

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO¹

**Camila Jara Ibarra², Macarena Sánchez Bachmann³,
Cristián Cox⁴, María Jesús Montecinos⁵**

RESUMEN

Frente a un escenario marcado por un aumento de la desafección política, el descenso sistemático de la credibilidad en las instituciones y la diversificación de las formas de participación, durante los últimos años la formación ciudadana en el contexto escolar ha emergido con especial interés. Sin embargo, el análisis de los procesos de socialización y formación ciudadana en el ámbito escolar chileno no ha sido hasta ahora abordado desde las diferencias por género que puedan existir en las creencias y formas de participación, así como en la educación que, en este ámbito, reciben los y las estudiantes dentro de la institución escolar.

Este trabajo busca identificar y caracterizar diferencias y sesgos de género presentes en la socialización política y formación ciudadana del estudiantado de educación media en Chile. Haciendo uso de evidencia, tanto cuantitativa como cualitativa, los resultados sugieren una transición cultural en la que se estrecha la relación de las estudiantes con lo sociopolítico, mientras que, simultáneamente, en su formación escolar perviven rasgos del patrón cultural que identifica la política como dominio fundamentalmente masculino.

Conceptos clave: formación ciudadana, socialización política, enfoque de género, educación media.

POLITICAL SOCIALIZATION AND CITIZENSHIP EDUCATION IN CHILE: AN ANALYSIS FROM A GENDER PERSPECTIVE

Abstract:

Facing a socio-political scenario of increasing disaffection with politics, systematic decline of the credibility of institutions and diversification of the forms of political participation, the issue of citizenship education emerges with special interest in recent years. Nevertheless, the analysis of political socialization processes and citizenship education in Chilean school contexts has not been

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/ Convocatoria apoyo a la investigación 2019 y CONICYT/FONDECYT Regular N° 1181239: Socialización política y educación para la ciudadanía: el rol de la familia y la escuela, dirigido por Cristián Cox (Universidad Diego Portales).

2 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: camila.jarai@mail.udp.cl

3 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: macarena.sanchez2@mail.udp.cl

4 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: cristian.cox@udp.cl

5 Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: mmontecino@uahurtado.cl

addressed looking at the gender differences that may exist in beliefs and forms of participation, nor at the education that, in this regard, students receive at school.

This research seeks to identify and to characterize gender differences and biases existing in political socialization and citizenship education of Chilean secondary school students. Using quantitative and qualitative evidence, the results suggest a cultural transition towards strengthening the relationship between female students and the socio-political domain. However, at the same time, in their school education, traits of the cultural pattern that identify politics mainly as a masculine domain remain.

Key concepts: citizenship education, political socialization, gender approach, secondary education.

1. Introducción

Durante los últimos años, la formación ciudadana se ha tematizado en respuesta a un escenario sociopolítico marcado por la desafección, el descenso sistemático de la credibilidad en las instituciones y la diversificación de las formas de participación en los espacios públicos (Donoso & Von Bulow, 2017; Jara Ibarra, 2019). Con ello, en 2016 se define un Plan de Formación Ciudadana, transversal a los niveles de enseñanza, y la incorporación de una asignatura obligatoria de Educación Ciudadana para la educación media (Ministerio de Educación, 2016).

Amplia evidencia se ha concentrado en los factores escolares que favorecen el desarrollo de aprendizajes cívicos y ciudadanos. Sin embargo, el análisis del proceso de socialización y formación ciudadana en el contexto escolar chileno no ha incluido el género como un factor relevante. Autores como Arnot (1997, 2004), Gordon et al. (2000) y Gordon (2006a) consideran fundamental la observación de las diferencias asociadas al género, ya que la ciudadanía fue concebida originalmente como un estatus excluyente para las mujeres, y que solo a partir del último siglo se ha abierto a la integración femenina. Asimismo, la política formal ha sido tradicionalmente masculina, repercutiendo en un marcado déficit de participación e involucramiento de mujeres en esta esfera (Elder, 2004).

El enfoque de género (Ramazanoglu y Holland, 2002; Stanley, 2013) para el examen de la relación entre las mujeres y la política se ha concentrado especialmente en las brechas observadas en el mundo adulto. En Chile destaca la evidencia que muestra un aumento sostenido de la brecha de género a favor de las mujeres en las elecciones recientes (Cox y Morales, 2021). En conjunto con el auge de masivas manifestaciones feministas, tanto en Chile como en el extranjero, la relación de las mujeres con la política aparece como foco de interés, en tanto estas expresiones chocan con una sociedad en la que persisten desigualdades, sesgos y estereotipos históricamente excluyentes. Por otra parte, como señala Arnot (2004), la educación juega un rol fundamental en las competencias para la

ciudadanía, pero, si ésta se distribuye de manera desigual, puede aumentar la brecha entre quienes ya están en ventaja y los grupos desfavorecidos. La educación, por lo tanto, puede empoderar, pero también convertirse en un mecanismo de exclusión social.

Este artículo analiza la escuela como espacio de socialización de actitudes y creencias políticas, pero, a diferencia de lo que se ha desarrollado hasta ahora, lo hace desde el enfoque de género. Así, haciendo uso de evidencia cuantitativa y cualitativa producida en el marco de un proyecto mayor⁶, busca responder *en qué medida existen y, de ser así, qué características tienen, las diferencias y sesgos de género en la formación política y ciudadana del estudiantado de la educación media*, con foco en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS). Se plantearon tres objetivos secundarios: (1) reconocer diferencias de género en el conocimiento y las actitudes relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía; (2) explorar diferencias de género en la experiencia escolar de formación ciudadana y socialización política; (3) identificar sesgos de género en los discursos de los docentes de HGCS respecto de sus estudiantes, prácticas pedagógicas y contenidos en la formación ciudadana.

Este artículo se organiza en cinco apartados: primero se presentan las referencias teóricas que orientaron el proceso de investigación y luego se describe la metodología utilizada. A continuación, se desarrolla el análisis y los principales resultados en torno a dos ejes: (1) las diferencias de género entre los estudiantes (en conocimientos, actitudes y experiencia escolar), y (2) los sesgos de género en los discursos de profesores. Finalmente, la última sección presenta una breve reflexión sobre los hallazgos y sus principales implicancias.

6 Proyecto FONDECYT Regular 1181239.

2. Marco teórico

El análisis de sesgos de género en la formación ciudadana escolar

La formación ciudadana es un proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes aprenden orientaciones y patrones de comportamiento como ciudadanos y ciudadanas (Whyte, 1999). En este marco, las competencias ciudadanas se pueden definir como un *set* de características y capacidades que predisponen a las personas hacia la participación política (Brady et al., 1995). Al definir la formación ciudadana, se puede distinguir las dimensiones cívica y civil de la ciudadanía. La dimensión cívica es entendida en relación con lo político y las instituciones, mientras la dimensión civil es atingente a la convivencia y relación con el espacio más inmediato (Cox et al., 2015; Schulz et al., 2010).

En términos generales, la evidencia tiende a coincidir en que los factores escolares que inciden en el desarrollo de las competencias ciudadanas pueden agruparse en: (1) la inserción de estudiantes en un contexto de clima democrático y apertura a la discusión en el aula (Campbell, 2008; Castillo et al., 2014; Schulz et al., 2016), y (2) las oportunidades de aprendizaje definidas en los currículos escolares (Cox et al., 2015; Niemi & Junn, 2005). Esta diada aplica a tres contextos superpuestos, en los que la ciudadanía —en sus dimensiones cívicas y civiles— puede ser promovida en los espacios educativos: currículo, cultura escolar y comunidad (Kerr, 2015).

Con las teorías de la reproducción, la escuela comenzó a considerarse una institución que reproduce relaciones de poder y proyecta conflictos e intereses de distintos grupos de la sociedad (Bourdieu & Passeron, 2001), a la vez que transmite conocimientos que empoderan (Bernstein, 1999; Young, 2007) y valores que pueden ser de crítica importancia para una cultura democrática (Crick, 2000). La institución escolar, entonces, se vuelve un espacio central en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales, reconociendo que el orden simbólico de género es reproducido y producido en medida importante dentro del núcleo educativo (Maceira Ochoa, 2005).

Diversos estudios se han centrado en el análisis de los sesgos y brechas de género, así como en sus manifestaciones en contextos escolares, concluyendo que el sexismo queda en evidencia en prejuicios estereotipados sobre niñas y niños en logros académicos y atléticos (Leaper & Brown, 2014). Sin embargo, el examen de la formación política en el ámbito educacional posee especificidades propias, debido a que el dominio político ha sido considerado tradicionalmente como masculino y el concepto de “ciudadanía”, desde su génesis, fue excluyente y reservado para hombres blancos con cierto estatus dentro de la sociedad, y solo gradualmente otros grupos, incluidas las mujeres, fueron adquiriendo soberanía y participación (Arnot, 2004; Gordon, 2006b; Walby, 1994). Dado que la educación para la ciudadanía transporta el plano y contexto político a los espacios educativos, la preparación para la vida democrática obliga a contemplar la perspectiva de género centrándose en el significado que culturalmente se da a los procesos de socialización, y atendiendo a la definición y los roles atribuidos a lo femenino y masculino (Díaz y González, 2012; Flores, 2012).

En la formación ciudadana escolar es posible analizar los sesgos de género tomando en cuenta el contexto institucional, el currículo explícito y el oculto. El primero comprende los criterios institucionales respecto de las prácticas de género, definiendo el espacio en que se dispone lo educativo; el currículo explícito considera los contenidos y programas que expresamente se transmiten en el contexto escolar, y, por último, el currículo oculto refiere a significaciones sociales que se reproducen dentro del ámbito educativo, como pueden ser el uso de lenguaje o prácticas sexistas y/o segregadoras, reforzamiento de conceptos patriarcales y el disciplinamiento de los cuerpos. Estas distinciones se han utilizado en la investigación reciente sobre educación no sexista (Camacho González, 2017; Montecinos & Anguita, 2015), dando cuenta de que hoy, tanto en Chile como en otros contextos, persisten sesgos importantes de género en las tres dimensiones.

En la literatura internacional, Wolak & McDevitt (2011) observaron la socialización política en la adolescencia, señalando que, resultado de esa experiencia, las mujeres pueden llegar a creer

que la política es un dominio masculino, lo que puede repercutir en una pérdida de eficacia y confianza en su capacidad para influir en ésta. Usando material etnográfico, Gordon et al. (2000) ilustran cómo, al interior de las escuelas, las y los estudiantes son social y culturalmente diferenciados hacia la ciudadanía, analizando el género como un factor que los envía en direcciones diferentes, hacia menor o mayor autonomía y agenciamiento. En este proceso, observan que algunos docentes ven a las estudiantes como más maduras, más fáciles de educar y que trabajan con más empeño, mientras los estudiantes son considerados más relajados, bohemios, inventivos, imaginativos e inspirados (2000). Esto último puede relacionarse con lo planteado por Bourdieu y Passeron sobre la cultura académica como mecanismo ideológico de reproducción social (2001). Los autores plantean la “ideología del carisma”, entendida como la valoración de la gracia intelectual y el talento de las y los estudiantes, en desmedro del estudio disciplinado y trabajoso, que es etiquetado como excesivamente escolar o académico (Bourdieu & Passeron, 1979; Bourdieu y De Saint Martin, 1998). De esta forma, se produce una paradoja en la que “el profesor puede, a nombre de la autoridad que le delega la institución escolar, condenar como *escolares* producciones y expresiones que no representan más que lo que produce y exige la institución escolar” (1998, p. 9).

Por otra parte, Arnot (2004) señala que los rituales de la escuela (asambleas, uniformes, celebraciones), las formas de disciplina, las relaciones entre docente y estudiante y el contenido del currículo, conforman ciudadanía masculina y femenina. La escuela, tanto en sus contenidos declarados como no declarados, participa de los sesgos, en tanto la práctica docente y las interacciones con y entre estudiantes muchas veces reproducen los prejuicios hacia las mujeres presentes en las ideas sobre política y ciudadanía (Arnot, 2004; Gordon, 2006a, 2006b). De esto se deriva que la investigación sobre género en los procesos de socialización política no solamente consiste en identificar y explicar las brechas en participación, interés y conocimiento, sino que también debe indagar en los sesgos sexistas que tienen las nociones de “ciudadanía” y “política” y que las y los jóvenes, las familias y las escuelas, sin necesariamente buscarlo, reproducen.

El análisis con enfoque de género en la educación

En términos amplios, el enfoque de género implica asumir una perspectiva analítica y una preocupación política respecto de una desigualdad sociocultural por y entre lo masculino y lo femenino (Belucci, 1993; Lamas, 2006). Sin embargo, las condiciones y naturaleza de esa desigualdad han sido abordadas de múltiples maneras, abriendo distintos significados para el género (Hawkesworth, 1999; Scott, 1996, 2011). En esta diversidad, el análisis presentado aquí se fundamenta en la conceptualización ofrecida por Butler (2002, 2007), quien critica cualquier supuesto de estabilidad universal, esencial o natural atribuidos a la mujer. Tomando la idea foucaultiana del sujeto discursivamente producido, Butler (2007) argumenta la imposibilidad de sostener un sujeto presocial anterior al discurso. Así, el género no puede ser considerado ni como la expresión de otra diferencia original, ni como el reclamo cultural hacia un cuerpo pasivo y previamente distinguible.

Para explicar el modo en que las formas del género (y el sexo) son producidos discursivamente y dotadas de sentido, Butler incorpora la noción de “performatividad”, aludiendo al gesto actualizante de las prácticas discursivas que, al mismo tiempo que nombran/describen/suponen un *a priori*, por ejemplo, la mujer, lo producen como dado (Butler, 2002). Así, esta perspectiva permite trascender la estabilidad de las categorías de “hombre/mujer” y avanzar hacia una consideración múltiple del género, que lo considera situado contextualmente, variable y relacional.

Los sesgos de género son identificados como direcciones culturales de carácter sexista en un contexto androcentrista de ordenamiento de las relaciones sociales, entendiendo el androcentrismo como “la construcción legitimada de normas que privilegian aspectos asociados a la masculinidad” (Fraser, citado en Azúa et al., 2019) y al sexismo como “la desvalorización y el desprecio generalizado por todo aquello que ha sido codificado como “femenino”, de manera paradigmática, aunque no solo, las mujeres” (2019). La propuesta de Butler (2002, 2007) permite delimitar conceptualmente los sesgos de género en términos de

las direcciones que las prácticas discursivas sobre lo femenino y lo masculino producen.

Esta perspectiva ha permitido explorar las prácticas discursivas sobre el género en la escuela, tendiendo a focalizarse en los discursos de profesores (Cammack & Kalmbach, 2002; Engebretson, 2016), estudiantes (Renold, 2004; Walkerdine, 2011) y en las prácticas discursivas y no discursivas como acciones y materializaciones del género dentro y fuera del aula (Renold & Ringrose, 2011; Sadeghi et al., 2012; Youdell, 2006). Este enfoque posibilita ampliar la mirada sobre los procesos de socialización y explorar cómo los distintos discursos producen también subjetividades y relaciones de género hegemónicas y no hegemónicas de feminidad y masculinidad en la escuela. A su vez, dando cuenta de cómo el género se da en relaciones de poder que, simultáneamente, contienen prácticas de resistencia y reversibilidad.

3. Marco metodológico

Esta investigación explora, desde una perspectiva de género, datos producidos en el marco de un proyecto de investigación centrado en comprender el proceso de socialización política de las y los jóvenes⁷. Se utilizó una metodología mixta, con una fase cuantitativa y otra cualitativa. En coherencia con lo señalado, se asume una perspectiva metodológica feminista, poniendo atención al proceso de producción científica, sus condicionantes y sesgos (Hesse-Biber, 2012; Stanley & Wise, 1990).

La fase cuantitativa analiza diferencias entre estudiantes de distintos géneros en conocimiento cívico, actitudes hacia la igualdad de género y factores escolares relacionados con la educación ciudadana. Las diferencias identificadas sirven para cuestionar la manera en que se aprende la ciudadanía en la escuela, enfatizando que éstas no son resultado de características innatas de hombres o mujeres, sino que de procesos amplios de socialización y subjetivación tanto escolares como extra escolares (Marshall & Young, 2006). Para esto, se realizaron análisis univariados y bivariados.

7 FONDECYT Regular 1181239

Los datos cuantitativos utilizados fueron producidos durante 2019 en el Panel de Ciudadanía Escolar (PACES). La muestra del estudio incluye 1.635 estudiantes de 2° medio de 64 establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana, Antofagasta y el Maule. El cuestionario aplicado a estudiantes está orientado a identificar y caracterizar conocimientos, comportamientos, actitudes y prácticas ciudadanas, y factores asociados a su adquisición en la escuela y en la familia. Además, se encuestó a 103 docentes de HGCS de los establecimientos de la muestra, encargados de impartir esta asignatura en el curso encuestado. Este cuestionario se enfocó en caracterizar prácticas pedagógicas, creencias y actitudes sobre ciudadanía.

La fase cualitativa buscó identificar sesgos de género en los discursos de los docentes de HGSC respecto de sus estudiantes, y los contenidos y prácticas pedagógicas en la formación ciudadana. Se analizaron siete entrevistas a docentes y seis entrevistas grupales a estudiantes de 4° año medio. Esto último con el objetivo de entregar un punto de contraste analítico respecto del material empírico anterior. Este material proviene de una muestra de seis establecimientos educacionales, en las regiones de Antofagasta, el Maule y Metropolitana. Fue producido en 2018 y 2019 con el objetivo de examinar prácticas pedagógicas y procesos de socialización política en la escuela en la asignatura de HGCS. Los establecimientos fueron seleccionados garantizando diversidad de dependencia, desempeño y nivel socioeconómico. Para esto se utilizaron los datos de la Agencia de Calidad de la Educación en la aplicación del SIMCE 2016 a 2° medio como marco muestral.

Para el análisis de las entrevistas, se empleó el *Análisis Crítico del Discurso*, que considera al lenguaje como una práctica social, y focalizándose en las relaciones de poder que circulan en éste, siendo un tipo de análisis pertinente para la exploración de desigualdades de género (Wodak y Meyer, 2003) y los contextos escolares (Sadeghi et al., 2012). Todas las entrevistas fueron analizadas poniendo atención a las prácticas pedagógicas, a los contenidos del currículo (explícito y oculto) y a las diferencias basadas en el género. Asimismo, se analizó el tipo de lenguaje utilizado y la presencia y

posición discursiva de palabras claves en relación con el género y sus significados.

A pesar de que el material empírico no fue producido originalmente con el objetivo de identificar elementos generizados, tres preguntas fueron incluidas para analizar la temática de género. En la entrevista a docentes se incluyó la pregunta: *¿Nota alguna diferencia entre hombres y mujeres respecto del interés, la participación y la forma de relacionarse con temas políticos?*, y en el cuestionario aplicado a docentes: *En su experiencia, en términos de género, ¿quién tiene más interés en la participación y el aprendizaje de la ciudadanía?*, cuyas categorías de respuesta fueron: a) **Las** estudiantes tienen más interés; b) **Los** estudiantes tienen más interés; y c) **Ambos** tienen el mismo interés. Además, en el cuestionario a estudiantes se incluyó una pregunta abierta, en la que se pedía mencionar al personaje político que más les atrae, interesa o admiran.

Los resultados presentados a continuación se organizan en dos ejes: primero, diferencias de género entre los estudiantes, eje basado en la evidencia cuantitativa de la encuesta a estudiantes; y sesgos de género en los discursos de las y los docentes, eje basado principalmente en la evidencia cualitativa.

4. Análisis y resultados

Diferencias de género entre las y los estudiantes

Conocimiento cívico y actitudes hacia la desigualdad de género

Para medir conocimiento cívico, este estudio utilizó 13 preguntas del cuestionario a estudiantes, que abarcan conocimiento factual y conceptual. Al contrario de la evidencia más reciente del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016), que muestra una brecha en el conocimiento a favor de las mujeres⁸, en los datos producidos por este estudio no se observan diferencias significativas entre mujeres y hombres. Esto último obliga a tratar con

⁸ Tanto en el plano internacional (Schulz et al., 2017, p. 62) como en la muestra de estudiantes de Chile (Schulz et al., 2017, p. 64).

cautela los datos primarios, sin descartar la existencia de una brecha de género en conocimiento cívico.

Asimismo, se analizaron actitudes de las y los estudiantes hacia la desigualdad de género. Esto, pues, actitudes favorables a la igualdad de género resultan una competencia fundamental para el ejercicio de la ciudadanía democrática. En la tabla 1 se listan los indicadores del cuestionario a estudiantes utilizados para medir las actitudes hacia la desigualdad de género, escala “de acuerdo” que se compone de siete afirmaciones sobre roles que cumplen hombres y mujeres. En todos los indicadores las mujeres muestran una actitud más favorable hacia la igualdad que los hombres. Las diferencias más importantes aparecen en dos indicadores relacionados con el rol de las mujeres en el hogar. Un 20,3% de los hombres está de acuerdo con que “la primera prioridad de las mujeres debería ser criar hijos”, en contraste con un 13,2% de las estudiantes, y un 13,3% de los estudiantes está de acuerdo con que “un hombre debe tener la última palabra sobre las decisiones del hogar”, en contraste con un 6,3% de estudiantes mujeres.

Tabla 1.
Actitudes hacia la desigualdad de género. (% de acuerdo + muy de acuerdo, por género)

	Hombre	Mujer	Total
a. Los hombres y las mujeres deberían tener las mismas oportunidades de participar en el gobierno	96,2%*	97,6%*	96,8%
b. La primera prioridad de las mujeres debería ser criar hijos	20,3%*	13,2%*	16,5%
c. Las mujeres deberían permanecer alejadas de la política	6,2%	4,8%	5,6%
d. Cuando no hay muchos trabajos disponibles, los hombres deberían tener más derecho a un trabajo que las mujeres	10,9%*	6,9%*	8,9%
e. Los hombres y las mujeres deberían recibir el mismo pago cuando hacen los mismos trabajos	93,3%*	96,9%*	95,1%
f. Los hombres están mejor preparados para ser líderes políticos que las mujeres	13,5%*	8,3%*	10,8%
g. Los hombres y las mujeres deberían tener los mismos derechos en todos los aspectos	93,1%*	97,3%*	95,0%
h. El rol más importante de una mujer es cuidar su hogar y cocinar para su familia	14,0%*	9,9%*	12,0%
i. Un hombre debe tener la última palabra sobre las decisiones del hogar	13,3%*	6,3%*	9,6%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la primera ola PACES. n=1635.
* Las diferencias entre los géneros son estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Experiencia de formación ciudadana escolar

Utilizando el cuestionario a estudiantes, se analizó la relación entre el género e indicadores sobre clima de discusión abierta en clases, interés en política y temas sociales de las y los estudiantes, así como su autoconfianza en sus conocimientos y habilidades políticas.

En la tabla 2 aparecen los indicadores utilizados para medir apertura a la discusión en el aula. Esta variable se ha reconocido como uno de los factores escolares más relevantes para el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas (Castillo et al., 2014; Torney-Purta, 2002), pues favorece la posibilidad de involucrarse en temas de interés ciudadano y de experimentar la discusión pública necesaria para la vida democrática. Como se observa, las mujeres perciben más apertura a la discusión en el aula que los hombres, diferencias que son estadísticamente significativas en todos los reactivos, excepto en dos indicadores relacionados con el rol docente en el aula (preguntas (e) y (f)).

La diferencia más importante entre hombres y mujeres se observa en (d) “los estudiantes expresan sus opiniones en clases aun cuando sean distintas a las de los demás”, en la que un 40,7% de las estudiantes declaran que sucede siempre, en contraste con un 27% de los estudiantes.

Tabla 2.

Apertura a la discusión: Cuando se discuten temas políticos y sociales durante las clases, ¿Con qué frecuencia suceden las siguientes situaciones? (% siempre, por género)

	Hombre	Mujer	Total
a. Los estudiantes pueden manifestar abiertamente su desacuerdo con sus profesores(as)	30,6%*	41,7%*	36,7%
b. Los(as) profesores(as) estimulan a los estudiantes a expresar sus opiniones	36,9%*	49,2%*	43,5%
c. Los estudiantes plantean hechos políticos de actualidad para ser discutidos en clases	13,6%*	20,6%*	17,2%
d. Los estudiantes expresan sus opiniones en clases, aun cuando sean distintas a las de los demás	27,0%*	40,7%*	34,2%
e. Los(as) profesores(as) estimulan a los estudiantes a conversar los temas con gente que opina distinto	24,7%	28,8%	27,0%
f. Los(as) profesores(as) exponen los temas desde distintos puntos de vista al explicarlos en clases	27,4%	33,0%	30,7%
g. Los(as) profesores(as) fomentan la reflexión y la crítica	30,1%*	41,6%*	36,3%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la primera ola PACES. n=1635.

* Las diferencias entre los géneros son estadísticamente significativas (p<0,05).

En los datos también destaca que las estudiantes conversan con mayor frecuencia con sus pares sobre noticias de Chile y el mundo (73% conversa a veces o siempre), temas medioambientales (74%) y temas políticos y sociales (46%), en comparación con los estudiantes (64%; 57% y 39% respectivamente). También, más mujeres declaran que sus amigos, amigas y profesores les sugieren contenidos (libros, páginas de internet y otros) sobre temas políticos y sociales.

Además, las mujeres declaran un alto interés en temas políticos y sociales, como desigualdad social (78% de las mujeres está interesada o muy interesada), medioambiente (90%) e igualdad de género (89%), destacando por sobre sus pares hombres (60%; 81% y 65% respectivamente). Sin embargo, cuando se pregunta directamente por el interés en política, un 41% de los estudiantes dice que está interesado o muy interesado, y no aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

A pesar de que las mujeres se declaran interesadas en estos temas, cuando se pregunta directamente por su autoconfianza para participar en política, casi no se diferencian de sus pares. De hecho, los estudiantes declaran en una mayor proporción estar de acuerdo con la frase “Sé más de política que la mayoría de mis compañeros” (29%) que las estudiantes (22%).

A partir de estos datos, cabe reflexionar sobre la posición de las estudiantes en espacios formativos como las discusiones en el aula. Si bien existe una tendencia de ellas a ocupar estos espacios, esto se ve obstaculizado por una serie de tensiones en las experiencias escolares de las jóvenes, como se analiza más adelante.

Referentes políticos de las y los estudiantes

Se analizaron las respuestas de las y los estudiantes de la muestra cuantitativa al enunciado “indica el nombre de la figura o personaje político que más te atrae, interesa o admiras”. Existe evidencia que sugiere que la presencia de modelos políticos femeninos incide en los procesos de socialización política de las niñas y jóvenes, haciendo más probable que éstas se involucren políticamente (Campbell &

Wolbrecht, 2006; Elder, 2004). En el caso de Chile, en los últimos años se ha observado picos en la tasa de participación electoral femenina, especialmente en los grupos más jóvenes, cuando las elecciones presidenciales tienen candidatas (Cox y Morales, 2021).

En la tabla 3 se listan las principales figuras políticas nombradas por las y los estudiantes. Como se observa, la mayoría no nombra ningún referente (60,9%) y existe una brecha significativa al comparar estudiantes mujeres y hombres: una mayor proporción de las estudiantes no nombra ningún referente (63,9%), en contraste con los hombres (56,7%). También, existe una alta dispersión en los referentes políticos nombrados: en total, las y los estudiantes nombran a 143 figuras políticas distintas, muchas de las cuales solo tienen una mención. Y solo 34 de estas 143 menciones corresponden a mujeres, quienes son nombradas por un 4,9% de estudiantes (tabla 4).

Las principales figuras de referencia para las y los estudiantes son Barack Obama (8%), Salvador Allende (3,7%) y Augusto Pinochet (3,6%). De aquí en adelante aparece una diferenciación en las y los estudiantes: mientras que los estudiantes nombran como referente a Adolf Hitler (2,7%), Sebastián Piñera (2%) y Nelson Mandela (1,4%), para las estudiantes aparece la figura de Greta Thunberg (1,4%). Esta última destaca por ser la única referente nombrada solamente por mujeres. Asimismo, otra figura femenina importante es Michelle Bachelet quien, si bien es nombrada por ambos géneros, tiene mayor importancia para las estudiantes.

Tabla 3.

Principales referentes políticos de las y los estudiantes (% dentro de género). Indica el nombre de la figura o personaje político que más te atrae, interesa o admiras (Puede ser nacional o extranjero, puede estar vivo así como ser un personaje histórico)*

	Total de estudiantes	Hombres	Mujeres
Ninguno	60,9%	56,7%	63,9%
Barack Obama	8,0%	7,4%	8,9%
Salvador Allende	3,7%	4,6%	3,1%
Augusto Pinochet	3,6%	4,3%	3,1%
Adolf Hitler	1,9%	2,7%	1,2%
Sebastián Piñera	1,6%	2,0%	1,2%
Nelson Mandela	1,3%	1,4%	1,3%
Donald Trump	1,1%	1,4%	0,8%
Vladimir Putin	0,9%	1,7%	0,1%
Michelle Bachelet	0,8%	0,5%	1,2%
José Antonio Kast	0,7%	0,9%	0,6%
Greta Thunberg	0,7%	0,0%	1,4%
Martin Luther King	0,6%	0,4%	0,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la primera ola PACES. n=1635.

*Con 10 o más menciones ponderadas.

A pesar de la alta dispersión de nombres, es posible reconocer la presencia de figuras autoritarias, internacionales y nacionales: las menciones a Pinochet, Hitler, Trump, Putin y Kast suman un 8,2%. Estos personajes son nombrados en mayor medida por estudiantes hombres (64% de estas menciones). También aparecen dos figuras políticas de movimientos por derechos civiles: Nelson Mandela y Martin Luther King, quienes, sumados, son mencionados por un 2% de estudiantes. Si bien son las estudiantes quienes más los mencionan, esta diferencia no alcanza a ser significativa.

Al analizar el género de las y los referentes políticos (tabla 4), destaca que la mayoría de las menciones son de género masculino (33,9%) y se observa una diferencia importante entre mujeres y hombres. La mención de personajes femeninos por parte de las estudiantes es casi cuatro veces mayor que por parte de los estudiantes (7,8% y 2,3% respectivamente).

Estos datos muestran la importancia del género de las y los jóvenes a la hora de escoger referentes y, de esta forma, situarse

y definir sus posiciones políticas. La falta de referentes políticos femeninos contribuye a la exclusión de las mujeres en la vida política, en tanto se configura un discurso, directa e indirectamente, de que la política es un dominio masculino, condicionando la socialización política (Elder, 2004).

Tabla 4.

Género del referente político y porcentaje que no menciona referente, por género estudiante

	Género estudiante		Total
	Hombre	Mujer	
Referente masculino	40,9%	27,9%	33,9%
Referente femenino	2,3%	7,8%	4,9%
No indica referente	56,8%	63,9%	60,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la primera ola PACES. n=1635.

Sesgos de género en los discursos de las y los docentes

Frente a la pregunta de si percibían diferencias en el interés y la participación de las y los jóvenes en el aprendizaje de la ciudadanía, las y los docentes de HGCS encuestados en el estudio cuantitativo responden en su mayoría que no existen diferencias (70,7%). Sin embargo, como muestra la tabla 5, hay un 24,2% de los docentes que declara que las mujeres tienen mayor interés en estos temas. En contraste, solo un 5% declara que son los hombres quienes más se interesan.

Tabla 5.

Percepción de diferencias de género en el aprendizaje de la ciudadanía: En su experiencia, en términos de género, ¿Quién tiene más interés en la participación y el aprendizaje de la ciudadanía?

Las estudiantes tienen más interés	24,2%
Los estudiantes tienen más interés	5,1%
Ambos tienen el mismo interés	70,7%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del cuestionario a docentes de la primera ola PACES. n= 102

Esta visión se condice con el análisis presentado en la sección previa, que indica que las jóvenes parecen estar ocupando en mayor medida espacios formativos relacionados con la formación ciudadana.

Sin embargo, esta observación, que no revela más que neutralidad, se tensiona al incorporar el análisis de género en los discursos, siendo posible vincular este dato a las definiciones de “buena estudiante” y de “formación ciudadana” de los discursos docentes, que se analizan a continuación.

En las entrevistas a docentes analizadas destaca que, en términos del lenguaje, se hace un uso transversal del *masculino genérico* para nombrar tanto a estudiantes como a subjetivaciones ciudadanas y/o políticas. En las conversaciones con profesores, profesoras y estudiantes, van apareciendo *los* diputados, *el* político, *los* ciudadanos.

Entonces, somos las personas, los ciudadanos, los que tenemos más de dieciocho años, que podemos votar, los que generamos los cambios. Nosotros elegimos quién va a ser el nuevo político de acuerdo al plan que tenga. No vamos a elegir al que promete que nos va a regalar un conejo todas las semanas. Veamos, el que tiene la mejor... el político que promete en su plan de campaña, aunque no cumpla con todo, pero el que promete un bienestar para todos, no solo para un grupo.
(Andrés, profesor)

Este uso del masculino genérico es extendido y corresponde a la expresión que se ajusta a las reglas gramaticales promovidas por la Real Academia Española (RAE), en las que se indica que “la mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto” (Real Academia Española, s. f.). Sin embargo, esta regla ha sido objeto de discusión respecto de cómo su uso forma parte del sexismo lingüístico que supone la reproducción de un discurso patriarcal (Araya, 2004; Cabeza y Rodríguez, 2013).

Al mismo tiempo que el masculino funciona como regla enunciativa de gran parte de las subjetividades con participación política, el femenino aparece en momentos del discurso. Esto ocurre en tres formas: (i) la mujer como sujeto en relación con otro, (ii) la mujer como contenido del currículo explícito y (iii) la estudiante en tanto mujer.

La primera y más extendida de las formas es el desplazamiento discursivo desde el masculino genérico hacia la aparición del sujeto femenino nombrado en términos de su relación con otro/otra, como madre/embarazada/señora de:

(...) Y las opiniones de los chicos de cuarto medio en general... ya de la enseñanza media son de lo que me dijo mi mamá, es que mi papá me contó, es que mi abuelita dice, mi abuelito dice. (...) Y un poco les explico que ellos deben de cambiar eso. (Carolina, profesora)

Tienen que saber cuáles son sus derechos y, al mismo tiempo, como profesor de historia y dentro de la educación cívica, enseñarles cuáles son sus deberes. Sus deberes como estudiantes, sus deberes como futuros profesionales y sus deberes también sociales. Hay algunos que desde primero medio... hay algunas chicas que tienen embarazo adolescente. Hay algunos jóvenes que ya desde primero medio ya son padres o que tercero, segundo o cuarto. En cualquier momento pueden ser padres. Y uno también tiene, como adulto, como padre también, indicarle qué se espera de ellos como padres o futuros padres. Y todo eso está dentro de la educación ciudadana. (Andrés, profesor)

En estos casos, se da un desplazamiento que hace aparecer lo femenino cuando el contenido del discurso pasa de lo público/ciudadano/político hacia lo privado. Entonces, cuando el discurso alude a políticos, el uso del masculino genérico lo formula (como “el diputado”), pero cuando el discurso se traslada al espacio familiar/privado de estudiantes, emerge el binario padre/madre o abuelo/abuela. Para Bengoechea (2003), la mención de las mujeres únicamente en su condición de madres, abuelas, señoras de, etc., corresponde a un mecanismo verbal común del lenguaje sexista, que hace aparecer a la mujer en relación a la masculinidad, atribuyéndole un destino de mera relación, sin lugar propio.

La segunda forma en que lo femenino aparece es cuando se nombran subjetividades-mujeres como parte del contenido del currículo explícito de la formación ciudadana:

La ciudadanía o educación cívica no solo va a lo macro: presidente, congreso; sino que también va a lo micro, las organizaciones sociales que están en nuestra comunidad. La junta de vecinos, la junta de madres, los Ceales dentro de los liceos. Todos estos son organizaciones políticas y también son parte de la educación ciudadana. (Andrés, profesor)

Entonces, yo creo que sacarlos de la burbuja del concepto de “ciudadano” exclusivamente, como que la única forma de participar es el voto. Yo creo que sacar ese mito es el más difícil. Y decirles “chiquillos hay otras formas de participación ciudadana dentro de sus comunas, por ejemplo, las juntas de madre, las juntas de vecinos”. (Gabriela, profesora)

En este caso, se reitera la formulación discursiva de la mujer en relación con otras/otros, pero su uso es distinto. Aquí el nombramiento de lo femenino se realiza dentro del espacio de participación pública y aparece discursivamente vinculado a la expansión de un saber tradicional/hegemónico/típico sobre ciudadanía hacia otros contenidos. En este gesto se extiende el marco discursivo del currículo explícito sobre la formación ciudadana en relación con lo femenino, al mismo tiempo que se da un lugar secundario, doméstico o micro a nivel de currículo oculto, reproduciendo el orden simbólico de género (Maceira Ochoa, 2005). Además, se despliega el binario del género en términos de las dimensiones cívica y civil de la ciudadanía (Cox et al., 2015; Schulz et al., 2010; Denters et al., 2007). La primera presentada a través de imágenes discursivas masculinas, relacionada con el poder político e instituciones; la segunda, más inmediata y del espacio privado, relacionada con referentes femeninas.

Solo en uno de los casos, una entrevistada señala incluir a autoras femeninas como una práctica pedagógica intencionada hacia un currículo más equilibrado:

Es la mirada clásica de la definición de Estado, ¡pero!, están estas otras definiciones, está la de Marx, está la de Foucault, está la de... Oy, no recuerdo qué otros autores vemos, ¡la de Hanna Arendt!, por ejemplo, porque también estoy viendo, estoy tratando de ver hartas mujeres, por un tema de equiparar género en... en contenidos. (Daniela, profesora)

Estos dos primeros usos se repiten en las entrevistas grupales con estudiantes, en las que lo femenino tiende a aparecer en sus relatos de lo privado y la relación con otros y otras:

En mi caso, el tema del debate fue muy distinto porque... mis abuelos, de parte papá, mi abuelo era militar, y mi abuela era comunista, y en el tiempo de que tuvieron que buscarla, él tuvo que salirse, porque era la mujer de su vida, no la iba a entregar, entonces fue muy... sufrieron mucho, y ellos nunca me ayudaron en el debate, porque aparte de que están muertos (risas). (Javiera, estudiante)

En las entrevistas grupales con estudiantes, sin embargo, hay una expansión del lugar del género como terreno de disputa. El movimiento feminista, el aborto, el reconocimiento de la multiplicidad de identidades de género y orientaciones sexuales aparecen en un lugar central cuando es preciso ejemplificar aquello que se juega en la ciudadanía.

La tercera forma en que lo femenino forma parte de los discursos es con la emergencia del sujeto “la-estudiante”, cuando éste es intencionado por una pregunta que alude explícitamente a ella: *¿Nota alguna diferencia entre hombres y mujeres respecto al interés, la participación y la forma de relacionarse con temas políticos?*

De las siete entrevistas analizadas, en cinco se declara reconocer diferencias entre estudiantes hombres y mujeres. En dos de estas entrevistas emerge un marco discursivo de fundamentación biológica, que vincula al sujeto mujer con el buen desempeño académico y/o la participación en clases:

Entre hombres y mujeres... Yo diría que cuando se dice que la mujer madura antes que el hombre es muy probable, porque en realidad, en el caso de las mujeres, noto una disposición... tienen más disposición a compartir. (Andrés, profesor)

Respecto al tema biológico la mujer es más ordenada y estructurada que el hombre, pero en cuanto a la sed de saber o interesarse, ambos.

E: Por igual. ¿No ves mayores diferencias?

No. *Lo que sí es que la mujer es más ordenada.* (José, profesor)

En los otros casos en que docentes declaran reconocer diferencias basadas en el género, éstas son discursivamente situadas en el contexto:

Fíjese que las niñas son más interesadas. (...) Los últimos años las niñas son las que más se interesan, las que participan más en todo. Los hombres son los como más renuentes, alejados. Pero eso es en todo. Las niñas aquí... Los mejores promedios son de las niñas. Las más... disciplinadas también. Los mejores perfiles de especialidades son niñas, excepto en electricidad, que no hay niñas. (...) Participan más. Si usted le da un trabajo, son las que hacen los mejores trabajos, las mejores exposiciones. Se nota más en eso. Las respuestas. Y también en la participación. Los hombres son como más renuentes aquí.

E: *¿Son más dejados?*

Sí, son más dejados. Vea los promedios no más. Los promedios de todos los cursos, los mejores los tienen las mujeres. (Matías, profesor)

En otros dos casos, ambas profesoras declaran que no existen diferencias. Mientras su respuesta inmediata es esto, en el caso de una de ellas esta no-diferencia declarada se transforma posteriormente, como revela el intercambio que sigue:

E: *¿Y algún otro tipo de diferencia?*

Eh... sí, eso se nota. Que no siempre la persona que es la mejor alumna del curso, la que tiene las mejores notas, es la que más opina. O que tiene una opinión más clever. No se da eso mucho, o al menos este año no se dio eso. De repente era como "ah mira, la opinión que sacó ella", como que te asombraba.

E: *Como que te sorprende. ¿No era la más destacada? Como que iba por otro lado la...*

Sí, porque yo creo que mis clases son un poco más de reflexión, entonces, al no ser tan pregunta y respuesta yo creo que eso como que

a la persona que es más... que académicamente tiene mayores logros, le va a costar un poco.

E: Le cambia la estructura.

Sipo. En cambio, al que no le va tan bien, pero tiene una capacidad analítica de ir reflexionando un poco más y todo, obviamente le va mejor. (Carolina, profesora)

Ante la pregunta por otras diferencias, emerge una respuesta que contiene varios desplazamientos discursivos en torno al género. En el desarrollo de esta entrevista, hasta la respuesta citada, el masculino genérico había sido utilizado para hacer alusión a estudiantes. El primer desplazamiento discursivo se da desde la formulación del universal inclusivo “la persona” hacia “la alumna”, en la cual el desempeño escolar queda discursivamente circunscrito a lo femenino, e inmediatamente después aparece una distinción en el discurso, en el cual el desempeño escolar queda referido como “desempeño académico” (*mejores notas*), versus “inteligencia” (*clever*). Luego, un desplazamiento desde el femenino hacia el universal inclusivo “la persona” y, en específico, la que tiene más logros académicos, la misma que anteriormente fue circunscrita discursivamente a lo femenino queda ahora opuesta (*le va a costar un poco*) a la reflexión. Finalmente, vuelve el masculino cuando se refiere a quienes no tienen tan buen desempeño académico (*al que no le va tan bien*) “pero tiene una capacidad analítica de ir reflexionando un poco más”.

Los desplazamientos discursivos en este extracto van dando cuenta de cómo, en el lenguaje, se reproduce un orden simbólico en que lo femenino es asociado al buen desempeño en el cumplimiento académico y normativo (*la buena estudiante*), al mismo tiempo que se opone al estudiante “*clever*”, reflexivo y crítico. Así, la paradoja escolar entre el trabajo “excesivamente académico” y el talento crítico-natural (Bourdieu & Passeron, 1979; Bourdieu y De Saint Martin, 1998) se expresa en términos de género. Las y los profesores podrían ver a las estudiantes mujeres como esforzadas, trabajadoras, maduras y a los hombres como naturalmente más inteligentes e inventivos, como lo ha mostrado evidencia previa en el ámbito de la educación ciudadana (Gordon et al., 2000; Skelton, 2006).

Una parte importante de las investigaciones sobre género en la escuela da cuenta de cómo el mejor rendimiento escolar de las estudiantes se despliega en un espacio normativo ambivalente (Nielsen & Davies, 2017). Si bien muchas veces las y los docentes felicitan el logro académico de las mujeres, esto queda circunscrito a significados generizados, asociados al femenino/pasivo y el masculino/activo (2017). Aparece una contradicción en la que se valora que las mujeres cumplan con demandas explícitas de disciplina, mientras el comportamiento ideal, implícitamente masculino, es más inventivo e individualista.

En ninguna de estas entrevistas se expresa una diferencia de género vinculada específicamente a la formación ciudadana, sino que, como se observa en las citas, se alude a una diferencia más amplia en torno al desempeño escolar. En esta última entrevista, sin embargo, la formación ciudadana sí se vincula a un contexto de enseñanza más desafiante intelectualmente, en el que lo femenino aparece asociado al desempeño académico como opuesto a la reflexión. Esta asociación entre el sujeto estudiante femenino y el buen desempeño académico ya había aparecido en otras dos entrevistas, como se observa en los extractos citados.

Al enfrentar analíticamente esta asociación a otros momentos de las entrevistas, en los que se describen clases de formación ciudadana ideales y sus objetivos, esta “superioridad” de desempeño de las mujeres no encuentra un correlato en la formación ciudadana. Por el contrario, los discursos destacan elementos como la crítica, la toma de posición y, a ratos, estos elementos se oponen explícitamente al aprendizaje de contenidos o a las evaluaciones.

Así como “el sueño de un profesor” (risas) ... que los niños al final de la clase, o sea, no al final de la clase, pero al final de la unidad, ... sepan ... que no se trata solamente de leer; al menos, lo que yo quiero es que no se trate solamente de leer, sino que también que se genere esa... esa discusión, ese debate, que... que tengan esa capacidad de argumentar, eh, ideas, o sea, de hilar ideas, de... tener un pensamiento crítico, de cuestionar ciertas cosas... Porque, no sé, para mí una prueba, el niño

puede ser memori3n y se aprende toda la materia y no... no sé si va, aprendió realmente o no. (Fernando, profesor)

Yo creo que esa es la clase perfecta. Cuando tú lo marcaste, le hiciste ruido. Y quedó ahí hablando. Yo creo que esa es la clase ideal, más allá de la metodología, más allá del contenido. Yo creo que cuando queda el tema dando vuelta y generando debate y pensamiento, ahí está. (Gabriela, profesora)

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo expone una realidad ambivalente con relación al género en la formación ciudadana. Los datos cuantitativos muestran que las estudiantes tienen mejores resultados que sus pares hombres en actitudes hacia la igualdad de género y que perciben más apertura a la discusión en el aula. Las mujeres también declaran un interés más alto que los hombres en temas políticos y sociales, y conversan con mayor frecuencia con sus pares sobre estos temas. Además, en la encuesta a docentes de HGCS, uno de cuatro profesores considera que las estudiantes se interesan y participan más que los hombres en el aprendizaje de la ciudadanía.

El análisis indica que las mujeres ocupan en mayor medida espacios formativos relacionados con la política y la ciudadanía, lo que converge con la evidencia de una progresiva brecha de género favorable a las mujeres en procesos electorarios desde la implementación del voto voluntario, especialmente en los segmentos más jóvenes (Cox y Morales, 2021). Asimismo, el movimiento feminista, en espacios estudiantiles y manifestaciones masivas (De Fina González y Figueroa Vidal, 2019; Reyes-Housholder et al., 2019), demuestra una mayor presencia de mujeres en la participación política informal (Tarrow, 2011). En este sentido, los datos sugieren una transición cultural favorable al involucramiento político de las mujeres, cuestionando que la política, la ciudadanía y la esfera pública sean dominios masculinos (Wang et al., 2012).

A pesar de que las estudiantes muestran ciertas ventajas, esto no se traduce en una mayor confianza en su propio conocimiento

sobre política. Este hallazgo coincide con evidencia que muestra que las mujeres presentan una menor autoconfianza, autoeficacia y ambición política en la adultez (Elder, 2004; Fox & Lawless, 2004). Para estas autoras, esto se vincula con los sesgos que emergen en la arena política y con prejuicios y estereotipos que marcan la educación de las mujeres en general.

Asimismo, existe un número reducido de figuras políticas femeninas que sirvan de referente para las y los estudiantes; seis de cada 10 declaran no identificarse o sentir admiración por figura política alguna y solo un 5% nombra un referente femenino. Este dato preocupa, ya que la literatura señala que la presencia de modelos políticos femeninos promueve el interés por la política y la intención de involucramiento político futuro (Campbell & Wolbrecht, 2006; Elder, 2004). Si bien un contexto político con mayor presencia femenina no es un asunto directamente atribuible a la escuela, los contenidos académicos que excluyen o incluyen referentes políticos e históricos femeninos pueden contribuir a la construcción de una ciudadanía asociada a lo masculino o femenino (Arnot, 2004; Fernández Darraz, 2015). En este sentido, parece importante recalcar el papel que puede tener la escuela como agente de socialización activo, mediante la inclusión y promoción de referentes femeninos en los contenidos.

La ambivalencia de estos hallazgos invita a reflexionar sobre la importancia del currículo escolar, y sobre el rol de la escuela en la formación ciudadana. En el análisis cualitativo se identifica un discurso docente que porta las marcas del pasado y que tiende a definir el espacio político como masculino, con una exigua referencia a las mujeres. Más aún, la presencia de lo femenino se hace principalmente en referencia a los ámbitos privados o circunscrita a la dimensión civil o comunitaria antes que a la cívica o política de la ciudadanía. Tales sesgos podrían contribuir a una diferenciación en las formas de participación política de las jóvenes en la adultez, en las que las mujeres preferirían circunscribir su acción política a la comunidad inmediata. Por ejemplo, Fox y Lawless (2004) señalan que, en Estados Unidos, mujeres universitarias consideran la caridad como la mejor manera de lograr cambios sociales, mientras

que los hombres indican que postular a cargos electivos sería el mejor modo.

En el discurso docente respecto del desempeño académico, las estudiantes son definidas como “*más maduras*” y “*mateas*”, vinculándolas a un buen desempeño académico, mientras lo masculino es asociado con la creatividad y la reflexividad. Gordon (2006a, 2006b) señala que estas etiquetas de diferenciación de género pueden repercutir en que los hombres tiendan a ser el centro de atención de las y los docentes, quienes interactúan más con los primeros, dejando a las estudiantes con mayor responsabilidad sobre su proceso educativo. Además de ser una forma de sexismo benevolente (Glick & Fiske, 1997), estas categorizaciones reflejan la valoración diferenciada que se produce en la escuela sobre la intelectualidad y el talento versus el trabajo y el estudio (Bourdieu & Passeron, 1979; Bourdieu y De Saint Martin, 1998), solo que, en este caso, la distinción se realiza en clave de género, asociando el talento a lo masculino y el esfuerzo y la disciplina escolar a lo femenino.

En resumen, la evidencia muestra los rasgos de una transición cultural en la cual la relación de las estudiantes con lo sociopolítico se distancia del patrón cultural histórico de exclusión de las mujeres, mientras que, simultáneamente, perviven rasgos culturales que identifican la política como dominio fundamentalmente masculino.

Sobre la base de estas conclusiones, surgen algunas reflexiones en torno a la educación ciudadana escolar en específico, y que podrían servir de complemento a los avances y estrategias para la inclusión del enfoque de género en la educación chilena en términos más generales⁹. Curricularmente, haría una contribución importante la inclusión sistemática de figuras femeninas, históricas y contemporáneas en los contenidos de las asignaturas de HGCS y en la nueva asignatura de Educación Ciudadana. Además, se plantea

9 En 2014 el Ministerio de Educación creó una Unidad de Equidad de Género (UEG), como la instancia encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales (Unidad de Equidad y Género, 2015). En 2018 se define una agenda y una Comisión de Trabajo, desde las que surgen líneas de acción y propuestas enfocadas en la educación en general o bien en el área STEM (Mesa Expertos, 2019; <https://equidaddegenero.mineduc.cl/>).

un doble desafío para la docencia del área, que tanto los y las líderes de los establecimientos como las políticas orientadas al desarrollo profesional docente a nivel de sistema debieran considerar: por un lado, (1) es necesario hacerse cargo formativamente del mayor interés de sus estudiantes mujeres en la política, de manera de acrecentar su autoconfianza y expectativas de participación adulta; y, por otro, (2) actuar en forma consistente por transformar el desinterés relativo de sus estudiantes hombres. Para unas y otros, la experiencia práctica de participación en instancias de representación y gobierno estudiantil son claves para el aprendizaje en la práctica de competencias políticas (representación, rendición de cuentas y negociación), y todo apunta a que debieran ser revaloradas y resignificadas por la cultura escolar y sus actores, pero, en especial, por los liderazgos responsables de los proyectos institucionales de formación ciudadana.

Referencias

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Arnot, M. (1997). "Gendered Citizenry": New Feminist Perspectives on Education and Citizenship. *British Educational Research Journal*, 23(3), 275-295. JSTOR.
- Arnot, M. (2004). Gender, education and citizenship. *Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality*, 12.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 58(2), 69-97. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.91>
- Belucci, M. (1993). De los estudios de la mujer a los estudios de género: Han recorrido un largo camino. En A. M. Fernandez, *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias* (pp. 27-49). Paidós.
- Bengoechea, M. (2003). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. Proyecto Parekatuz, Diputación Foral de Bizkaia.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425699995380>

- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*. University of Chicago Press.
- Bourdieu P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 19.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Brady, H. E., Verba, S. & Schlozman, K. L. (1995). Beyond Ses: A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review*, 89(2), 271-294. DOI: <https://doi.org/10.2307/2082425>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabeza, M. del C. y Rodríguez, S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*, 52, 7-27.
- Camacho González, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Cammack, C. & Kalmbach, D. (2002). Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher. *Gender and Education*, 14(2), 122-133.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Campbell, D. E. & Wolbrecht, C. (2006). See Jane Run: Women Politicians as Role Models for Adolescents. *Journal of Politics*, 68(2), 233-247. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2006.00402.x>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. & Bascopé, M. (2014). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. En J. C. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 321-372). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox P. y Morales M. (2021). *Brechas de género en la participación electoral: El caso de Chile, 1988-2017*. En proceso de publicación.

- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. Continuum.
- De Fina González, D. y Figueroa Vidal, F. (2019). Nuevos “campos de acción política” feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, 11, 51-72. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880>
- Denters, B., Gabriel, O. & Torcal, M. (2007). Norms of Good Citizenship. In J. W. V. Deth, J. R. Montero, & A. Westholm (Eds.), *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis* (pp. 88-108). Routledge.
- Díaz, J. J. y González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: La aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. En N. De Alba-Fernández, F. García-Perez y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2 (pp. 71-78). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978548>
- Donoso, S. & Von Bulow, M. (Eds.). (2017). *Social movements in Chile: Organization, trajectories, and political consequences*. Palgrave MacMillan.
- Elder, L. (2004). Why Women Don't Run: Explaining Women's Underrepresentation in America's Political Institutions. *Women & Politics*, 26(2), 27-56. DOI: https://doi.org/10.1300/J014v26n02_02
- Engebretson, K. (2016). Talking (fe)male: Examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37-54.
- Fernández Darraz, M. C. (2015). Derechos políticos de las mujeres en Chile: La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia. *Argos*, 32(62), 35-56.
- Flores, M. P. (2012). La educación de género en contextos creativos para un aprendizaje vivencial de ciudadanía. En N. De Alba-Fernández, F. García-Perez y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2 (pp. 79-86). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978548>
- Fox, R. L. & Lawless, J. L. (2004). Entering the Arena? Gender and the Decision to Run for Office. *American Journal of Political Science*, 48(2), 264-280. JSTOR. DOI: <https://doi.org/10.2307/1519882>
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1997). Hostile and Benevolent Sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x>

- Gordon, T. (2006a). Girls in education: Citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250500194880>
- Gordon, T. (2006b). Gender and Citizenship. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 279-292). SAGE.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). From Pupil to Citizen: A Gendered Route. In M. Arnot & J.-A. Dillabough (Eds.), *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship* (pp. 187-202). Psychology Press.
- Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género. *Debate feminista*, 20, 3-48.
- Hesse-Biber, S. N. (2012). Feminist Research: Exploring, Interrogating, and Transforming the Interconnections of Epistemology, Methodology, and Method. In S. Hesse-Biber, *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (pp. 2-26). SAGE Publications, Inc. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483384740.n1>
- Jara Ibarra, C. (2019). *(Des)movilización de la sociedad civil chilena: Post-trauma, gobernabilidad y neoliberalismo (1990-2010)*. Ariadna Ediciones. Recuperado de <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23470>
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En J. C. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-143). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Knowles, R. T. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255-269. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>
- Lamas, M. (2006). Género: Algunas precisiones conceptuales y teóricas. En *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus.
- Leaper, C. & Brown, C. S. (2014). Sexism in Schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* Vol. 47 (pp. 189-223). JAI. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Marshal, C. & Young, M. D. (2006). Gender and methodology. In Ch. Skelton, B. Francis & L. Smulyan, *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications Ltd.

- Mesa Expertos. (2019). *Comisión Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Montecinos, A. & Anguita, E. (2015). Being a Woman in The World of Physics Education: Female Physics Student Teachers' Beliefs About Gender Issues, in the City of Valparaiso, Chile, from a Qualitative Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 977-982. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.286>
- Nielsen, H. & Davies, B. (2017). Formation of gendered identities in the classroom. In S. Wortham, D. Kim & S. May, *Discourse and education* (pp. 135-145). Springer.
- Niemi, R. G. & Junn, J. (2005). *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888690801910526>
- Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002). *Feminist methodology: Challenges and choices*. Sage.
- Real Academia Española. (s. f.). *Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas*. Diccionario panhispánico de dudas. <https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas#:~:text=La%20menci%C3%B3n%20expl%C3%ADcita%20del%20femenino,las%20ni%C3%B1as%20de%20esa%20edad.&text=El%20uso%20gen%C3%A9rico%20del%20masculino,en%20la%20oposici%C3%B3n%20masculino%2Ffemenino>.
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266.
- Renold, E. & Ringrose, J. (2011). Schizoid subjectivities?: Re-theorizing teen girls' sexual cultures in an era of 'sexualization'. *Journal of Sociology*, 47(4), 389-409.
- Reyes-Housholder, C., Roque, B., Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 191-216. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200191>

- Sadeghi, S., Ketabi, S., Tavakoli, M. & Sadeghi, M. (2012). Application of Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA) in Analyzing Classroom Interaction. *English Language Teaching*, 5(1), 166-173.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG.
- Scott, J. (2011). Género, Todavía una categoría útil para el análisis. *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.
- Skelton, C. (2006). Boys and Girls in the Elementary School. In *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 139-151).
- Stanley, L. & Wise, S. (1990). Method, methodology and epistemology in feminist research processes. In *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology*. Routledge.
- Stanley, L. (2013). *Feminist praxis: Research, theory and epistemology in feminist sociology*.
- Tarrow, S. (2011). *Power in movement: Social movements, collective action and politics*. Cambridge University Press.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Unidad de Equidad y Género. (2015). *Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018*. MINEDUC. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CarlillaUEG.pdf>
- Walby, S. (1994). Is Citizenship Gendered? *Sociology*, 28(2), 379-395. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038594028002002>

- Walkerdine, V. (2011). Neoliberalism, working-class subjects and higher education. *Contemporary Social Science*, 6(2), 255-271.
- Wang, Y., Li, J. & Guo, Z. (2012). Constructing a Gender-oriented Mode for Modern Citizenship. *Journal of Cambridge Studies*, 7(4), 32. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.1451>.
- Whyte, J. (1999). Political Socialization in a Divided Society: The case of Northern Ireland. In M. Yates & J. Youniss (Eds.), *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth* (pp. 156-177). Cambridge University Press.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.
- Wolak, J. & McDevitt, M. (2011). The Roots of the Gender Gap in Political Knowledge in Adolescence. *Political Behavior*, 33(3), 505-533. JSTOR.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*. Springer.
- Young, M. (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education* (1ª ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203073667>

Recibido: 06/11/2020

Aceptado: 10/03/2021