 de julio de 2023).

Mogrovejo, Norma. 2010. Diversidad sexual, un concepto problemático. Trabajo Social UNAM (18): 62-71. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. https://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19577 (consultada el 24 de julio de 2023).

Nvivo 15. Ver Nvivo Spain. "¿Qué es Nvivo?, Timberlake Consulting, https://www.nvivo-spain.com/nvivo/ (consultada el 24 de julio de 2023).

Olivo, María G. 2017. Educación para la Ciudadanía en Chile. Información tecnológica 28 (5): 151-164. La Serena: Centro de Información Tecnológica. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016 (consultada el 24 de julio de 2023).

Orellana, María Isabel. 2009. Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina. Santiago: MEGM - Dibam. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16987 (consultada el 24 de julio de 2023).

Pardo, Neyla. 2013. Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. Colombia: OPR-Digital.

Real Academia Española. 2023. Disidir. En Diccionario de la lengua española. Madrid: Real Academia Española. https://dle.rae.es/disidir (consultada el 7 de agosto de 2023).

Rich, Adrienne. 1996. Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. Trad. Maria-Milagros Rivera Garretas. DUODA Revista d'Estudis Feministes 10: 15-48. Barcelona: Universidad de Barcelona, Centre de Recerca de Dones. https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62008 (consultada el 24 de julio de 2023).

Roscoe, Will. 1991. The Zuni Man-Woman. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Rubin, Gayle. 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología 8 (30): 95-145. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Saldaña, Catalina. 2020. Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos. La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile. Bajo la Lupa. Santiago: Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. https://www.investigacion.patrimoniocultural.gob.cl/publicaciones/es-mas-importante-cumplir-los-deberes-que-ejercer-los-derechos-la-trayectoria-de-la (consultada el 24 de julio de 2023).

Taylor, Steven J., y Bogdan, Robert. 1984. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona: Ediciones Paidós.

UNESCO. 2015. La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. París: UNESCO.

Warner, Michael, ed. 1993. Fear of a queer planet: Queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Werner, Erik. 2009. Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la Secundaria. Polisemia 8: 101-110. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110 (consultada el 24 de julio de 2023).

Wittig, Monique. 2006. El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Trad. J. Sáez y P. Vidarte. Barcelona: Egales.

Wodak, Ruth. 2003. Metodos de Analisis Critico del Discurso. Barcelona: Gedisa Editorial.

Anexo 1.

Tabla 1.

Muestra de co-textos de la categoría ´heteronormatividad´.

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Ent	No creo que la Guía Didáctica vaya a establecer a la	heterosexualidad	como la única fórmula, digamos, de orientaciones sexuales ni de identidad.

revistas	Porque no es que la Guía te diga: "usted debe preservar la	heterosexualidad	de alguna forma", pero al omitir cierta orientación, al omitir...
	Porque la omisión también es discriminación, en ese sentido, creo que la omisión es mucho más fuerte en este momento que lo que es una idea centrada en la	heterosexualidad.	
	Pero hay una omisión constante en la Guía Docente de las distintas áreas. Por ejemplo, cuando abordas la sexualidad, ya, sí, tendemos a identificar lesbiana, gay,	heterosexual.	
	Creo que omitir es igual de discriminatorio que decir que la	heterosexualidad	es lo que se debe preservar.
	Yo creo que más que fomentar, no es como que fomente una de ellas, pero sí manifiesta sólo una, diría como la	heterosexualidad.	
	Pero no es como que lo fomente, porque no es como que realicen ciertas actividades o que se oriente de cierta manera las clases, o que los ejes de la asignatura sean	heteronormados	porque sí, o sea, están heteronormados, pero no es que te fomente como el ser heterosexual, como que no es que discrimine a otros por sobre uno, ¿se entiende?
	Podría ser el principal agente de cambio quizás para tratar de no de	heteronormalizar	una educación, pero no se hace cargo.
	Entonces su rol es principal, primordial, o sea, el MINEDUC es quién nos está	heteronormalizando	de alguna manera.
	Ya lo había hecho un día conversando con colegas de Historia que, qué difícil es enseñar Historia como desde la perspectiva de la mujer, o encontrar personajes de mujeres simplemente y, claro, qué difícil es educar con un pensamiento no	heteronormado,	¿sí?
	Pero, claro, en ese tipo de cosas uno puede evidenciar familias	heteronormadas,	por ejemplo.
	Pero, claro, en los dibujos, en las imágenes se puede evidenciar un poco más el tema de que la orientación... o la	heteronormatividad.	
	Porque, bueno, no he tenido la posibilidad de ver otros libros de otras asignaturas, pero creo que en su totalidad muestra modelos	heteronormados.	

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 2.

Muestra de co-textos de la categoría ´binarismo de sexo/género´.

	Co-texto	Categoría	Co-texto

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

Entrevistas	Yo creo que está bien explicitado y evidenciado. No se habla de no	binario,	no se habla de... Nunca lo he visto, por ejemplo.
	El tema es que no sé de qué manera se expresa eso en el texto porque está tan aprendido que ya es algo muy común, es muy natural y si alguien... encontramos no sé, a una persona no	binarie	o encontramos personas trans, no hay como... No lo no manifiesta de ninguna manera.
	Ya suponen por ahí y no necesariamente todos los profesores y profesoras son hombres y mujeres, también hay personas no	binarias	o tenemos personas trans, entonces yo creo que es el rol fundamental es... Ellos son el primer... La primera lanza de ataque y no la utilizan como debieran.
	No aborda el	binarismo	eso sí, algo importante ahí.
	Lo habla desde la equidad de género, por lo tanto, no aborda este tema del no	binarismo	o de la ruptura binaria en la estructura de género.
	Yo creo que hoy en día de la gran mayoría de los recursos que establece la Guía Didáctica van hacia la lógica	binaria del género.	
	Tienden a tener la perspectiva de género intentando establecer la igualdad entre lo masculino y lo femenino como agente social, pero no tienden a romper el	binarismo de género.	
	Porque también yo creo que, desde la lógica del Estado, no se tiende a romper con la lógica	binaria.	Sí con la lógica discriminatoria entre géneros, ¿nocierto? Lo que se establece: hombre/mujer. Entre esa jerarquía binaria.
Entrevistas	Porque entendiendo que las estructuras	binarias de género	siempre se establecen desde la jerarquía, esa jerarquía nunca se va a lograr romper desde la lógica sólo perpetuadora del hombre y la mujer que son los que establece realmente el currículum, según yo.
	Claro, o sea, yo creo que ahí también entra un ejemplo de remodelación importante en lo que son los Manuales de Convivencia dentro de todos los establecimientos, donde el Ministerio podría ser un aporte importante, porque hay establecimientos que se siguen estableciendo desde la lógica	binaria,	siguen estableciendo sus uniformes desde lógica binaria, siguen estableciendo la estructura de Educación Física desde lógica binaria.
	Como que es un rol primordial porque son ellos los que crean una Guía Didáctica, por ejemplo, ya suponiendo que el profesorado de Chile es de estos dos géneros, o sea,	hombre, mujer.	

Guía Didáctica Docente	En este libro se usan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados”, “profesores” y otros que se refieren a	hombres y mujeres.	
	De acuerdo con la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición	masculino/femenino;	por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos que formen parte del conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 3.

Muestra de co-textos de la categoría ´diversidades sexuales y de género´.

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	En el caso de nosotros sí tocamos temas de	diversidad,	pero en los libros y en la Guía Didáctica no sale de manera explícita.
	Porque primero habla de conceptos como Estado, ciudadanía, democracia y dentro de la democracia sí toca los temas como la	diversidad,	la ciudadanía digital, pero no lo explicita.
	Y luego habla de Derechos Humanos, que ahí también uno podría tocar el tema de	las diversidades,	y al final viene la parte que es la relación que tiene el Estado con el mercado. O sea, ahí ya se escapa un poco del tema de diversidades sexuales.
	Pero, en la Prueba de Acceso a la Educación Superior sí hay preguntas que tienen relación con temáticas por lo menos de Chile. Hay una pregunta que habla de un caso, por ejemplo, de Daniel Zamudio y habla de qué problemáticas se presentan hoy día y que ponen en riesgo a la democracia. Y tiene que ver mucho con la ley, la ley Zamudio, de las	diversidades sexuales.	
	Porque en el tema de ese concepto habla como del barrido histórico, cómo el concepto se ha ido enriqueciendo durante los distintos hechos históricos y habla de tres dimensiones, la dimensión civil, la dimensión social, política, etcétera, y	diversidades.	

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
	nosotros presentamos el enfoque, la dimensión como más actual que tiene que ver con las		
	Y la segunda, es que hoy día en el colegio, y cada vez más en los colegios, se presentan casos donde los colegios están al debe. Por ejemplo, la transexualidad. Alumnos transgénero. Todo lo que tiene que ver con	diversidades.	
	Porque no te abre el espacio para otras	diversidades,	no sé si se explica.
	La omisión que se tiene dentro del currículum de ese tipo de	diversidad	es igual... Creo que omitir es igual de discriminatorio que decir que la heterosexualidad es lo que se debe preservar.
	Sí, yo creo que en ambos casos hay una omisión constante de la	diversidad	existente.
Entrevistas	Yo creo que desde acá se crean buenos ciudadanos, respetuosos a la patria, al orden, a las instituciones, pero no se están creando estudiantes conscientes del respeto a las	diversidades sexuales.	
	Y no solamente al ser	homosexuales y lesbianas,	sino que también otras comunidades que están dentro de la diversidad.
	Por ejemplo, cuando abordas la sexualidad, ya, sí, tendemos a identificar	lesbiana, gay, heterosexual.	Pero hay un montón de colores entre medio que no están considerados dentro de la Guía Docente que también pueden ser identitarios para nuestros *cabros* y también los tendemos a omitir dentro de eso.
	Se ha conversado sobre las mujeres, el derecho de voto, y desde ahí vamos tomando y llegamos. Principalmente dentro de los mismos cursos nacen preguntas respecto a las minorías de género,	LGBT	y ahí aparece, pero desde, casi siempre, desde los estudiantes.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Guía Didáctica Docente de Ed. Ciudadana	Los estudiantes deben expresar otras iniciativas considerando los nuevos medios de difusión (como las redes sociales) y el acceso de nuevos grupos de personas al sistema judicial, como las mujeres, los discapacitados, las	diversidades sexuales,	entre otros.
Entrevistas	Porque siempre te va mostrando como con los derechos, derechos civiles, políticos, etcétera, cómo el Estado protege esos derechos, cómo el Estado regula que las personas mantengan ciertas calidades de vida, nocierto, pero nunca te manifiesta desde cuándo se empiezan a cuidar los derechos de estas otras personas ¿sí? Como los de las	disidencias sexuales	porque no la incluye.
	Hoy en día los docentes y las docentes estamos obligados de alguna forma a través del Ministerio de Educación a respetar las	disidencias sexuales y de género.	Y eso yo lo encuentro que viene desde el Ministerio.
	En Historia falta mucho acerca de	disidencias sexuales y de género.	

	Co-texto	Categoría	Co-texto
	En ninguna parte se menciona a las	disidencias sexuales y de género.	
	Entonces, yo que creo que lo que falta ahí desde el Ministerio es ese aporte curricular, ese cambio curricular hacia incluir como objetivos específicos las	disidencias sexuales y de género.	
	Y creo que esa es la que mejor se puede expresar porque, dentro de la manera en que se va explicando jamás te habla de otras	minorías,	insisto con ese ejemplo, no te no te muestra otras realidades, ¿se entiende?
	Además, no sé, lo he visto mucho en los ejemplos que ponen, por ejemplo, en los libros, en los textos escolares, muy poco, por no decir nada de ejemplos de	minorías,	no hay.

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 4.

Muestra de co-textos de la categoría ´orientación sexual´.

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	No creo que la Guía Didáctica vaya a establecer a la heterosexualidad como la única fórmula, digamos, de	orientaciones sexuales	ni de identidad.
GuíaDidácticaDoc	La dignidad de la persona: reconocimiento y valoración de todos los individuos por el hecho de ser personas, cualquiera sea su sexo,	orientación sexual,	identidad de género, edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica o cultural. Todos tenemos la misma dignidad inalienable.
	Objetivo: la también llamada «Ley Zamudio», busca perseguir y condenar cualquier tipo de discriminación arbitraria como, por ejemplo, la debida a la	orientación sexual.	
	Por ende, no se puede discriminar a nadie por sus creencias, su nacionalidad, su	orientación sexual,	etc.

entre			

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 5.
Muestra de co-textos de la categoría ´identidad de género´.

	Co-texto	**Categoría**	**Co-texto**
Entrevistas	No creo que la Guía Didáctica vaya a establecer a la heterosexualidad como la única fórmula, digamos, de orientaciones sexuales ni de	identidad.	
	Lo que sí creo es que no tiende a mencionar otras áreas de la sexualidad y de la	identidad de género	disidente.
	Como, por ejemplo, la ley de	identidad de género,	con, hoy día, los distintos mandatos que ha mandado el Ministerio con respecto, por ejemplo, a los nombres sociales de los estudiantes, con respecto al respeto de las identidades
	Hay un objetivo directo a conocer cuáles son las	identidades de género	y las disidencias, nocierto... Perdón las diversidades sexuales.
Guía Didáctica Docente	Objetivo: regular los procedimientos para acceder a la rectificación de la partida de nacimiento de una persona en lo relativo a su sexo y nombre, ante el órgano administrativo o judicial respectivo, cuando dicha partida no se corresponda o no sea congruente con su	identidad de género.	
	La dignidad de la persona: reconocimiento y valoración de todos los individuos por el hecho de ser personas, cualquiera sea su sexo, orientación sexual,	identidad de género,	edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica o cultural. Todos tenemos la misma dignidad inalienable.

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 6.
Muestra de co-textos de la categoría ´Guía Didáctica del Docente´.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	Bueno, nosotros primero trabajamos con una planificación anual entonces claramente tenemos que basarnos en la	Guía Didáctica	como para ver un poco qué se trabaja, qué temáticas abordar y ya con las planificaciones mensuales uno también va haciéndolo desde la realidad de curso que te toca, que es súper cambiante cada año, incluso de un paralelo a otro.
	Entonces para nosotros la	Guía Didáctica	es como la columna vertebral.
Entrevistas	Quizás en la orientación hacia el profesor sale como recordar que los profesores son los profesores o profesionales deben respetar todas las eh... como orientaciones o manifestaciones de los estudiantes, pero, así como en la	Guía	propiamente yo creo que no aparece específico.
	Exacto, porque es algo tan que es algo tan aprendido es como, por ejemplo, en el lenguaje en que te explican la	Guía	siempre te están hablando a un tercero, pero ese tercero no tiene género porque el profesor la profesora que lo está leyendo es él o ella
	Nunca había llegado a reflexionar lo de la	Guía Didáctica	que estaba escrita de cierta manera y eso...
	Yo creo que hoy en día de la gran mayoría de los recursos que establece la	Guía Didáctica	van hacia la lógica binaria del género.
	Pero no se tiende constantemente en la	Guía Docente	a pronunciar, en ninguna parte creo que lo he visto, a romper o establecer desde el aula como profesores una ruptura en la estructura binaria.
	Pero hay una omisión constante en la	Guía Docente	de las distintas áreas. Por ejemplo, cuando abordas la sexualidad, ya, sí, tendemos a identificar lesbiana, gay, heterosexual.
	Y esas opciones no están consideradas, creo yo, dentro de la	Guía Docente	y tampoco se nos lo entrega herramientas también para abordarlo
	El resto está hecho en base a material construido por mí, *¿cachai?* De manera personal para abordar otro tipo de temáticas como las que estamos hablando que se omiten en esta	Guía Docente.	
	Que es parte del trabajo también, o sea, yo creo que como docentes debemos estar acostumbrados a crear material propio y sumarle a estas	Guías Didácticas	y a este material que te entrega el Ministerio.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	Mira, yo creo que las fuentes escritas son buenas las que hay. Los gráficos que aparecen en la	Guía Docente	son entretenidos, son información que al menos está sintetizada en la Guía Docente.
	En cambio, yo voy directo a las fuentes de la	Guía Docente	para poder establecer mejor la convivencia con la información.
Guía Didáctica Docente	La	Guía Didáctica del Docente	Educación Ciudadana es una obra colectiva, creada y diseñada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián.
	El diseño y la construcción de la	Guía Didáctica del Docente	de 3° medio han tenido como objetivo central ayudar a implementar clases efectivas que potencien el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes.
	Esta articulación entre	Guía Didáctica del Docente	y Texto del Estudiante permite, como dicen las Bases Curriculares establecidas por el currículo nacional, entender el aprendizaje «como un proceso dinámico en el cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada».
	Es justamente esa intencionalidad la que se pretende evidenciar en esta	Guía Didáctica del Docente,	poniendo a su alcance apoyos didácticos y disciplinares para el desarrollo de clases efectivas.
	La elaboración de este Texto del Estudiante y su	Guía Didáctica del Docente	se enfocó en entregar las herramientas necesarias para facilitar la interacción de los docentes con el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, intencionado la relación con ellos y considerando su contexto, pues, tal como lo estipula el Programa de Estudio para la asignatura de Educación Ciudadana (Mineduc, 2020), las Bases Curriculares «[…] deben adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país […]».
	Por su parte, la	Guía Didáctica del Docente	entrega las herramientas necesarias para que los docentes modelen las habilidades trabajadas en el Texto del Estudiante mediante secciones como Desarrollo del pensamiento.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
	Por su parte, la	Guía Didáctica	otorga herramientas como la cápsula Orientaciones generales, que les ofrece a los docentes una serie de herramientas: evaluaciones diagnósticas, oportunidades para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, preguntas problematizadoras para tratar los contenidos, entre otras.
	El presente Texto del Estudiante, junto con su	Guía Didáctica del Docente,	entregan una amplia variedad de preguntas y actividades problematizadoras, motivantes y diversas, que tienen como objetivo potenciar los siguientes tipos de aprendizaje:

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 7.

Muestra de co-textos de la categoría ´Educación Ciudadana´.

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	O sea, yo creo que el Ministerio tiene una gran labor, principalmente, pero no quizás en la	Educación Ciudadana.	
	Pero lo que falta es trabajar desde los objetivos de aprendizaje, desde los objetivos de	Educación Ciudadana,	en Historia.
	Sí, yo creo que	Educación Ciudadana	es una esencialidad para comenzar a cambiar nuestra sociedad desde el ámbito no binario.
	Por lo tanto, creo que lo que hace falta en	Educación Ciudadana	es una remodelación curricular sistemática.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

Guía Didáctica Docente	Recuérdeles que con la asignatura de	Educación Ciudadana	se busca que ellos desarrollen de manera integrada distintos conocimientos, habilidades y actitudes.
	En esta unidad se busca que los estudiantes reconozcan las distintas dinámicas que existen en la relación entre el Estado y el mercado para que comprendan que estas deben orientarse a la colaboración para posibilitar el bien común de toda la población. Puede utilizar las siguientes preguntas —extraídas del Programa de Estudio de	Educación Ciudadana	de 3° medio— para que los estudiantes reflexionen al respecto:
Guía Didáctica Docente	La elaboración de este Texto del Estudiante y su Guía Didáctica del Docente se enfocó en entregar las herramientas necesarias para facilitar la interacción de los docentes con el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, intencionando la relación con ellos y considerando su contexto, pues, tal como lo estipula el Programa de Estudio para la asignatura de	Educación Ciudadana	(Mineduc, 2020), las Bases Curriculares «[…] deben adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país […]»
	De acuerdo con el Programa de Estudio para la asignatura de	Educación Ciudadana,	«la existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la Sociedad»

Nota. Elaboración propia, 2023.

Tabla 8.
Muestra de co-textos de la categoría ´Ministerio de Educación del Gobierno de Chile´.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	Categoría	Co-texto
Entrevistas	Entonces su rol es principal, primordial, o sea, el	MINEDUC	es quién nos está heteronormalizando de alguna manera.
	Si es que el profesor o profesora no quiere pasar un contenido de otra manera o buscar otras orientaciones lo puede pasar como lo dice el	MINEDUC,	respaldándose en esta Guía también.
	Entonces, claro, el	MINEDUC	tiene este rol fundamental.
	Tenemos un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a alguna iglesia evangélica, por lo tanto, cuando uno sale un poquito de las orientaciones que te da el	MINEDUC,	siempre hay que tener ciertos cuidados para no ser juzgados dentro de estas personas que, a pesar de que, como te digo, tienen poco acceso a la educación o escolaridad muy baja, son muy críticos entorno a sus creencias.
	Como si ya desde el	MINEDUC,	nos están diciendo que utilicemos lenguaje de género, uno lo va a hacer porque lo dice el MINEDUC, entonces ese cambio también es importante, como partiendo desde esa base.
	Yo creo que nunca me había como permitido el ver cómo el Estado o el	MINEDUC	en este caso, de cierta otra manera nos está regulando dentro de nuestras libertades.
Entrevistas	Que es parte del trabajo también, o sea, yo creo que como docentes debemos estar acostumbrados a crear material propio y sumarle a estas Guías Didácticas y a este material que te entrega el	Ministerio.	
	Yo creo una parte esencial en lo que estamos conversando, pero también existen otro tipo de articulaciones que ha hecho el	Ministerio de Educación	en pro de visibilizar a la comunidad LGBTIAQ+.
	Como, por ejemplo, la ley de identidad de género, con, hoy día, los distintos mandatos que ha mandado el	Ministerio	con respecto, por ejemplo, a los nombres sociales de los estudiantes, con respecto al respeto de las identidades
	Hoy en día los docentes y las docentes estamos obligados de alguna forma a través del	Ministerio de Educación	a respetar las disidencias sexuales y de género.
	Ahora, creo que curricularmente a este	Ministerio	le falta mucho. Como lo que hablábamos. Esta omisión.
	Entonces, yo que creo que lo que falta ahí desde el	Ministerio	es ese aporte curricular, ese cambio curricular hacia incluir como objetivos específicos las disidencias sexuales y de género.
	Claro, o sea, yo creo que ahí también entra un ejemplo de remodelación importante en lo que son los Manuales de Convivencia dentro de todos los establecimientos, donde el	Ministerio	podría ser un aporte importante, porque hay establecimientos que se siguen estableciendo desde la lógica binaria, siguen estableciendo sus uniformes desde lógica binaria, siguen estableciendo la estructura de Educación Física desde lógica binaria.

Revista Notas Históricas y Geográficas
Número 34 Enero-Junio 2025
ISSN en línea: 0719-4404
ISSN impr.: 0817-036c
www.revistanotashistoricasygeograficas.cl

	Co-texto	**Categoría**	**Co-texto**
	Hoy día el	Ministerio	está trabajando con decretos, pero no está trabajando con las escuelas en sus propios contextos para mejorar ese tipo de problemática que estamos teniendo en las comunidades educativas que es la discriminación, al fin y al cabo.
	Desde ahí el	Ministerio de Educación	tiene una *pega* importante en la remodelación curricular de esa asignatura que fue hecha, fue planteado estos objetivos de aprendizaje en un Gobierno que no creía en la perspectiva de género en general.

Nota. Elaboración propia, 2023.