UNIVERSITAT DE BARCELONA

Formación ciudadana desde una perspectiva feminista. Estudio de casos en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles

Paula Subiabre Vergara

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (**www.tdx.cat**) i a través del Dipòsit Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (**www.tdx.cat**) y a través del Repositorio Digital de la UB (**diposit.ub.edu**) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (**www.tdx.cat**) service and by the UB Digital Repository (**diposit.ub.edu**) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Estudio de casos en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles

Paula Andrea
Subiabre Vergara

2024

Formación ciudadana desde una perspectiva feminista. Estudio de casos en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad Facultad de Educación – Universidad de Barcelona

Doctoranda

Paula Subiabre Vergara

Directoras

Dra. Trinidad Donoso Vásquez

Dra. Marta Sabariego Puig

Tutora

Dra. Trinidad Donoso Vásquez

Barcelona, mayo de 2024

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Programa de becas, Doctorado en el extranjero- Becas Chile/ 2019-72200285.

Agradecimientos

Por sobre todo a mi familia, por estar siempre conmigo de manera incondicional dándome apoyo y energía desde la distancia, cariño y compañía en la cercanía. A mis padres, Malucha y Francisco, por mostrar siempre su orgullo por lo que he hecho y apostar a que sus hijas fueran felices dónde y cómo quisieran. Además, gracias por su alegre compañía en viajes, encuentros y llamadas, tanto aquí como allá. A mis hermanas Rebe y Malu por ser mujeres luchadoras y con incansables ganas de vivir. Son sin duda los pilares que hacen sentirme fuerte en la adversidad y con ganas de emprender nuevos rumbos. A mis tíos y tías por siempre estar ahí, Nati, Ricardo, Tati, Tito, Tía Carmen, Tía Angelita.

A mi compañero de vida, por siempre creer en mí, y en nuestro proyecto juntos. Por ser mi apoyo incondicional y acompañarme(nos) en este largo viaje con sus alegrías, reveces, preocupaciones, tristezas y sueños. Veamos que nuevos caminos y experiencias nos toca vivir.

A mis directoras, que creyeron en mí y en mi tesis, y supieron orientarme, pero dejándome hacer el trabajo que quería hacer y con una perspectiva propia. A Triny por mostrarme la mirada feminista y a Marta por sus indispensables enseñanzas metodológicas. A ambas gracias por su paciencia, apoyo y constancia.

A mis amigas profesoras de antes, ahora y siempre, Sole, Marce, Feña, Kathy, Stefany y Renata que me enseñaron a querer la pedagogía, y me dieron un ejemplo de entrega, cuidados, profesionalismo y pasión de querer hacer una educación comprometida con sociedades más justas e igualitarias.

A mis queridas y necesarias amigas de Barcelona, compañeras de tesis y de andanzas, Ro, Dani, Rocío, gracias por la compañía, la escucha y el apañe.

A las nuevas y antiguas amistades que me hicieron sentirme parte de este territorio y sentir que estaba en casa. A Pablo, Enrique, Paula, Tabata, Chris, Ale, Fran, Marta María, Jesu, Xime, Eve, Tere, Nancy, Tomi, Santi y Carles, por los encuentros, asados, paseos y completadas que hicieron más ameno este proceso. Y Ara por transmitirme el cariño por su origen y lengua.

A Toyito por retratar con esta hermosa portada algunas ideas de la tesis y los deseos de cambio de las y los jóvenes chilenas/os que han liderado las movilizaciones estudiantiles.

Agradezco especialmente a las comunidades educativas de los liceos 1 y 2, por abrirme sus puertas, dejarme conocer sus experiencias y características. A las y los docentes por sus conocimientos valiosos, y por dejarme entrar a un espacio tan íntimo como es la sala de clases. A las y los estudiantes por mostrarme sus sueños, descontentos y deseos de cambio. Sus relatos son los que me hacen pensar que otra educación es posible.

Resumen

Las movilizaciones estudiantiles en las que se han involucrado las y los estudiantes secundarias/os chilenas/os han permitido que adquieran aprendizajes sobre participación y ciudadanía. Esto plantea la posibilidad de estudiar en profundidad cómo se forman las y los estudiantes de estos contextos. Para ello estudio el caso "formación ciudadana en escuelas con alta participación en movimientos estudiantiles". El caso busca analizarse desde un enfoque feminista que entiende la formación ciudadana como no sexista, inclusiva, que atiende a la diversidad, que lucha frente a las injusticias y propende a la transformación social.

La finalidad de la investigación es "analizar la EC declarada, pensada e implementada en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles, con la intención de transferir iniciativas, experiencias y prácticas exitosas de los casos para fundamentar propuestas de formación ciudadana desde el enfoque de género y feminista". El análisis se compone de cuatro unidades: 1) la declarativa, que incluye las disposiciones curriculares en la materia y la documentación oficial de las escuelas; 2) la práctica pedagógica, que incorpora el desarrollo de iniciativas para fomentar la ciudadanía y la implementación de las asignaturas; 3) la participación estudiantil, que contiene las instancias institucionales en las que se involucra el estudiantado; y 4) otros espacios de formación ciudadana, referida a prácticas, iniciativas e instancias alternativas de EC.

Realicé la investigación mediante el método de estudio de casos instrumental y múltiple en un liceo femenino y otro mixto. La llevé a cabo triangulando diversos instrumentos de recogida de información como el análisis documental, la entrevista, la observación de clases y los grupos de discusión. La tesis asume los presupuestos de género a partir de un modelo teórico de EC con enfoque de género y feminista construido a partir de la literatura del área, que sirvió de insumo para la elaboración de los instrumentos de investigación, el análisis de los documentos y la triangulación de resultados. Las observaciones, grupos de discusión y entrevistas fueron analizadas a partir de categorías emergentes para captar la subjetividad de las y los participantes.

Entre los principales resultados destaca que el currículo de EC, si bien propende a una ciudadanía activa, es respetuoso de la institucionalidad, al tiempo que incorpora los temas de género de forma anecdótica y aislada, manteniendo algunos componentes sexistas en su diseño. Por otra parte, ambos liceos muestran una propuesta de EC que, aunque enmarcada en el currículo, permite avanzar en el enfoque de género y feminista, lo que se manifiesta en la transversalidad que tienen los temas de género; la importancia conferida a los espacios formales y autoconvocados de participación; y la aspiración a desarrollar concepciones más amplias de ciudadanía basadas en la capacidad de agencia del estudiantado y orientadas a la transformación social. Estos énfasis responden en gran medida a su trayectoria y cultura escolar proclive a las movilizaciones estudiantiles.

Las propuestas de ambos liceos dan cuenta de algunos factores que tienen potencial para contribuir a énfasis y posicionamientos propicios para el enfoque de género y feminista de la EC, entre los que destacan la EC como aprendizaje holístico, los posicionamientos políticos y pedagógicos, la transversalidad de los temas de género y de la conciencia feminista, y el fomento de un sentido de pertenencia bidireccional. Por último, estos hallazgos permiten diseñar algunas orientaciones prácticas que emergieron del análisis de los casos y que podrían ser útiles para a incorporar este enfoque a otras realidades educativas.

Abstract

The student mobilisations in which Chilean secondary school students have been involved have allowed them to learn about participation and citizenship. This raises the possibility of investigating in depth how students are educated in these contexts. To this end, I study the case of "citizenship education in schools with high levels of participation in student movements". The case is analysed from a feminist approach that understands citizenship education as non-sexist, inclusive, concerned with diversity, fighting against injustice, and tending towards social transformation.

The purpose of the research is "to analyse the CE declared, designed and implemented in high schools with high levels of participation in student movements, with the intention of transferring initiatives, experiences and successful practices from the cases in order to base proposals for citizenship education from a gender and feminist approach". The analysis is composed of four units: 1) the declarative, which includes curricular provisions on the subject and official school documentation; 2) pedagogical practice, which incorporates the development of initiatives to promote citizenship and the implementation of subjects; 3) student participation, which contains the institutional instances in which the student body is involved; and 4) other spaces for citizenship learning, which refers to alternative CE practices, initiatives and instances.

I conducted the research using the instrumental and multiple case study method in one girls' school and one boys' school. I carried it out by triangulating a variety of instruments such as documentary analysis, interview, classroom observation, and discussion groups. The thesis embraces gender assumptions based on a theoretical model of CE with a gender and feminist approach built from the literature in the field, which served as input for the development of the research instruments, the analysis of documents and the triangulation of results. Observations, focus groups and interviews were analysed using emerging categories to capture the subjectivity of the participants.

Among the main findings, it stands out that the CE curriculum, while leaning towards active citizenship, is respectful of the institutional framework and incorporates gender issues in an anecdotal and isolated way, maintaining some sexist components in its design. On the other hand, both high schools present a CE proposal that, although framed within the curriculum, allows for the advancement of the gender and feminist approach which is manifested in the transversality of gender issues; the importance conferred to formal and self-convened spaces for participation; and the aspiration to develop broader conceptions of citizenship based on the students' capacity for agency and oriented towards social transformation. These emphases respond, to a large extent, to their background and to a school culture prone to student mobilizations.

The proposals from both high schools highlight several factors that could contribute to emphasizing and positioning the gender and feminist approach of CE, including CE as holistic learning, political and pedagogical positioning, mainstreaming gender, and feminist awareness, and fostering a two-way sense of belonging. Finally, these findings allow us to outline some practical guidelines derived from the case analysis, which could be useful for incorporating this approach in other educational contexts.

Índice

Parte I: Introducción, preguntas y objetivos de la investigación 9

Capítulo 1. Introducción 10

Capítulo 2. Descripción de los objetivos de investigación 16

Parte II: Marco teórico y modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista 17

Capítulo 3. Marco teórico para la interpretación del caso: EC en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles 18

3.1 La ciudadanía y la EC como problemática contemporánea 19

3.2 La ciudadanía desde un enfoque de género y feminista 39

3.3 Participación juvenil. La escuela y los movimientos estudiantiles 54

Capítulo 4. Modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista 74

4.1 Principios y valores 75

4.2 Competencias ciudadanas 79

4.3 Perfil de ciudadanía 80

4.4 Contenidos 81

4.5 Estrategias de enseñanza 84

4.6 Prácticas, espacios y formas de participación 86

4.7 Justicia social y de género 89

Capítulo 5. Contexto curricular de EC en Chile respecto al modelo con enfoque de género y feminista 93

5.1 Principios y valores 93

5.2 Competencias ciudadanas 98

5.3 Perfil de ciudadanía 101

5.4 Contenidos 103

5.5 Estrategias de Enseñanza 111

5.6 Prácticas, espacios y formas de participación 116

5.7 Justicia Social y de género 119

Parte III: Metodología y desarrollo de la investigación 127

Capítulo 6. Metodología y desarrollo de la investigación 128

6.1 Enfoque de la investigación 128

6.2 Método de investigación: el estudio de casos 133

6.3 Las características de los "casos" 134

6.4 Diseño de la investigación 146

6.5 Instrumentos de recogida de información 148
6.6 Análisis de datos 166
6.7 Ética de la investigación 178
6.8 Criterios de rigor investigativo 182
Parte IV: Resultados del estudio de casos 184
Capítulo 7. Liceo 1: experimentalidad, rol público, y participación 184
7.1 Resultados análisis documental 185
7.2 Resultados observaciones de clases 204
7.3 Resultados análisis entrevistas 229
7.4 Resultados análisis grupos de discusión 262
Capítulo 8. Liceo 2: De excelencia, emblemático y con tradición mono-género femenino . 283
8.1 Resultados análisis documental 283
8.2 Resultados observaciones de clases 303
8.3 Resultados análisis entrevistas 329
8.4 Resultados análisis grupos de discusión 361
Parte V: Triangulación y discusión de resultados 378
Capítulo 9. Triangulación de los casos 378
9.1 EC con enfoque de género y feminista en el liceo 1 379
9.2 EC con enfoque de género y feminista en el liceo 2 399
Capítulo 10. Comparación de los casos y discusión de resultados 418
11. Conclusiones 434
11.1 Principales hallazgos 434
11.2 Aperturas y proyecciones 441
11.3 Limitaciones de la investigación 444
Referencias Bibliográficas 446

Parte I: Introducción, preguntas y objetivos de la investigación

Capítulo 1. Introducción

Como docente de Historia y Ciencias Sociales siempre sentí predilección por enseñar a mis estudiantes temas políticos y de ciudadanía. En especial a las niñas y adolescentes pues sentía que era una manera de darles herramientas de pensamiento crítico y empoderarlas como sujetos con capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida y actuar políticamente en concordancia con sus propias convicciones. Fue particularmente importante mi experiencia como profesora jefe[1], donde tuve la posibilidad de poder compartir con niñas y niños desde sus intereses, necesidades y sueños, y en la que intenté incentivar -no siempre con buenos resultados- sus capacidades de organización, autonomía y potenciar el liderazgo de algunas y algunos estudiantes.

Esta experiencia, sin duda enriquecedora, hizo darme cuenta de que mis intenciones no estaban respaldadas por herramientas profesionales que me permitieran desarrollar las habilidades y competencias necesarias para incentivar la participación de mis estudiantes. Por otra parte, mi trayectoria profesional se desarrolló en colegios particulares subvencionados, caracterizados por la escasa politización y desinterés por temas de la realidad social, lo que se sumaba a la falta de organización colectiva de sus actores educativos y a las restricciones de lo que se podía "hacer" y "decir" en función de la perspectiva ideológica de la institución. Esta realidad provocó que las experiencias prácticas sobre ciudadanía y participación que pude desarrollar fueran limitadas a este escenario educativo. En tal sentido, siempre observé a los liceos emblemáticos y con tradición en movilizaciones estudiantiles como escenarios interesantes para mirar aquello que los hacía diferentes al resto de colegios y liceos del país.

Con estas convicciones comencé mi proceso doctoral, que coincidió además con un periodo convulso para la realidad política de Chile. Este se inició con el estallido social o revuelta popular, seguido de un proceso de cambio constitucional que, pese a su posterior fracaso, dio cuenta de una ruptura con el orden político anterior, y relevó una serie de problemáticas y demandas latentes que se encuentran actualmente sin resolución. Este escenario convulso y lleno de deseos de transformación, terminó por delimitar mi problema de investigación; estuvo de forma permanente en los discursos de quienes participaron de esta; y marcó de forma ineludible los resultados de la tesis, dando cuenta de que la investigación es siempre contingente, parcial y situada (Haraway, 1991). Este es el motivo por el que, inicio la tesis con algunas notas sobre este contexto y sus implicancias para la EC en Chile, además de incluir en la portada la imagen icónica de una estudiante saltando el torniquete del metro. Esta está inspirada en el mural del artista urbano Giova, que da cuenta de las jornadas de evasión protagonizadas por estudiantes que dieron pie a la mayor movilización política y social que se ha producido en Chile en las últimas décadas.

En octubre de 2019 en un Chile caracterizado por la precarización laboral, las constantes alzas en el costo de la vida, un contexto de neoliberalismo salvaje con su consecuente pérdida de colectivización; se produce un alza en el costo del pasaje del metro de

[1] La/el profesor/a jefe en Chile es la persona responsable de la formación personal y del progreso escolar de las y los estudiantes en el contexto de su grupo curso. En términos concretos imparte la asignatura de Orientación, dirigida al desarrollo personal y social del estudiantado y acompaña a las y los estudiantes en el espacio destinado al Consejo de Curso MINEDUC (2018).

Santiago. Ante este hecho, estudiantes secundarios con fuerte protagonismo femenino iniciaron una amplia movilización con el llamado a realizar masivas evasiones bajo la consigna "evadir, no pagar, otra forma de luchar" (Cárdenas-Mancilla, en prensa). Con este hecho, las y los adolescentes iniciaron un ciclo de protestas sociales, aunando una multiplicidad de causas que movilizaron ampliamente a la sociedad chilena y que hicieron que el devenir político del país cambiara radicalmente (PNUD, 2021). Por consiguiente, fue desde la politización estudiantil que se inició el cuestionamiento del orden político del país (Cárdenas-Mancilla, en prensa).

Para las y los jóvenes este ciclo de protesta fue significativo no sólo para su organización colectiva, sino que formó parte importante de la construcción identitaria de toda una generación marcada por estos hechos. Según el último informe del Instituto Nacional de Juventud (INJUV), el 80% de la población joven participó de alguna manifestación durante el estallido social y un 88% cree que esta coyuntura permitió que la juventud se expresara públicamente (INJUV, 2022). Estas cifras coinciden con lo señalado por las y las jóvenes que participaron de este estudio para quienes el estallido social es el momento en que estuvieron más cerca de constituirse como ciudadanas y ciudadanos:

> *Creo que la vez que estuve más cercana a sentirme ciudadana fue pa la revuelta, uno porque si nos constituimos como un todo social y éramos como millones en las calles, dos si teníamos incidencia política. Y para mí fue lo más cerca que he estado de sentirme ciudadana y fue uno de los procesos más bonitos que he vivido en mi vida* (Úrsula, grupo de discusión con estudiantes, 22 de abril de 2022).

La fuerza con que las y los estudiantes secundarios imponen demandas colectivas y producen transformaciones estructurales no es nueva en el escenario chileno. Lo ocurrido en 2019, forma parte de un ciclo de movilizaciones que inició el 2001, con el *mochilazo*, seguido de la revolución *pingüina* del 2006 y la movilización estudiantil del 2011. Estas se han caracterizado por cuestionar el rol del Estado y promover nuevos principios sobre los que se debe sostener la educación pública (Figueroa y Cavieres, 2017), además de exigir transformaciones estructurales al sistema político y económico (Donoso, 2014).

Posteriormente, surgen reflexiones sobre el sexismo presente en la educación y la sociedad chilena. Las acciones y expresiones feministas en el movimiento secundario se materializan en marchas, surgimiento de colectivos y secretarías de género y sexualidad al interior de liceos que se cristalizaron en el "Mayo Feminista" de 2018 -mayor movilización social en favor de las demandas feministas- a partir del que se asienta la demanda por la educación no sexista en el movimiento secundario (Lillo, 2020).

De acuerdo a Cárdenas-Mancilla (en prensa), el contexto de politización no solo permite cuestionar el orden social y político, sino que también las experiencias, creencias y memorias compartidas influyen en la construcción de identidades juveniles como subjetividades politizadas. Estas se van transmitiendo de generación en generación, convirtiendo a las escuelas movilizadas en un escenario interesante para la reflexión sobre política y ciudadanía.

En tal sentido, Figueroa y Cavieres (2017), sostienen que las movilizaciones estudiantiles pueden contribuir a la formación ciudadana y democrática de la juventud chilena en varios sentidos. En primer lugar, señalan que el estudiantado ha aumentado su participación política y colectiva a través de sus organizaciones, marchas y tomas. Por otra parte, han generado nuevas instancias de organización y participación en los establecimientos

educacionales, que les permiten dar a conocer sus necesidades e intereses, además de desarrollar espacios de deliberación más horizontales a través de asambleas que incluyen la totalidad del estudiantado. Los autores sostienen que "las movilizaciones estudiantiles en Chile han ofrecido una oportunidad para repensar la democracia, les ha posibilitado nuevos espacios de participación política juvenil y han permitido experiencias de democratización de sus centros escolares" (p.18).

El aprendizaje adquirido por el estudiantado sobre participación y ciudadanía en *marchas, tomas y performances* plantea la posibilidad de estudiar en profundidad la realidad de cómo se experimenta y construye ciudadanía en contextos atravesados por las movilizaciones. Pese a la importancia que estas últimas han tenido en el escenario político chileno, las investigaciones se han centrado en describirlas (Donoso, 2014; Durán, 2019; Muñoz y Núñez, 2012) y analizar las formas de participación en las mismas (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013; Berríos y Tapia, 2018). Sin embargo, escasamente han relacionado estos elementos con la educación y participación escolar. De hecho, de acuerdo a Peña y Sembler (2019), existen escasos estudios que aborden cómo se experimentan las movilizaciones al interior de las comunidades educativas, con sus consecuentes implicancias pedagógicas. El trabajo de Cavieres (2015), estudia la percepción del profesorado acerca de las movilizaciones estudiantiles como elemento pertinente para la formación ciudadana del currículo chileno. No obstante, aún faltan investigaciones que se centren en la percepción del estudiantado y las prácticas pedagógicas de la Educación Ciudadana (EC) y su vínculo con los movimientos estudiantiles.

Estas evidencias me sugirieron la necesidad de estudiar en profundidad la realidad de cómo se forman en ciudadanía las y los estudiantes de establecimientos con alta participación en estos movimientos, de modo de poder rescatar sus experiencias educativas y relevar estrategias pedagógicas exitosas pertinentes para el currículum de EC en Chile.

Además, me propuse analizar el caso desde una perspectiva de género y feminista, debido a que su ausencia para Arnot (2009b) implica desarrollar una concepción universalista y homogénea de la ciudadanía que perpetúa la supremacía de unas personas sobre otras, desconociendo que el sujeto-ciudadano está atravesado por diversos ejes de opresión (Díez, 2017). La opción por este enfoque se explica por distintas razones, que lo vuelven apropiado y necesario para enfrentar las problemáticas de las sociedades actuales y propender hacia sistemas democráticos más justos e igualitarios.

En primer lugar, obedece a razones de contexto histórico-político, ya que como he mencionado, los movimientos sociales han cuestionado diversos aspectos del régimen político-económico heredado de la dictadura militar, en el que feminismo no ha estado exento a esta crítica. Este ha tenido una fuerte presencia en el debate público tanto a nivel político como estudiantil que se ha evidenciado en las multitudinarias marchas de cada 8M, la irrupción del mayo feminista en el 2018, el fenómeno de "las tesis", y la consolidación de la demanda por una educación no sexista en liceos y universidades. Este fenómeno forma parte de una exigencia transversal e intergeneracional que intenta transformar la cultura patriarcal y el modelo político-económico imperante en todos los ámbitos del contexto chileno. En tal sentido, los feminismos "han cuestionado una ciudadanía androcéntrica individualista y reproductiva del sistema social que tiende a perpetuar las desigualdades sociales" (Subiabre, 2021, p.100) y al mismo tiempo han

buscado nuevas maneras de construir ciudadanías más plurales e inclusivas (Diez, 2017). Ese es el mundo en el que viven nuestras/os estudiantes, quienes "de alguna manera" han experimentado estos procesos y formado parte de estos debates, por lo que es imperioso que estos temas entren a la sala de clases.

La inclusión de la perspectiva de género y feminista también deriva de razones filosófico-políticas, ya que el feminismo tanto en su versión de doctrina filosófica como de movimiento social ha cuestionado el orden establecido, lo que ha implicado que históricamente ha luchado por los derechos e intereses de las mujeres, pero también por los de todas y todos quienes se encuentren en una situación de exclusión (Varela, 2018). Con esta finalidad, los distintos feminismos han reflexionado sobre ciudadanía y política partiendo de la crítica a la teoría política tradicional. Desde la perspectiva de los feminismos, esta no ha dado cuenta de los cambios ocurridos con la globalización, no ha tomado en cuenta la diversidad presente en las sociedades actuales y no ha abordado la subordinación de las mujeres en el análisis de la ciudadanía (Torres, 2006). En tal sentido, una reflexión sobre ciudadanía y política que prescinda de la mirada feminista es de por sí excluyente.

Por último, la pertinencia del enfoque de género y feminista obedece a razones pedagógicas. Diferentes estudios han advertido el rol reproductivo de la cultura dominante que históricamente ha tenido la institución escolar, que redunda en la mantención de las estructuras de poder y jerarquías propias del sistema patriarcal (Lillo, en prensa). En tal sentido, la escuela se ha conformado en uno de los principales instrumentos de socialización, a través del cual se clasifica, ordena y jerarquizan las posibilidades de las distintas personas. El género es, en este sentido, el criterio por el cual se potencian habilidades diferenciales para niñas y niños, determinando sus potencialidades y trayectorias (Cárdenas-Mancilla, en prensa). Esta socialización desigual, influye en que se perpetúen visiones de la ciudadanía concebida como actividad masculina (Jara, 2021), que tiene efectos negativos diversos. Al respecto, existen estudios que demuestran que niñas y adolescentes mujeres se sienten menos preparadas para participar y opinar de política en comparación con sus compañeros hombres, mientras que un 33% de niños y un 15% de niñas de octavo básico, piensa que los hombres tienen más capacidades que las mujeres para optar a cargos políticos (PNUD, 2021).

Por este motivo, el PNUD (2021) sostiene que la incorporación de la perspectiva de género en la EC es una de las claves necesarias para fortalecer esta área en Chile. Este informe propone que la escuela puede tener un papel fundamental para que hombres, mujeres y disidencias puedan involucrarse de manera igualitaria en el sistema político, avanzando con ello a la construcción de una democracia más sólida e igualitaria. Agrega que para que ello ocurra, la EC debe ofrecer oportunidades intencionadas para que niñas y niños puedan adquirir habilidades, conocimientos, actitudes que les posibilite participar de manera equitativa en una democracia. En concreto, el informe propone incorporar como contenido escolar aspectos como el rol de las mujeres en la vida pública, la promoción de liderazgos femeninos, la visibilización de los roles de cuidado, las experiencias de acoso y violencia de género, la inclusión de la diversidad sexual, el papel de los movimientos feministas y LGTBIQ. Por tanto, la inclusión de este enfoque permite transmitir a las y los estudiantes modelos válidos con que sentirse representadas/os y configurarse como ciudadanos/as con capacidad de agencia (Subirats, 2009).

La relevancia y originalidad de esta investigación radica, en primer lugar, en relevar la formación desde diferentes espacios en los que las y los jóvenes aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas, lo que permite identificar experiencias de EC y participación que van más allá de la sala de clases. Esto concuerda con una de las propuestas formuladas por el PNUD, que detecta la necesidad de desarrollar estudios sobre experiencias de participación estudiantil, valorando en qué medida estos espacios son funcionales a la EC. Junto con esto la inclusión del enfoque de género y feminista en su análisis, permite hacerme cargo de la necesidad de desarrollar estudios que posibiliten conocer maneras de incorporar la perspectiva de género en la EC (PNUD, 2021). En tal sentido, la investigación que presento es actualizada y pertinente al contexto educativo chileno, que se encuentra tensionado por los lineamientos de un sistema educativo altamente orientado al mercado y por las demandas de equidad, calidad y educación no sexista, que exigen las y los estudiantes movilizados (Bellei y Cabalin, 2013).

Al respecto, aspiro a que los resultados de esta investigación entreguen elementos para reflexionar críticamente a las comunidades educativas sobre cómo se está desarrollando la formación para la ciudanía en relación al género. Por otro lado, busco ofrecer un modelo para desarrollar la EC desde un enfoque de género y feminista que pueda replicarse en nuevos contextos educativos y ser útil como marco de referencia para el diseño de futuras políticas públicas. En este contexto, es una investigación que tiene como destinatario a investigadoras e investigadores del campo de la EC, pero fundamentalmente al profesorado interesado en crear contextos para propiciar una ciudadanía en condiciones de igualdad.

En relación a la problemática expuesta me surgieron los siguientes cuestionamientos iniciales ¿Qué características debiese tener una EC con enfoque de género y feminista? ¿Cómo es la formación ciudadana que se desarrolla en los liceos con alta participación en movimientos estudiantiles? ¿Cómo dialogan los modelos de ciudadanía desarrollados por estos liceos con una formación ciudadana con enfoque de género y feminista? ¿Qué semejanzas y diferencias es posible identificar en la EC que se desarrolla en liceos mixtos y femeninos? ¿Qué experiencias, prácticas e iniciativas de estos liceos "movilizados" pueden rescatarse para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista?

Para dar respuestas a estas preguntas, la tesis se organiza en distintas partes y capítulos que detallo a continuación. En la parte I, incluyo este capítulo de introducción en que planteo el tema central de la tesis, presento el contexto y el origen del problema de investigación, además de enmarcarlo en el campo de estudios específicos de la EC y el enfoque de género y feminista. En el capítulo 2 describo el propósito y finalidad de la investigación mediante la descripción de los objetivos.

La parte II está conformada por tres secciones. En el capítulo 3 presento los antecedentes teóricos que sustentan el estudio en base a tres grandes áreas conceptuales: a) La ciudadanía y la educación ciudadana; b) La ciudadanía desde un enfoque de género y feminista; c) la participación como fenómeno esencial de la EC. En el capítulo 4 presento el modelo de EC con enfoque de género y feminista que deriva del marco teórico, a partir del que diseñé los instrumentos de recogida de información, realicé el análisis documental y la triangulación. Finalmente, en el capítulo 5 incluyo el contexto curricular de EC en Chile que analizo a partir del modelo de EC con enfoque de género y feminista.

La parte III contiene el capítulo 6 destinado al marco metodológico de la tesis. En este describo los posicionamientos epistemológicos y metodológicos que guiaron la

investigación. Junto con esto, expongo el método empleado y una explicación detallada de las diferentes fases del estudio. Presento también las características de los casos escogidos, haciendo alusión a las particularidades de la cultura escolar de ambos liceos. Además, explico en detalle los instrumentos de recogida de información, las personas participantes y las estrategias de análisis para la obtención de resultados. Finalizo con los fundamentos éticos y criterios de rigor investigativo que orientaron el estudio.

En la parte IV expongo los resultados de la investigación a partir de la descripción e interpretación del conjunto de información obtenida. Para esto, incluyo un capítulo para cada uno de los liceos (capítulos 7 y 8), en que presento un apartado por cada instrumento de recogida de información con la finalidad de evidenciar los aportes de los distintos actores educativos (Docentes y Estudiantes), las instancias en que se desarrolla la EC (Práctica pedagógica) y los presupuestos oficiales que la sustentan (documentos institucionales).

La parte V la destino a la triangulación y discusión de los resultados. El capítulo 9 se compone de un apartado para cada liceo en el que triangulo la información obtenida en los diferentes instrumentos de recogida de información con la finalidad de extraer los elementos esenciales que conforman cada caso. El capítulo 10 es un apartado de comparación en el que puntualizo sus características comunes y diferencias, apuntando a develar los principales aportes al modelo de EC con enfoque de género y feminista. Junto con esto, contrasto estos resultados con diferentes estudios recientes sobre EC en Chile.

En las conclusiones reviso los objetivos de la investigación con la finalidad de identificar los principales hallazgos. Por otro lado, en función de los datos, rearticulo el modelo de EC con enfoque de género y feminista incorporando los factores contextuales que permiten avanzar a las transformaciones necesarias para desarrollar este enfoque de EC. Finalmente, expongo las limitaciones del estudio, los aportes a la investigación científica y algunas orientaciones para desarrollar este modelo de ciudadanía.

Capítulo 2. Descripción de los objetivos de investigación

Para abarcar los cuestionamientos iniciales que dieron origen a mi investigación me propuse como finalidad:

> Analizar la Educación Ciudadana (EC) declarada, pensada e implementada en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles, con la intención de transferir iniciativas, experiencias y prácticas exitosas de los casos para fundamentar propuestas de formación ciudadana desde el enfoque de género y feminista.

Para alcanzar este propósito establecí una serie de objetivos, destinando el número 3 al análisis de los casos propiamente tal, con sus correspondientes objetivos específicos:

1- Crear un modelo teórico propicio para fomentar una EC con enfoque de género y feminista.

2- Analizar el tipo de ciudadanía declarado en las disposiciones curriculares a partir del modelo de EC con enfoque de género y feminista.

3- Analizar el modelo de ciudadanía que se desarrolla en los liceos con alta participación en movimientos estudiantiles desde un enfoque de género y feminista.

- Analizar el modelo declarado en la documentación oficial de los liceos desde una perspectiva de género y feminista.
- Analizar las acciones de formación ciudadana y la implementación de asignaturas afines en ambos liceos (EC, CP y HGSC), desde una perspectiva de género y feminista.
- Analizar las formas de participación del estudiantado en los liceos como espacios de desarrollo de ciudadanía desde una perspectiva de género y feminista.
- Identificar y valorar las aportaciones de otros espacios de formación y participación ciudadana en el que se involucran las y los estudiantes desde de una perspectiva de género y feminista en ambos casos.

4- Comparar el modelo de ciudadanía que se desarrolla en el liceo mixto y femenino desde una perspectiva de género y feminista.

5- Identificar iniciativas, experiencias y prácticas exitosas de los casos para fundamentar propuestas de EC desde el enfoque de género y feminista.

Parte II: Marco teórico y modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista

Capítulo 3. Marco teórico para la interpretación del caso: EC en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles

El siguiente apartado tiene como objetivo establecer un marco interpretativo para analizar la Educación Ciudadana (EC) en escuelas con alta participación en movimientos estudiantiles. Para ello, me posiciono desde una mirada no neutral, adscribiendo al enfoque de género y feminista. Este es fundamental, ya que permite comprender los procesos por los que se produce la inclusión y exclusión en el ejercicio y práctica de la ciudadanía. En tal sentido comparto los planteamientos de Arnot (2009b), quien sostiene que la exclusión de la categoría género en la reflexión sobre ciudadanía implica una concepción universalista que no toma en cuenta la particularidad de las experiencias de mujeres y otros colectivos sociales excluidos.

Entiendo el enfoque de género y feminista de la EC, entonces, como la enseñanza de un tipo de ciudadanía que se base en la inclusión, el respeto a las diversidades, la lucha contra el sexismo, la desigualdad y la injusticia social; y que tenga como finalidad formar ciudadanas y ciudadanos que sean agentes activos en la transformación social. La incorporación de esta mirada feminista contribuye a que la EC se convierta en un "espacio para abordar la desigualdades globales y nacionales" y al mismo tiempo desarrollar una pedagogía que "empodere a [las] y los alumnos para que hallen maneras de comportarse políticamente con las injusticias globales contemporáneas" (Arnot, 2009b, p.41).

Para desarrollar este marco interpretativo he tenido en consideración tres aspectos teóricos que se concretan en las secciones que siguen a continuación. En primer lugar, realizo un breve recorrido sobre la EC apuntando a identificar finalidades del área de estudio, los modelos de EC preponderantes en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la descripción del currículo de EC en Chile, identificando sus énfasis y falencias. En la segunda sección resumo las principales reflexiones de la teoría feminista sobre la concepción de ciudadanía y cómo estas se materializan en el campo de la EC con enfoque de género y feminista, determinando aquellos elementos útiles para ser transferibles al modelo. Finalmente, desarrollo un apartado sobre participación en el que busco reflexionar acerca de las características de la participación en la escuela versus la que se produce en otras instancias como los movimientos estudiantiles.

3.1 La ciudadanía y la EC como problemática contemporánea

En este apartado, con la finalidad de hacer una descripción general sobre las distintos aspectos de los que se alimenta la EC, reflexiono en torno a las discusiones actuales sobre el concepto de ciudadanía, como se relacionan con los modelos de democracia y las implicancias que tienen para los grupos excluidos del poder y la participación política formal. Posteriormente, describo algunos elementos fundamentales del campo de estudios de la EC, los modelos trabajados, las características de su implementación y finalidades. Consecutivamente realizo un breve recorrido de la trayectoria de la EC en Chile, apuntando a cómo se ha transformado a partir de diversos cambios curriculares desde la década de los 90 en adelante y que han configurado sus características actuales. Finalmente reviso algunos estudios recientes sobre EC en Chile identificando los aspectos más abordados y falencias, con el propósito de situar mi problema de estudio en la investigación chilena actual.

3.1.1 Discusiones actuales sobre el concepto de ciudadanía

El concepto ciudadanía ha sido enormemente estudiado y debatido en la historia de la teoría política. Las teorías tradicionales sobre la ciudadanía han sido cuestionadas por las exigencias y demandas de la realidad actual. En primer lugar, el desarrollo del mundo globalizado ha generado impactos tanto económicos como sociales, que abren posibilidades para ampliar las fronteras del sentido de pertenencia y globalizar los Derechos Humanos. Por otro lado, la globalización ha traído consigo la crisis en el Estado-Nación, que ha favorecido el surgimiento de grupos sociales en riesgo de exclusión por falta de prestaciones sociales. Esta crisis también ha generado en la población un sentimiento de pérdida de referentes y un creciente descrédito en las instituciones políticas y democráticas (Cabrera, 2002a; 2002b).

Por otra parte, han aumentado con fuerza las reivindicaciones de paridad y reconocimiento de la diversidad sexual desde movimientos feminista y LGTBIQ, exigiendo nuevas modalidades de pensar la ciudadanía. Junto con esto, el avance de los movimientos migratorios y por consiguiente la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades actuales, exige el reconocimiento de identidades culturales diversas y pone en cuestión la universalidad de los derechos humanos y la supuesta cohesión de las identidades nacionales. Y, por último, se ha impuesto la necesidad de construir una ciudadanía que de respuestas a la constante degradación del medio ambiente e impulse un desarrollo sostenible (Cabrera, 2002a; 2002b).

Según Cortina (2005) “uno de los grandes problemas en las sociedades del capitalismo tardío consiste en conseguir que cooperen en la construcción de la comunidad política unos ciudadanos preocupados únicamente por satisfacer sus deseos individuales” (p.22). De ahí la necesidad de discutir nuevas formas de cohesión social a partir de la reflexión sobre concepciones más pluralistas de ciudadanía. Para Cortina (2005) nos encontramos ante la disyuntiva de escoger entre una sociedad en la que “la convivencia es prácticamente inexistente, (…) en la que cada grupo acepta una jerarquía de valores y nada tienen en común con los demás. O bien un grupo impone a los demás a través del poder político su proyecto de vida feliz” (p.27). Desde su perspectiva, la solución a esta disyuntiva es intentar construir una sociedad pluralista en la que respetando las cosmovisiones de los grupos se descubran los valores que existen en común. La autora los define como “aquellos valores que todos comparten componen los mínimos de justicia

a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar, aunque los diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz" (Cortina, 2005, p.28).

Cabrera (2002a; 2002b) y Bartolomé (2002), identifican que todo concepto de ciudadanía apropiado para dar respuesta a las problemáticas de las sociedades multiculturales debe tener en cuenta dos componentes básicos: la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como práctica.

Según Cabrera (2002a) la ciudadanía como estatus corresponde a "una dimensión política y de justicia asociada a un estatus legal que exige reconocimiento en el ciudadano de unos derechos y deberes" (p.88). Es decir, una persona por el hecho de ser ciudadano/a de un Estado-Nación, se convierte en integrante de esa comunidad y, por lo tanto, su condición supone el reconocimiento de un conjunto de derechos y deberes. Según la autora (2002a), pese a las críticas que supone la ciudadanía como estatus, esta se ha ido configurando, a través de luchas y demandas ejercidas por la ciudadanía en diversos momentos históricos. Por ende, los derechos y deberes no han sido estáticos, sino que han incorporado nuevas demandas en un proceso acumulativo que ha mejorado y complejizado el concepto de ciudadanía.

La ciudadanía, además de ser un estatus legal, es "una dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad ciudadana que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce" (Cabrera, 2002a, p.88). Esto es lo que la autora denomina ciudadanía como práctica. Desde esta dimensión, es un proceso de construcción social en la que ciudadanos y ciudadanas se van forjando en la práctica y en el ejercicio cívico, a través de la interacción con otros/as, participando en instituciones, debatiendo sobre temas de interés público, entre otros. De acuerdo a la autora, la identificación de los ciudadanos y ciudadanas con la colectividad a la que pertenecen está ligada siempre a la práctica ciudadana (Cabrera, 2002a).

Los componentes de la ciudadanía (como estatus y práctica), se encuentran interrelacionados, ya que "una persona no puede ejercer de ciudadano sino se le reconoce un estatus de ciudadano y, a la vez, la persona defiende y mejora su condición de ciudadano en la medida que ejercita su ciudadanía" (Cabrera, 2002a, p.87).

Las concepciones de ciudadanía históricamente han estado ligadas al modelo de democracia implementado, según aspectos institucionales y al grado de involucramiento de las personas en el espacio público. De acuerdo a Subirats y Parés (2014) en la actualidad persisten elementos de tres modelos de democracia: la representativa, participativa y radical.

El modelo de democracia representativa se desarrolló en Europa durante el siglo XX, dando origen a lo que se conoce como Estado de Bienestar, es decir "un Estado fuertemente redistributivo basado en la implementación de una serie de servicios sociales de carácter universal (educación, sanidad y subsidios por enfermedad, desempleo, jubilación, etc.)" (Subirats y Parés, 2014, p.99). Una de sus principales características es la idea de representatividad, en donde "los gobernantes son elegidos, mediante un sistema de representación para tomar decisiones y asumir toda la responsabilidad en el proceso de elaboración y ejecución de las políticas públicas" (Subirats y Parés, 2014, p.99). Las principales ventajas son el establecimiento de medidas que se concretan en derechos de carácter universal y de servicios sociales que permiten un mínimo de bienestar para la población.

El tipo de ciudadanía que emerge del modelo de democracia representativa es el de ciudadano social de T. Marshall (Cabrera, 2002a). Según Aguiló (2009), esta concepción se asocia a un estatus que posee un individuo por el hecho de pertenecer a una comunidad, otorgándole derechos civiles, políticos y sociales. Para el autor, Marshall, "entiende la ciudadanía como un receptáculo pasivo de derechos y deberes individuales de diversa naturaleza que el Estado debe garantizar. Ser ciudadano (…) significa, sobre todo, ser beneficiario de una serie de prerrogativas que igualan abstractamente a quienes las poseen" (Aguiló, 2009, p.16).

Este modelo ha sido fuertemente cuestionado, ya que según sus detractores deja poca posibilidad para la agencia de la ciudadanía. Aguiló (2009) tomando de referencia a Capella sostiene que este modelo genera *ciudadanos/as siervos/as*, es decir, "sujetos de derecho sin poder [que] se han doblado en siervos al haber disuelto su poder, al confiar solo en el Estado la tutela de sus derechos, al tolerar una democratización falsa e insuficiente" (p.13). Este tipo de democracia produce también un Estado paternalista que genera un "ciudadano dependiente, criticón -que no crítico- pasivo, apático y mediocre" (Cortina, 2005, p.97).

Estas críticas pueden sintetizarse en lo que Aguiló (2009) ha denominado ciudanía de *baja intensidad* que explica la capacidad de involucrarse que tienen las personas en los sistemas actuales, en las que se constituyen como

> Sujetos formales de atribución de derechos con poca capacidad para su ejercicio, es decir, para ponerlos en acción y ejercer el poder que conllevan. Significa ser un obediente ciudadano-siervo que queda reducido a la condición periódica de elector sin el poder sustantivo necesario para participar en los procesos de toma de decisiones (Aguiló, 2009, p.16).

Este modelo se centra en entender la ciudadanía como estatus, dejando de lado la ciudadanía como práctica que le otorga a las y los individuos el sentido de pertenencia y vínculo con lo colectivo. Por otra parte, esta versión estrecha de la ciudadanía no permite hacerse cargo de demandas actuales como la creciente globalización, las migraciones, la exclusión social, las luchas por la igualdad de género, entre otras.

El segundo modelo, es el de democracia participativa o de gobernanza, que nace a raíz de las críticas del modelo representativo, especialmente por su poca eficiencia en la generación de políticas públicas y la escasez de legitimidad social. La democracia participativa propone una "visión más igualitarista que defiende la involucración de la sociedad civil en el proceso de elaboración de las políticas públicas como garantía para evitar las inequidades del mercado" (Subirats y Parés, 2014, p.104).

Este se caracteriza por reemplazar la representatividad y jerarquía por la participación y horizontalidad. En este modelo, "las tradicionales formas representativas de gobierno deben ser complementadas con instrumentos participativos. Así, la gobernanza, no se plantea suprimir o sustituir las estructuras representativas, sino complementarlas con el uso de prácticas de gobierno participativo" (Subirats y Parés, 2014, p.104).

El modelo de ciudadanía al que aspira es más activo, ya que junto al reconocimiento del estatus de ciudadano/a se le suman prácticas participativas, que permiten desarrollar un sentido de pertenencia a quienes se involucran en esos procesos. Además, ciudadanas y ciudadanos deliberan acerca de temas que les conciernen y afectan directamente. Existe, como señalan Subirats y Parés (2014), una continuidad con el modelo de representación

anterior, pero se le suman espacios de participación a la ciudadanía. Sin embargo, las instancias, temas que se abordan y personas que se involucran, no son espontáneos, sino que vienen dados por el Estado.

En el escenario actual caracterizado por la crisis de representatividad e ilegitimidad de las instituciones democráticas, surgen propuestas ciudadanas desde los movimientos sociales, que promueven formas de autoorganización que reemplazan la provisión de las políticas estatales propias del modelo representativo. Estas se relacionan con el modelo de democracia radical basado en las ideas de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Subirats y Parés, 2014) quienes plantean que la:

> Búsqueda del consenso propia de las democracias liberales como participativas acaba oprimiendo a las voces disidentes, a las voces minoritarias. Se propone, por el contrario, un modelo de democracia basado en la diferencia donde el interés público (general) no se imponga por encima de los múltiples y diversos intereses colectivos (Subirats y Parés, 2014, p.109).

Sus ideas centrales son: respeto a la diversidad, colaboración, conectividad, presión e implementación (Subirats y Parés, 2014). En concreto, estos colectivos generan participación comunitaria que se produce al margen del Estado, con la finalidad de buscar soluciones propias a los problemas colectivos. "En ocasiones estas prácticas buscan presionar e incidir sobre los procesos convencionales de elaboración de políticas públicas, mientras que en otras ocasiones son prácticas de democracia implementativa que buscan dar respuestas desde la propia acción, desde la auto-gestión" (Subirats y Parés, 2014, p.111).

Este tipo de democracia se asocia a la construcción de ciudadanías de *alta intensidad*, es decir, una ciudadanía que además de ser "un estatus jurídico particular, constituye fundamentalmente una práctica social, individual o grupal, capaz de generar interacciones humanas solidarias y participativas que garantizan la existencia de las condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos legalmente reconocidos" (Aguiló, 2009, p.18).

Para construir una ciudadanía de alta intensidad resulta fundamental "ciudadanizar la ciudadanía", es decir "reconstruir la política y la acción democrática en y desde la vida cotidiana" (Aguiló, 2009, p.20). Implica cuestionarse y democratizar todos los espacios sociales y políticos, y por tanto un cambio personal. Ciudadanizar la ciudadanía, significa también "recuperar e intensificar el potencial emancipador de la ciudadanía que juega el papel de critico de las formas dominantes de la sociedad" (Aguiló, 2009, p.20). Corresponde a ciudadanías que son capaces de cuestionarse la realidad y avanzar hacia la transformación social.

La ciudadanía de alta intensidad solo puede existir en modelos de democracia que impliquen una mayor participación de las y los ciudadanos. Ciudadanía y democracia son conceptos dependientes el uno del otro, "no puede haber una auténtica democracia sin el ejercicio real de la ciudadanía, y este a su vez, es la condición necesaria, aunque no suficiente, para la ampliación y el enriquecimiento de la ciudadanía representativa liberal" (Aguiló, 2009, p.18).

Las discusión sobre las diferentes concepciones de ciudadanía y sus implicancias frente a los desafíos actuales en nuestro escenario global, son relevantes para comprender los fundamentos sobre los que se ha construido el campo de estudios de la EC aspecto que presento en el siguiente apartado.

3.1.2 La educación ciudadana como campo de estudios

La EC corresponde al área de la educación que tiene por objetivo formar a ciudadanas y ciudadanos. En las últimas décadas ha existido una demanda a nivel mundial, para incorporarla a los distintos sistemas educativos. Para Pagès y Santisteban (2007), esto se debe principalmente a la necesidad de mejorar la democracia e incrementar la participación política de la juventud, en especial por los crecientes niveles de desafección ante la política institucional que presenta este colectivo. Esto, ha impulsado la reflexión, investigación y generación de nuevas propuestas educativas sobre el tema.

El interés por incorporar la EC a los centros educativos ha venido acompañado por un nuevo enfoque, en el que se intenta reemplazar la tradicional educación cívica caracterizada por la instrucción institucional, por un modelo que tiene por finalidad preparar al estudiantado para la participación activa en el sistema democrático. En este sentido, la EC corresponde al

> Conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a [las y] los jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante (Pagès y Santisteban, 2007, p.3).

Por su parte Kerr (1999), sostiene que abarca ampliamente la preparación de la juventud en su papel y responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas y el papel de la escuela en este proceso. Estas concepciones implican entender como señala Cellier (citado en Pagès y Santisteban, 2007) que "se nace ciudadano, pero la ciudadanía no viene dada, se construye, se adquiere a través de la educación familiar y escolar" (p.4). Por tanto, la escuela se constituye en el espacio primordial para la formación de ciudadanas y ciudadanos desde principios y valores democráticos.

Las investigaciones de EC se han centrado principalmente en develar concepciones, finalidades y perfiles de ciudadanía que de estas emerge. Para ello han desarrollado una serie de modelos que buscan tipificar los sistemas educativos y las implicancias del tipo de ciudadanía que estos desarrollan. Según Quintana (2022b), los marcos de referencia más utilizados en la investigación empírica en los últimos 10 años corresponden a los de Kerr (1999) y de Westheimer y Kahne (2002).

Según Kerr (1999) a partir del análisis de la EC en 6 países, existen modelos de interpretación mínimos y máximos. Los modelos mínimos se asocian a la tradicional educación cívica o civic education, caracterizada por una concepción estrecha de EC. Su objetivo principal, es transmitir al estudiantado conocimientos disciplinares vinculados a la historia y geografía, con el fin de fomentar la identidad nacional. Junto con ello, incluye contenidos relacionados con el sistema de gobierno y la constitución, para alfabetizar al estudiantado en las principales características de la institucionalidad política. Por tanto, concibe la ciudadanía como estatus vinculado a la identidad nacional. En términos metodológicos se caracteriza por estar centrada en la transmisión de conocimientos y en lo que el profesorado hace, dejando escaso margen para desarrollar la ciudadanía como práctica.

Por el contrario, el modelo de interpretación máximo implica una visión más amplia que se ha denominado educación para la ciudadanía o citizenship education. El objetivo de este modelo es desarrollar contenidos, habilidades y actitudes con el fin de que el estudiantado comprenda aspectos relacionados con la ciudadanía y fomente su capacidad

de participación. Para ello, promueve estrategias didácticas que implican la interacción del estudiantado tanto dentro como fuera del aula. Concibe la ciudadanía como ejercicio de participación democrática por lo que incluye metodologías interactivas, centradas en el "hacer" del estudiantado (Kerr, 1999). De acuerdo a García (2016), en la actualidad existe un consenso tanto a nivel académico como político de la necesidad de desarrollar la ciudadanía desde una interpretación maximalista.

Por su parte, Westheimer y Kahne (2002) a partir de la revisión de diez programas de EC en el mundo anglosajón identificaron tres concepciones de "buena" ciudadanía. La primera ciudadanía responsable, se refiere a programas que promueven valores como honestidad, la integridad, el respeto, la autodisciplina y el trabajo duro, por lo que pone énfasis en una visión individualista del buen/a ciudadano/a. Una ciudadano/a tipo de este modelo es quien trabaja, paga impuestos, obedece leyes y contribuye en situaciones de emergencia.

Los programas asociados a la ciudadanía participativa se caracterizan por poner énfasis en la participación activa del estudiantado. En estos, la concepción del buen/a ciudadano/a se asocia a personas que participan en su comunidad local y tiene como finalidad la búsqueda del bien común. Promueve valores como compromiso colectivo, respeto, comprensión mutua, solidaridad y bien común. Estas propuestas educativas se centran en desarrollar entre las y los estudiantes mayor compromiso colectivo, destacando la participación en instancias de ayuda a las personas necesitadas. Sin embargo, limita la crítica sociopolítica y no tienen como finalidad la transformación social (Westheimer y Kahne, 2002).

La ciudadanía orientada a la justicia se caracteriza por analizar las estructuras políticas y sociales que producen injusticias y tiene como finalidad profundizar en el proceso de democratización. El símbolo de buen/a ciudadano/a sería el/la activista. Los programas se dedican principalmente al análisis y evaluación de la realidad social, política y económica, además de incorporar propuestas colectivas para la superación de las injusticias. Promueve una visión de las y los estudiantes como agentes sociales con posibilidad de promover cambios (Westheimer y Kahne, 2002).

Para los autores, el modelo de ciudadanía responsable tiene un énfasis individual que resulta limitado para los desafíos actuales de educar en una ciudadanía democrática, ya que desconoce la importancia de las iniciativas colectivas y prescinde del estudio de las problemáticas actuales que afectan a la sociedad (Westheimer y Kahne, 2002).

Estos modelos de EC tienen algunos puntos en común con las concepciones de ciudadanía revisadas en el apartado anterior que pueden ser útiles para efectos de esta tesis. Los modelos de ciudadanía responsable (Westheimer y Khane, 2002) y los minimalistas (Kerr, 1999), por ejemplo, sugieren un tipo de ciudadanía de baja intensidad (Aguiló, 2009) y por ende son característicos de los sistemas democráticos representativos (Subirats y Parés, 2014). Mientras que los modelos de EC participativa y orientada a la justicia social (Westheimer y Kahne, 2002) que corresponden a modelos maximalistas de EC (Kerr, 1999), propenden a formar ciudadanías de alta intensidad (Aguiló, 2009), que son propias de democracias participativas y sobre todo radicales (Subirats y Parés, 2014). Por tanto, desde mi punto de vista estas últimas y en especial el modelo orientado a la justicia, corresponden a los más favorables para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista, debido a su énfasis en el involucramiento colectivo, la postura crítica y la

transformación social necesarias para romper con las estructuras capitalistas, patriarcales, racializadas y coloniales del mundo actual.

Existen otros modelos de EC que se relacionan con estos últimos (Maximalista, Participativa y orientada a la justicia), que entregan algunos énfasis propicios para comprender y superar las problemáticas actuales, entregando aportes teóricos que son importantes de revisar.

En el caso de la ciudadanía crítica, desarrollada desde la pedagogía crítica, tiene como objetivo principal el compromiso por contribuir al desarrollo de sociedades más justas. En términos pedagógicos implica que la finalidad principal de la educación es el empoderamiento de las y los estudiantes a través del desarrollo de la capacidad "crítica de desafiar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de simplemente adaptarse a ellas" (Giroux, 1999, p.173). Desde esta perspectiva, la EC debe enfatizar en el compromiso del estudiantado por construir sociedades más justas mediante la participación activa y el compromiso con modelos alternativos de sociedad (Cabrera, 2002a).

Ross y Vinson (2012) sostienen que la pedagogía crítica debe abogar por desarrollar una *ciudadanía peligrosa*, es decir que el ejercicio ciudadano, además de orientarse hacia el logro de la justicia social "requiere que las personas de manera individual y colectiva realicen acciones y comportamientos que implican un cierto peligro necesario, que trasciendan de las maneras convencionales como el voto, la firma de peticiones, etc." (p.73). Es decir, que tanto el alumnado como el profesorado deben encaminarse hacia prácticas de oposición y resistencia ejerciendo "un peligro" para el *statu quo*.

En términos didácticos esto implica el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que le permitan al estudiantado denunciar las injusticias, evaluar las estructuras políticas, económicas y sociales y generar acciones con el fin de transformar la realidad. En este sentido, supone reformular la estructura de la escuela, generando espacios de participación y vínculos con la comunidad que permitan que la trayectoria escolar sea una experiencia ciudadana real (Cerda et al., 2004; García, 2016).

De acuerdo a Quintana y Rabuco (2020), la ciudadanía desde una perspectiva crítica tiene tres finalidades principales: comprender la realidad social poniendo énfasis en las injusticias sociales y el funcionamiento del poder; desarrollar un compromiso social y político en el estudiantado para que sean agentes activos de transformación social; y, cambiar la realidad poniendo énfasis en reparar las injusticias sociales mediante la imaginación de futuros alternativos. En tal sentido, la ciudadanía crítica implica desarrollar una *pedagogía de las posibilidades*, es decir, posicionar a la educación como un espacio de debate, apertura y agencia para construir futuros diferentes a los establecidos. Para ello, requiere de un profesorado político y politizado que toma postura en los debates actuales e impulse que las y los estudiantes se posicionen. En tal sentido, las y los docentes no son técnicos, sino intelectuales politizados y politizantes, "orientados por un tipo de agencia pública y colectiva cuyo horizonte es la apertura de posibilidades para la transformación del futuro" (Giroux et al., 2022, p.31).

En las últimas décadas, vinculadas al creciente proceso de globalización, han surgido posiciones que buscan impulsar concepciones más globales de ciudadanía. Según Cortina (2005), se debe desarrollar una ciudadanía cosmopolita que genere un sentido de pertenencia común al conjunto de seres humanos, basado en una globalización ética, es decir, globalizando la solidaridad, los derechos humanos y la justicia. De acuerdo a

Cabrera, (2002b) las características de la sociedad actual imponen la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas del mundo que sean conscientes de su amplitud y posean conciencia de su papel en el mundo globalizado. Desde esta perspectiva deben fomentarse principios como el respeto y valoración por la diversidad, la equidad y sostenibilidad.

Esto se traduce en una EC que propicia la participación activa de las y los estudiantes dentro de una comunidad política particular, pero al mismo tiempo desarrolla una conciencia política y moral como ciudadanos y ciudadanas del mundo (García, 2016). Para Pagès (2019), las y los jóvenes de los centros escolares deben abordar y hacerse cargo de los problemas de orden global, convirtiéndose en "pensadores críticos y creativos, agentes del cambio y la transformación" (p.12) tanto en el nivel local, estatal como global.

Junto con estas tendencias, otras investigaciones han abogado por la necesidad de incorporar reflexiones sobre interculturalidad a la concepción de ciudadanía. Cortina (2005), apuesta por una ciudadanía basada en el diálogo entre culturas sobre la base del rescate y respeto de las diferencias. En este mismo sentido, Cabrera (2002a) sostiene la importancia de añadir las reflexiones sobre interculturalidad en el debate sobre EC, enfatizando en la necesidad de formar en una "ciudadanía activa y responsable, crítica y multicultural" (p.98). Esto implica, por un lado, la participación activa de la ciudadanía en sus intereses comunes, generando una conciencia de pertenencia y el desarrollo de habilidades y actitudes para la participación. Y, por otro lado, la búsqueda de cohesión social en sociedades multiculturales obliga a la construcción de una identidad común desde el reconocimiento mutuo de las diferencias y "la afirmación, al mismo tiempo de unos valores comunes" (p.117).

Las interpretaciones maximalistas de ciudadanía que he descrito en este apartado han enfatizado en que las y los ciudadanos no nacen como tales, sino que van adquiriendo en su ejercicio ciertas capacidades relacionadas con la comprensión de los aspectos fundamentales para la vida en democracia (Bartolomé, 2002; Folgueiras et al., 2008). Por esto han puesto hincapié en la necesidad de educar en base al desarrollo de competencias que permitan al estudiantado ejercitar su ciudadanía. Las competencias ciudadanas pueden definirse como el conjunto de habilidades, conocimiento y actitudes que articuladas entre sí permiten a la ciudadanía participar de manera constructiva en la sociedad democrática (Soriano, 2006). Estas se evidencian en la práctica, es decir, en lo que las personas hacen, y, les permiten a las y los estudiantes reconocerse como ciudadanos y ciudadanas, desarrollar una actitud favorable a participar en su comunidad y a ejercitar su ciudadanía tanto dentro como fuera del espacio escolar (Santisteban, 2012).

Al respecto, Soriano (2006), tomando como referencia a Marco (2010)[2], distingue tres tipos de competencias: crítica; comunicativa y social; de resolución de conflictos. Define la competencia crítica como la capacidad y actitud de las personas de cuestionarse situaciones, informaciones o argumentos, con el fin de evaluarlos y aceptarlos o rechazarlos. Para Marco (2010), el objetivo de esta competencia no es solo comprender críticamente la realidad, sino transformarla, es decir, busca contribuir a formar personas que confíen en sus capacidades y las de las demás para mejorar el funcionamiento de la sociedad.

[2] La primera edición de este libro corresponde al 2003.

La competencia comunicativa y social, corresponde a la capacidad de actuar en situaciones de comunicación. Permite compartir información con las demás personas, establecer interacciones en base a la escucha activa, la claridad, el respeto por las opiniones diversas y el diálogo (Soriano, 2006). Supone que en las escuelas se desarrollen habilidades dialógicas, que permitan escuchar distintos puntos de vista; sostener el punto de vista propio en una discusión; que se respete a las personas y sus opiniones, y desarrollar capacidades argumentativas en el estudiantado (Marco, 2010).

La competencia de resolución de conflictos la define como la capacidad de las personas de reconocer y afrontar situaciones conflictivas o problemáticas mediante diversas estrategias pacíficas y de convivencia (Soriano, 2006). El aprendizaje de esta requiere identificar problemas reales que afecten al estudiantado; que tengan una complejidad que sea abarcable para este; identificar la información y conocimientos necesarios para resolver los problemas; y desarrollar actividades prácticas que permitan la resolución de problemas en grupo, promoviendo el respeto por las distintas ideas y puntos de vista, la complementariedad y la cooperación (Marco, 2010).

Quintana y Rabuco (2020) a partir del análisis de la propuesta curricular implementada a partir de la Ley 20911, identifican tres competencias esenciales: la participación activa, el análisis crítico y el respeto por las opiniones distintas, coincidiendo en estas dos últimas con el modelo de Soriano (2006). Para el currículo, el aprendizaje sobre participación es fundamental para el desarrollo de la convivencia democrática. La propuesta curricular apunta a una participación activa que trascienda la actividad electoral, incluyendo la participación en organizaciones comunitarias y en distintos niveles de actuación (García, 2016).

Bartolomé y Cabrera (2003), coinciden en que la formación ciudadana requiere del desarrollo de competencias de participación cívica y críticas, redefiniendo el papel de la ciudadanía como agentes activos en la construcción de una sociedad que aborde desigualdades e injusticias sociales. En ese sentido, señalan que la participación constituye un instrumento de "empowerment" personal y cívico, es decir, permite desarrollar la capacidad de "tomar poder en lo público". De acuerdo a las autoras, la implicación en el espacio público, la adquisición de compromisos, la creación de lazos sociales, entre otros elementos, permiten a las personas adquirir empoderamiento personal y colectivo. Las competencias de participación posibilitan que las personas tomen conciencia de las situaciones de injusticia que viven, de las estructuras políticas, económicas y sociales que las generan, además de crear estrategias para reaccionar frente a situaciones de injusticia y capacidad de solucionar sus propios problemas (Bartolomé y Cabrera, 2003).

La escuela es también, el espacio primordial para la formación de ciudadanas y ciudadanos desde principios y valores democráticos. En tal sentido, otro de los ámbitos de los que se ha nutrido la EC es la educación en valores. Para Bolívar (1998) esta tiene como finalidad formar ciudadanos y ciudadanas más competentes cívicamente y comprometidos con las implicancias que tiene la pertenencia a un colectivo. La formación ciudadana se completa con la educación en valores debido a que entraña "como se ha de vivir en un mundo compartido con otros" (Bolívar, 1998, p.11). Los valores son los fundamentos éticos y valóricos que guían el actuar de las personas y que pueden ser justificados de acuerdo con criterios morales o patrones sociales aceptados (Bolívar,

1998). Se reconocen como elementales y deseables para la vida en sociedad, pues fortalecen y profundizan la democracia (Rodríguez, 2010).

Para Bolívar (1998), la decisión sobre que principios y valores deberían ser incluidos en la escuela está vinculada a la construcción de una sociedad pluralista, es decir, aquellos que permiten avanzar hacia una sociedad en que se compartan unos mínimos morales, desde los que sea posible la construcción una sociedad más justa (Cortina, 2005). Entre estos reconoce la igualdad, la democracia, la justicia, la solidaridad y la diversidad (Bolívar, 1998), que desde el punto de vista de esta investigación podrían ser útiles para modelo de EC con enfoque de género y feminista.

Para Bolívar (1998) la igualdad, implica la promoción de condiciones igualitarias entre estudiantes. Sostiene que debe ser una "igualdad, atendiendo a las diferencias", es decir, que parta de las diferencias y que incluya medidas que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados. En segundo lugar, destaca la importancia de "educar para la democracia en democracia", impulsando este principio en el doble sentido de capacitar a las y los futuros/as ciudadanos/as para participar activamente de la política, y de favorecer una forma de vida democrática. La justicia, la concibe como el trato diferenciado para favorecer a quienes tienen menos oportunidades. Mientras que la solidaridad, implica compadecerse de los sufrimientos de las demás personas, ponerse en el lugar del otro/a y solidarizar con quienes carecen de las mismas oportunidades. Por último, rescata la importancia de la diversidad, es decir, el respeto hacia "la diversidad de valores y concepciones particulares de vida buena" (Bolívar, 1998).

Los modelos de EC acá revisados y el énfasis en las distintas competencias y valores ciudadanos que estos conllevan, han tenido influencia dispar en los sistemas educativos mundiales, lo que ha dependido de las políticas públicas implementadas por los distintos países. A continuación, revisaré algunas políticas realizadas en Chile, haciendo especial énfasis en las trasformaciones que han existido a nivel curricular.

3.1.3 La configuración del currículo de EC en Chile

En el caso del sistema educativo chileno, la preocupación actual por la EC surge tras el fin de la Dictadura, momento en que se pone fin un modelo autoritario de transmisión de contenidos cívicos y se da paso a uno modelo ciudadano, que tenía como objetivo contribuir a los procesos de democratización de la sociedad chilena (García y Córdoba, 2018; García, 2017). A partir de la reforma curricular de 1996-1998 inicia un nuevo paradigma que integra a los contenidos de institucionalidad política, el desarrollo de habilidades y la internacionalización de valores, que implicaron una concepción de ciudadanía como una experiencia escolar integral (Mardones, 2015).

Este cambio paradigmático se produjo a través de sucesivos ajustes curriculares (Mardones, 2015). La reforma de 1996-1998 que crea el Marco Curricular, elimina la asignatura de Educación Cívica del currículum autoritario y distribuye objetivos y contenidos de EC de manera transversal a través de los Objetivos Fundamentales Transversales que buscaban el desarrollo de habilidades, valores y actitudes para la vida democrática. Además, se establecieron objetivos en cuatro asignaturas: Historia y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica y Media, Orientación en Enseñanza Básica y Filosofía y Psicología en Enseñanza Media (Cox y García, 2015). Los contenidos y objetivos más propios de formación ciudadana se establecieron en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, en el nivel Primero Medio (García, 2016).

Según Cox y García (2015), la reforma de los ‘90 implicó una expansión en tres sentidos. En primer lugar, una extensión temática porque además de la institucionalidad política se introdujeron temas asociados a problemas sociales, morales y medioambientales. Por otra parte, implicó una ampliación cuantitativa, pues se ubicó en todos los niveles de enseñanza. Por último, una expansión formativa, porque además de abordar conocimientos se agregaron habilidades y actitudes. Sin embargo, García (2016) sostiene que, si bien la reforma ampliaba la EC, al no explicitarla, en la práctica le otorgó poca relevancia.

Posteriormente, el año 2004 la presidenta Michelle Bachelet preocupada por los bajos niveles de participación política de la juventud, convocó a una Comisión de Formación Ciudadana, que señaló entre otras cosas que la finalidad de la educación debía ser la cohesión social y destacó la falencia de contenidos cívicos en el currículo (Mardones, 2015). La comisión evidenció que la propuesta curricular de los ‘90 presentaba problemas de secuencia y era poco eficaz en explicitar los objetivos y contenidos, produciéndose una invisibilización de la propuesta. En ese sentido, recomendó mantener la transversalidad, pero ampliando los contenidos y objetivos de ciudadanía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (García, 2016).

Las recomendaciones de la comisión llevaron a la reforma de 2009, que estableció un Ajuste Curricular, que enfatizó en contenidos relacionados con la institucionalidad política y de compromiso cívico en la asignatura de Historia y Geografía y Ciencias Sociales (Cox y García, 2015). Dicho currículo otorgó mayor visibilidad a la EC incorporando entre 1° y 4° Básico una unidad de convivencia social que tenía como objetivo la comprensión de aspectos de la convivencia democrática y el conocimiento de derechos y deberes. En 5° y 6° Básico, creó la unidad de Organización Política, que incorporó objetivos y contenidos de institucionalidad política y participación ciudadana. A partir de 7° Básico en adelante no desarrolló una unidad propiamente tal, mientras que en IV año de Enseñanza Media creó la de institucionalidad política que abarcó tres áreas: Estado de Derecho en Chile, Ejercicio de la ciudadanía y Responsabilidades ciudadanas (García, 2016).

El año 2013, el Ministerio de Educación (MINEDUC) creó las Bases Curriculares, que incorporaron un eje de Formación Ciudadana en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde 1° Básico a II° medio, explicitando objetivos y contenidos en todos los niveles. Este nuevo cambio curricular le dio una importancia mayor a la EC dentro del currículum chileno como campo de estudio (Cox y García, 2015). Junto con esto, el año 2014 la Agencia de Calidad de la Educación incorporó la dimensión “Participación y Formación Ciudadana”, dentro de los indicadores de Desarrollo Personal de la Evaluación SIMCE (Zúñiga et al., 2020).

De acuerdo a Cox y García (2015), las distintas reformas curriculares tuvieron un patrón acumulativo, que fue permitiendo una mayor complejidad y densidad de la EC. Para Bascopé et al. (2015), esta sucesión de reformas permitió el paso de una concepción minimalista, caracterizada por una sola asignatura, centrada en conocimientos y con pedagogías tradicionales, a una maximalista, distribuida en varias asignaturas, centrada en conocimientos, habilidades y actitudes y con métodos pedagógicos activos. Por otra parte, intensificaron principios y valores democráticos inexistentes en el currículum autoritario como diversidad, tolerancia, derechos humanos, además de desarrollar competencias de reflexión crítica.

Pese a los avances realizados en materia curricular, el año 2015, el "Consejo Asesor presidencial contra conflictos de interés de tráficos de influencia y corrupción", recomendó potenciar la EC, con el fin de enfrentar la crisis de legitimidad del sistema democrático expresada a través de la baja participación electoral y la desconfianza en las instituciones (García y Córdoba, 2018). En este contexto, el gobierno promulga la Ley 20.911, que demanda a los establecimientos educativos elaborar Planes de Formación Ciudadana (PFC) que, partiendo desde su proyecto educativo, permita a las y estudiantes formarse como ciudadanos y ciudadanas. Para construir los PFC, la ley establece nueve objetivos, a partir de los cuales los establecimientos deben diseñar acciones concretas.

A modo de complemento, en el 2016, el MINEDUC confeccionó un material denominado "Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana" que sugiere metodologías y ejemplos de actividades didácticas para que los establecimientos educacionales diseñen y ejecuten su propio PFC (MINEDUC, 2016b), junto a las "Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana" (MINEDUC, 2016a), consistente en actividades y metodologías sugeridas que relacionan los objetivos de la ley con los del currículo nacional en distintos niveles y asignaturas.

Junto con esto creó la asignatura de Educación Ciudadana en Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media que comenzó a implementarse el año 2020. Su finalidad es desarrollar:

> Conocimientos, habilidades y actitudes que fortalezcan la participación ciudadana y la ética-política, la valoración y exigibilidad de los derechos humanos, y la capacidad de comprender y analizar desde los principios democráticos, la institucionalidad, el territorio y los modelos de desarrollo económico (MINEDUC, 2017, p.4).

En la actualidad existe un currículo mixto, con la presencia de una asignatura independiente en tercero y cuarto medio, objetivos integrados a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y desarrollado transversalmente a través de otras disciplinas y el PFC (Kerr, 1999). La Ley 20911 ha generado la posibilidad de que cada establecimiento educacional confeccione una propuesta de EC vinculada a las características de su cultura escolar, que incluya el diseño de actividades extraprogramáticas, capacitación para docentes y directivos, apertura del establecimiento a la comunidad, promoción de espacios de participación y toma de decisiones del estudiantado (García, 2016).

Según García (2016), los esfuerzos que se han hecho a nivel curricular por darle relevancia y visibilidad a la EC han implicado importantes avances. Sin embargo, estos esfuerzos han sido opacados por la sucesión de cambios curriculares que ha llevado a la confusión a la hora de llevar estos cambios a la práctica. Las diferentes reformas han provocado incluso la superposición y funcionamiento en paralelo de propuestas curriculares diferentes. En este contexto el profesorado ha debido implementarlas sobre la marcha, además de no haber participado en su confección.

3.1.4 El currículo actual de EC en Chile

Las investigaciones sobre el currículum de EC en Chile se han centrado principalmente en analizar las finalidades de esta área de estudios, los contenidos definidos y las estrategias didácticas propuestas para su implementación. Su revisión me permite identificar el modelo de ciudadanía y el perfil de ciudadano/a al que aspira formar la propuesta oficial, además, de determinar en qué medida algunos de estos elementos

pueden ser integrados al enfoque de género y feminista de la EC. En este apartado incluyo el análisis curricular del eje de formación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, HGSC (García, 2016), el análisis de los documentos curriculares asociados a la ley 20911 (Quintana y Rabuco, 2020) y el currículo para III° y IV° de enseñanza media promulgado el 2019 (Godoy et al., 2022).

Quintana y Rabuco (2020), identifican tres aspectos vinculados a las finalidades de la EC: los valores o principios que pretenden inculcar, las competencias propiciadas y el perfil de ciudadanía al que aspira formar el currículo. En tal sentido, los principios y valores que tienen mayor presencia en todas las propuestas son el respeto por los derechos humanos y la importancia de la democracia como sistema político y social (García, 2016; Godoy et al., 2022; Quintana y Rabuco, 2020). Mientras que los que tienen menos presencia son los de justicia social y bien común (García, 2016; Godoy et al., 2022). Con respecto a la democracia, el currículo apuesta por examinar los procesos sociales e históricos que han permitido su avance y la valoración del modelo representativo (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Los Derechos Humanos tienen una presencia transversal y se introducen con el fin de que las y los estudiantes los conozcan, respeten y tomen conciencia de su condición de sujetos de derecho (García, 2016).

Por tanto, puede decirse que la EC tiene como propósito final fomentar la democracia como sistema político y social desde la valoración de los derechos humanos (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Este propósito posiciona a esta área de estudios como parte fundamental del proceso de democratización, pero no declara que este tenga como finalidad la búsqueda de la justicia y transformación social (Quintana y Rabuco, 2020). Para Godoy et al. (2022) por tanto, la propuesta avanza en la alfabetización sobre el sistema político, pero no enseña a convivir en la sociedad democrática.

En relación a las competencias ciudadanas, Quintana y Rabuco (2020) identifican un énfasis en la participación activa, el análisis crítico y el respeto por las opiniones diversas. El currículo, apunta a una participación activa que trascienda la actividad electoral, incluyendo el involucramiento en organizaciones comunitarias y en distintos niveles de actuación (García, 2016). Por otra parte, plantea que el pensamiento crítico es la base de la participación ciudadana y de procesos de reflexión, diálogo y deliberación (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Este incluye aspectos como la selección, organización y análisis de información desde perspectivas diversas (García, 2016), sin embargo, no promueve competencias que permitan al estudiantado incidir en la realidad, aspecto fundamental en las propuestas más progresistas de EC revisadas anteriormente (Quintana y Rabuco, 2020).

Con respecto al perfil de ciudadano y ciudadana al que aspira a formar, Quintana y Rabuco (2020), señalan que la propuesta curricular declara educar estudiantes informados/as e interesados/as en aspectos de debate público y que puedan expresar interés en participar activamente en distintos espacios. Declara la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas participativas y comprometidas con la sociedad, más allá del espacio escolar. Este perfil pareciera vincularse a la ciudadanía participativa (Westheimer y Kahne, 2002), por su énfasis en lo colectivo y en el involucramiento de las y los estudiantes en instancias tanto dentro como fuera de la escuela. Por su parte Godoy et al. (2022), indican que la propuesta curricular para III° y IV° medio instala una reflexión respecto al concepto de ciudadanía, desde distintos enfoques incluyendo la perspectiva liberal, republicana y comunitarista.

En relación a los contenidos curriculares, existen investigaciones (Bascopé et al., 2015; Cox y García, 2015; García, 2016; Godoy et al., 2022) que han utilizado la matriz originada en los análisis curriculares de la International Association for the Evaluation of Educational Achievent (IEA) y sus estudios sobre EC en el mundo, que corresponde a una herramienta útil para identificar la priorización de contenidos y la invisibilidad de otros. La matriz se organiza en seis ámbitos considerados relevantes para formar en ciudadanía que pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Ámbitos de la educación ciudadana

Ámbitos	Descripción
I-Principios y Valores cívicos	Incluye categorías relacionadas con la base valorativa de una sociedad democrática.
II-Ciudadanos y participación democrática	Reúne categorías asociadas a los roles y relaciones de las y los ciudadanos con el orden político y la participación de diferentes tipos y niveles.
III-Instituciones	Se refiere a categorías relativas a las instituciones fundamentales del sistema político democrático y la organización política.
IV-Identidad, pluralidad y diversidad	Se relaciona con el sentido de pertenencia e identidad a distintos niveles (étnicos, ocupacionales, de género) y escalas (local, nacional, global).
V-Convivencia y Paz	Dimensión que se relaciona con la convivencia democrática y la paz por medio de la resolución pacífica de los conflictos, el mantenimiento del estado de derecho y la normativa jurídica.
V-Contexto macro	Incluye temáticas relativas al proceso de globalización, a la economía de mercado en su relación con la ciudadanía y al desarrollo sostenible.

Fuente: elaboración propia de acuerdo a las descripciones de Cox y García (2015) y García (2016).

Según García (2016), los dos ámbitos con mayor presencia en el currículum de HGSC son los de "ciudadanos y participación democrática" e "instituciones". Teniendo cada vez mayor importancia el ámbito de la participación en las sucesivas reformas curriculares. Mientras que en el currículo para III° y IV° medio destacan los de "principios y valores" e instituciones". Los ámbitos que tienen menor presencia en todas los propuestas curriculares corresponden a los de "convivencia y paz" e "identidad, pluralidad y diversidad" (García, 2016; Godoy et al., 2022).

En relación al ámbito de ciudadanos y participación, la matriz incluye categorías que se pueden agrupar en aquellas relacionadas con la participación en un sentido amplio; la participación política formal y la reflexión crítica (Cox y García, 2015). De acuerdo a Cox y García (2015) en esta dimensión existe una presencia abismalmente mayor de las categorías relacionadas con la reflexión crítica, coincidiendo también con las competencias identificadas por Quintana y Rabuco (2020).

De acuerdo a Cox y García (2015), en las categorías relativas a la participación ciudadana destacan mayoritariamente aquellas relacionadas con la presencia de las y los estudiantes en situaciones escolares como debates, participación en el gobierno escolar y proyectos de acción social, mientras que aquellas vinculadas a la participación política formal como voto, representación, deliberación y negociación tienen una menor presencia curricular. En cambio, según el trabajo de Godoy et al. (2022), la propuesta curricular para III° y IV° medio, posee un carácter de alfabetización cívica, ya que limita los espacios de debate, proyectos, acción comunitaria e instancias de deliberación tanto dentro como fuera de la escuela.

Las categorías relativas a la institucionalidad política tienen una vinculación directa con la educación cívica tradicional. En este ámbito destacan principalmente las categorías de Estado, Gobierno y Constitución relacionados directamente con la organización política. Por su parte las categorías con menor presencia corresponden a las de Estado de derecho, fuerzas armadas y organizaciones gremiales de la sociedad civil, donde se aprecia la baja importancia otorgada a instituciones que no se vinculan con el poder político (Cox y García, 2015; García, 2016). De acuerdo a Godoy et al. (2022), en la actual propuesta curricular existe un énfasis en la organización política que implica la promoción de una ciudadanía que entiende que las instituciones son los pilares de la democracia.

El ámbito de la Identidad, pluralidad y diversidad es el que presenta menor cantidad de referencias en las propuestas de HGSC (García, 2016), mientras que tiene poca relevancia en el currículo de III° y IV° medio (Godoy et al., 2022). En este ámbito, destaca el desarrollo de identidades grupales que aborda curricularmente desde la valoración de la diversidad cultural presente tanto a nivel nacional como mundial, junto a los desafíos culturales derivados de la globalización. Por el contrario, las categorías que están menos presentes son las de patriotismo y nacionalismo (García, 2016).

La dimensión convivencia democrática es una de las que tiene menor presencia en las propuestas curriculares analizadas (García, 2016; Godoy et al., 2022). Estas destacan la importancia de la convivencia, pero enfatizan en distintos aspectos. Por ejemplo, el marco y el ajuste curricular le otorgan importancia al cumplimiento de la normativa jurídica con el fin de mantener el orden social y la convivencia pacífica, mientras que las bases destacan la importancia del Estado de Derecho. En el caso de uso ilegítimo de la fuerza tiene una presencia menor, y se vincula al periodo de la dictadura (García, 2016).

Finalmente, el contexto macro, que se relaciona con la globalización, la economía y el desarrollo sustentable, posee mediana importancia en la estructura curricular de HGSC. Destaca el área de economía desde dos versiones; una destinada a describir el funcionamiento de la economía nacional y otra a la globalización y a los desafíos económicos que esta presenta. Por su parte, las referencias relacionadas con el medioambiente y el desarrollo sustentable se abordan desde la geografía y economía en el contexto de la globalización. Incluye el cuidado del medio ambiente y el compromiso ciudadano con el desarrollo sustentable (García, 2016). De acuerdo al trabajo de Godoy et al. (2022) en el currículo actual de III° y IV° medio este ámbito se amplía, siendo parte central de la propuesta. Esta profundiza en temáticas vinculadas al trabajo, la economía y el desarrollo sostenible, lo que implica posibilidades para problematizar fenómenos como la interdependencia del mercado, la división internacional del trabajo y la degradación ambiental, estableciendo un énfasis en el compromiso de la ciudadanía frente al actual deterioro ambiental.

Con respecto a las estrategias de enseñanza presentes en el currículo de EC, García (2016) señala que se abordan principalmente desde un paradigma constructivista centrado en metodologías que apuntan a lo que las y los estudiantes hacen, y a fomentar metodologías interactivas (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Para tal efecto, las propuestas curriculares destacan metodologías como la indagación, el análisis de fuentes, la resolución de problemas, los debates, la argumentación, el diálogo y los trabajos en equipo, con el objetivo de preparar al estudiantado para la participación activa (Quintana y Rabuco, 2020).

El currículo también apunta a implementar estrategias contextualizadas, incorporando los conocimientos previos del estudiantado, teniendo en cuenta sus intereses y realidades, y sus ritmos y estilos de aprendizaje. Además, el conocimiento impartido se enfoca desde una multiplicidad de perspectivas e interdisciplinariamente, con la finalidad de abordar problemáticas sociales desde el punto de vista de diferentes actores e interpretaciones (García, 2016). En este aspecto destaca la utilidad de trabajar con temas controvertidos y de interés público. Sin embargo, prevalecen actividades relacionadas con discutir y debatir por sobre aquellas que implican la participación activa en la comunidad (Quintana y Rabuco, 2020).

A partir de la revisión de las finalidades, contenidos y estrategias didácticas propuestas en el currículo de EC, de acuerdo a lo señalado por diferentes estudios, puedo identificar algunas características generales del currículum chileno que reviso a continuación.

En primer lugar, se desarrolla a partir de una interpretación maximalista de la EC, centrada en promover una diversidad de contenidos, competencias y actitudes con la finalidad de contribuir a una ciudadanía democrática (García, 2016; Godoy et al., 2022). Por otra parte, pese a sus énfasis en los ámbitos de principios y valores y participación ciudadana, mantiene aspectos relacionados con la historia, geografía e institucionalidad nacional que implican un énfasis en la unidad y la identidad nacional (García, 2016).

No obstante su énfasis en las habilidades de discusión y reflexión, el currículo no forma a ciudadanos y ciudadanas que propendan a la lucha contra las injusticias ni a la transformación social, ya que de acuerdo a Quintana y Rabuco, (2020) promueve una ciudadanía que denominan de *puertas adentro*, es decir, caracterizada por reflexionar y debatir temas de la realidad nacional, pero dentro de ciertos límites, formando "ciudadanos y ciudadanas respetuosos de la diversidad de opiniones, con capacidad para llegar a acuerdos, pero incapaces de romper con lo establecido" (p.52).

Coincidiendo con este diagnóstico el trabajo de Godoy et al. (2022), sostiene que la propuesta curricular actual busca formar a un/a ciudadano/a neoliberal, una persona adaptada eficazmente a la economía globalizada, pero que no es consciente de las condiciones estructurales que generan desigualdades a nivel global, aspecto central en las perspectivas con énfasis en la transformación social a las que aspira una EC con enfoque de género y feminista.

3.1.5 La investigación sobre EC en Chile

Luego de examinar los énfasis que tiene el currículo chileno en materia de ciudadanía presento una breve revisión sobre la literatura de investigación en EC en Chile, identificando las áreas más abordadas y las que han tenido menos desarrollo, con la finalidad de situar el problema de estudio en el campo de la investigación a nivel nacional.

En Chile, la investigación se ha articulado en torno a cuatro grandes problemáticas. La primera trata sobre las transformaciones del currículum nacional de EC en las últimas décadas. Como he mostrado en el apartado anterior, estos estudios han examinado cómo han variado sus propósitos formativos, desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, poniendo énfasis en las finalidades, contenidos y estrategias didácticas con el fin de comprender el tipo de ciudadanía que busca desarrollar la propuesta oficial (Bascopé et al., 2015; Cox y García, 2015; García, 2016; Godoy et al., 2022; Quintana y Rabuco, 2020).

Un segundo grupo se ha preguntado acerca de las representaciones sociales de ciudadanía que poseen docentes (Carvajal-Meza et al., 2022; García, 2016; García, 2017; Lobatón-Patiño et al., 2020; Orellana y Muñoz, 2019; Villalón-Gálvez et al., 2023; Zúñiga et al., 2020) y estudiantes (Cisternas, 2012; Muñoz y Torres, 2014; Pinochet y Mercado, 2021; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018; Zúñiga et al., 2020). Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, estas publicaciones han propuesto categorías de análisis para la comprensión de la EC, aportando al reconocimiento de sus posibilidades, limitaciones y tensiones. Dentro de este grupo han prevalecido las investigaciones sobre representaciones del profesorado por sobre las del estudiantado.

Entre los principales resultados es posible rescatar que el profesorado presenta una concepción tradicional sobre ciudadanía que se relaciona con aspectos como el sentido de pertenencia a una comunidad, con la tenencia de derechos y deberes y el voto (Orellana y Muñoz, 2019; Villalón-Gálvez et al., 2023; Zúñiga et al., 2020). Esto concuerda con lo señalado en el estudio de Villalón-Gálvez et al. (2023), que señala que las y los docentes vinculan la ciudadanía con el valor del respeto, asociado a normas institucionales propias de tradiciones conservadoras de la ciudadanía. Sin embargo, según Orellana y Muñoz (2019), esta concepción estrecha se va ampliando hacia concepciones más participativas y activas, incluyendo también la preocupación por los problemas que afectan a la comunidad (Villalón-Gálvez et al., 2023).

También existen estudios sobre la percepción docente en la formación inicial, que sostienen que entre estudiantes de educación coexisten concepciones tradicionales con otras más activas de la ciudadanía. En el caso de estudiantes de educación básica, relacionan la EC con el orden establecido y con una serie de normas que se deben acatar. Mientras que carreras como Educación Básica con mención en Historia y Pedagogía en Filosofía y Religión promueven ciudadanías de carácter participativo, con énfasis en la resolución de los problemas sociales y la reflexión crítica (Lobatón-Patiño et al., 2020).

Las investigaciones sobre la percepción docente han profundizado también sobre su puesta en práctica. De acuerdo a estas, la implementación de esta área se ha caracterizado, por "la tensión entre el ser y el deber ser" (García, 2017, p.120), ya que, si bien las y los docentes entienden la EC como un área basada en un clima democrático asociado al uso de metodologías activas, en la práctica se ha caracterizado por el mantenimiento de relaciones autoritarias y metodologías de clases tradicionales (García, 2017). Esto coincide con las conclusiones de Quintana (2022b) quien señala que entre el profesorado hay una tendencia a favorecer modelos responsable y participativo de ciudadanía, y una baja tendencia a relacionarla con la transformación social.

Además, destacan que algunos/as docentes declaran que el gran impedimento para el desarrollo de la EC son las relaciones jerárquicas y poco democráticas que caracterizan la cultura escolar chilena que ha centrado sus esfuerzos en los resultados en evaluaciones

estandarizadas (Cavieres, 2015; García, 2017). Las y los docentes perciben que el currículo oficial se sostiene sobre una visión de la ciudadanía "funcional" a la institucionalidad política vigente, ya que no propone una visión crítica y se centra en la participación centrada en el voto (García, 2017). Por otra parte, los estudios en formación inicial docente coinciden en que la EC ocupa un lugar marginal en la formación de futuras/os docentes, por lo que estos/as poseen limitada preparación especializada en esta área (Carvajal-Meza et al., 2022; Lobatón-Patiño et al., 2020).

Algunas investigaciones también abordan un aspecto de especial relevancia para esta tesis que es la percepción del profesorado sobre la implicación ciudadana de sus estudiantes. En este ámbito destacan los trabajos de Cavieres (2015) y García (2017), quienes señalan que las y los docentes conciben a sus estudiantes como actores sociales relevantes desde la emergencia de los movimientos estudiantiles en 2006 (Cavieres, 2015; García, 2017). Esto, debido a su compromiso con temas como el mejoramiento del sistema político, las desigualdades sociales y la protección de la educación pública. Además, valoran a las y los estudiantes como personas más activas en materia ciudadana en comparación a generaciones anteriores, lo que se refleja en que manejan más información, desarrollan opiniones propias y se involucran en manifestaciones (Cavieres, 2015).

Si bien, el profesorado percibe a las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos políticamente activos y valoran la participación que han tenido en las últimas décadas, critican su forma de involucrarse políticamente. Consideran que es una participación directa, confrontacional, muchas veces violenta, que rechaza el diálogo y la búsqueda de acuerdos (García, 2017). Esto de acuerdo al profesorado se debe a que la juventud se siente marginada del sistema y ve en la protesta social el único espacio por el cual formar parte de la toma de decisiones. También reconocen que si bien hay jóvenes empoderados/as socialmente existe un grupo importante que es bastante apático y ha permanecido al margen de este proceso (Cavieres, 2015; García, 2017). Los resultados de estos estudios igualmente señalan que existe un grupo de docentes jóvenes que tienen un vínculo mayor con el movimiento estudiantil, quienes reconocen y valoran su incidencia en la transformación social y ven las movilizaciones estudiantiles como instancias de aprendizaje ciudadano (García, 2017).

Junto a estas, existen investigaciones sobre las concepciones de ciudadanía de las y los estudiantes. Estas se han centrado principalmente en las representaciones que poseen sobre el concepto de ciudadanía y el rol que tiene la escuela en su formación. Dentro de este grupo, hay estudios que señalan que las y los estudiantes tienen dificultad para elaborar concepciones sobre ciudadanía y especialmente para vincularla con sus experiencias personales (Cisternas, 2012; Muñoz y Torres, 2014). En ese sentido, prevalecen visiones vinculadas a la ciudadanía como estatus jurídico y con la participación mediante elecciones (Cisternas, 2012; Muñoz y Torres, 2014) quedando excluidos/as por su condición de menores de edad (Zúñiga et al., 2020). De acuerdo a Cisternas (2012) la mayoría de las y los jóvenes que conciben la ciudadanía desde un estatus jurídico, tienen una concepción pasiva de la ciudadanía asociada a la adaptación a la norma vigente. Junto con esto, el estudiantado relaciona la ciudadanía con un sentido de pertenencia "el ser parte de una comunidad" y con el desarrollo valórico y moral vinculado especialmente al valor del respeto (Cisternas, 2012; Zúñiga et al., 2020).

Para las y los estudiantes, la escuela no está cumpliendo el rol que debería tener en materia ciudadana, ya que, consideran que su formación escolar no les ha permitido desarrollar

competencias para el ejercicio activo de la ciudadanía (Cisternas, 2012; Muñoz y Torres, 2014; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018; Zúñiga et al., 2020). Junto con esto, valoran las instancias de reflexión y participación, pero perciben que existen dificultades para ponerlas en práctica, ya que, no existen espacios efectivos para su ejercicio (Pinochet y Mercado, 2021; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). Entre estas dificultades identifican la falta de democracia en las prácticas cotidianas de la escuela, que se aprecia en el mantenimiento del autoritarismo en algunos/as docentes (Cisternas, 2012; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). También que los establecimientos educativos priorizan el desarrollo de contenidos para obtener buenos resultados académicos, lo que resta espacio y tiempo para la reflexión y los debates sobre temas de actualidad (Cisternas, 2012). Por último, que la escuela les considera sujetos pasivos en el aprendizaje y que los saberes que promueve no son útiles para enfrentar problemas sociales y personales (Pinochet y Mercado, 2021).

En estas investigaciones, hay un cierto consenso en concluir que el estudiantado aspira a que en la escuela existan más espacios de discusión y participación en los que puedan desarrollar mayor protagonismo (Cisternas, 2012; Pinochet y Mercado, 2021; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). De acuerdo a algunas/os estudiantes la falta de instancias de participación se debe a que se les considera inmaduras/os para tomar decisiones, actuar y poco capaces para desarrollar proyectos que provengan de sí mismos/as. Sin embargo, también declaran que, durante el estallido social, se generaron espacios de participación al interior de las escuelas que fueron facilitados por el mundo adulto y gestionados por el propio estudiantado (Pinochet y Mercado, 2021). Al respecto, no existen estudios que hayan abordado las concepciones sobre ciudadanía y el rol de la escuela en establecimientos caracterizados por la participación de sus estudiantes en movilizaciones estudiantiles.

Un tercer problema abordado por la academia ha puesto el foco en las prácticas educativas, identificando estrategias de enseñanza y aprendizaje, interacciones entre estudiantes y docentes y participación en el aula, procurando relevar lo que realmente sucede en las salas de EC. Estas, generalmente se han realizado a través de estudios de corte etnográfico con la observación como principal técnica de recogida de datos (Cerda et al., 2004; Muñoz y Martínez, 2015; Zúñiga et al., 2020). De acuerdo a la revisión realizada por Quintana (2022b), tienden a ser menos que las que se dedican a las percepciones del profesorado.

Estos estudios coinciden en que el profesorado tiende a desarrollar sus clases a través de estrategias de enseñanza tradicionales, priorizando la transmisión de contenidos, con un rol docente protagónico (Delbury y Cárcamo, 2020; Muñoz y Martínez, 2015; Quintana, 2022b; Zúñiga et al., 2020). En tal sentido, a pesar de que reconocen el derecho de expresión del estudiantado subrayan su rol pasivo de receptores del saber, estableciendo como límite el cuestionamiento a los contenidos o actividades propuestas por el profesorado (Delbury, Cárcamo, 2020). De acuerdo a estas investigaciones, si bien se puede observar un clima de aula basado en el respeto y en muchas ocasiones la participación activa del estudiantado, en general, se basa en dinámicas de preguntas cerradas de repetición de contenidos más que en actividades que promuevan la reflexión y discusión. Este tipo de prácticas favorecen un aprendizaje memorístico y el desarrollo de habilidades cognitivas simples, que no benefician la reflexión, la participación activa y el juicio crítico (Muñoz y Martínez, 2015; Zúñiga et al., 2020). De acuerdo con Delbury

y Cárcamo (2020) la participación del estudiantado que se valida en el aula es la que se relaciona con el contenido de la clase o el cumplimiento de las normas de convivencia.

Con respecto a las prácticas observadas, las investigaciones reconocen casos excepcionales que fomentan el pensamiento crítico, evidenciando las posibilidades que presenta el aula de EC para el desarrollo de competencias ciudadanas (Zúñiga et al., 2020). De acuerdo al estudio realizado por Cerda et al. (2004), las aulas que propician mayor participación del estudiantado y el involucramiento en su propio aprendizaje predominan en establecimientos educativos que poseen un proyecto educativo claro y definido y donde el profesorado estructura y planifica las prácticas de participación. A esto se suma la incorporación de experiencias personales, familiares o comunitarias que permiten un mayor involucramiento y participación de las y los estudiantes. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos en una investigación acción, evidencian que el debate de temas controversiales, la inclusión y acción sobre problemas sociales reales de la comunidad, y un enfoque activo del aprendizaje permiten desarrollar ideas maximalistas de participación entre el estudiantado (Salinas y Oller, 2020).

Por último, en los últimos años se han desarrollado algunos estudios sobre evaluación de políticas públicas de EC enfocados en analizar la implementación y el impacto de la Ley 20911, en especial, en la creación de los planes de formación ciudadana (Galaz y Arancibia, 2021; Molina et al., 2020; Pinochet y Mercado, 2018; PNUD, 2018; Quintana, 2022a; Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020).

Estos estudios sostienen que esta política está en una etapa inicial de instalación y sus avances han sido el diseño e implementación de algunas acciones en los establecimientos (PNUD, 2018) y el posicionamiento de la preocupación ciudadana en las comunidades educativas a partir de diversas actividades (Galaz y Arancibia, 2021). Además, las y los docentes que han participado en este proceso consideran que este tipo de políticas permite desarrollar innovación en las escuelas, reflexionar sobre sus proyectos educativos y definir el perfil de ciudadanía al que aspiran formar (Quintana, 2022a). Junto con ello, fomenta en las comunidades educativas la conciencia de que la participación ciudadana es fundamental en la educación de las y los estudiantes (Galaz y Arancibia, 2021).

También destacan que el diseño del plan se ha realizado con poca participación de la comunidad educativa y generalmente a cargo de una persona o de un grupo formado por docentes y equipo directivo (Galaz y Arancibia, 2021; Molina et al., 2020; Pinochet y Mercado, 2018; PNUD, 2018; Quintana, 2022a; Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020). Esto de acuerdo al trabajo de Salazar et al. (2021), se debe en gran medida al capital simbólico (pertenencia al equipo de gestión) y al capital cultural (conocimiento sobre los instrumentos de gestión), que determinan que la toma de decisiones en las escuelas se concentre en el personal directivo, que elabora y luego transmite las decisiones hacia el resto de la comunidad educativa. El PFC, es, por tanto, una política gestada desde arriba que se percibe más como una obligación que una oportunidad. Esto ha generado que no exista discusión o reflexión sobre el tipo de ciudadanía que desea formarse de acuerdo al contexto o particularidad de la escuela, que era uno de los objetivos de la política (Quintana, 2022a; Zúñiga et al., 2020).

En el caso de los planes que ya se encuentran en marcha han desarrollado acciones principalmente en dos espacios: participación estudiantil y actividades extraprogramáticas. Entre las acciones relativas a la participación de las y los estudiantes, han fortalecido espacios ya existentes como los Centros de Estudiantes o los Consejos

Escolares. Respecto a las actividades extraprogramáticas, corresponden más bien a actividades episódicas, que tienen el "riesgo de hacer de la formación ciudadana una experiencia que opera como hito, que no se articula con la enseñanza que tiene lugar en las asignaturas" (PNUD, 2018, p.4). En ese sentido, se observa a los y las estudiantes como sujetos pasivos y destinatarios de una serie de actividades (Pinochet y Mercado, 2018); en la mayoría de las propuestas se mantiene una relación asimétrica entre docentes y estudiantes (Galaz y Arancibia, 2021; Pinochet y Mercado, 2018) y las acciones se encuentran acotadas a actividades puntuales, mostrando poca capacidad de la escuela para vincularse con el entorno (Galaz y Arancibia, 2021). Estas características, contribuyen escasamente a la promoción de ciudadanías de alta intensidad entre el estudiantado (Aguiló, 2009).

Estas investigaciones también identifican algunas de las dificultades que han encontrado las escuelas en la construcción de sus PFC, destacando principalmente la escasez de tiempos y espacios para la reflexión que han limitado su elaboración comunitaria (Galaz y Arancibia, 2021; Quintana, 2022a; Salazar et al., 2021), además de la poca socialización al resto de la comunidad educativa y la escasez de recursos económicos para la implementación de actividades propuestas (Galaz y Arancibia, 2021).

En atención al estado actual de la investigación que aquí he presentado, es posible afirmar que en los últimos años ha habido una tendencia global a subrayar la importancia de la EC en la construcción de sociedades democráticas. Al mismo tiempo, estas investigaciones han permitido configurar un marco conceptual de gran consistencia para definir los conocimientos, competencias y actitudes para el desarrollo de ciudadanías más activas. No obstante, puedo advertir que son escasos los análisis que se han detenido en vincular el aprendizaje ciudadano del estudiantado en las movilizaciones estudiantiles; ni tampoco han incorporado una perspectiva de género y feminista a la EC.

Con respecto a esto último, existen estudios emergentes como el de Subiabre (2021), que ha incorporado aspectos de la teoría feminista para analizar la construcción de los PFC, concluyendo que estos han sido elaborados desde la perspectiva del "ciudadano", pues excluyen a una diversidad de experiencias y realidades de mujeres y otros sectores oprimidos. Además del estudio de Jara et al., (2021) que identifica las diferencias y sesgos de género en la formación ciudadana del estudiantado, concluyendo que las mujeres presentan mejores resultados que sus compañeros hombres en actitudes hacia la igualdad de género, a la vez que manifiestan mayor interés por temas políticos y sociales. En segundo lugar, sostienen que en el discurso del profesorado perduran concepciones de lo político y el espacio público ligados a características masculinas, lo que puede contribuir a formas de participación política diferenciadas para las estudiantes (Jara et al., 2021). Los resultados de ambas investigaciones sugieren la relevancia de incluir la perspectiva de género en la EC, aspecto que abordaré con mayor profundidad en el siguiente apartado.

3.2 La ciudadanía desde un enfoque de género y feminista

En el siguiente apartado resumo las principales reflexiones de la teoría feminista sobre ciudadanía como constructo teórico, profundizando en las críticas que ha realizado a la teoría política tradicional como concepto universalista y excluyente de colectivos sociales. Posteriormente, identifico cómo estas propuestas se han concretado en el campo de la EC, identificando los posibles elementos que podrían formar parte de un modelo de EC con enfoque de género y feminista. Al respecto, también incluyo algunos aportes de

los estudios de género en educación que me permiten complementar el modelo con áreas no previstas en la reflexión sobre ciudadanía.

3.2.1 La crítica de los feminismos a la teoría política tradicional

En el desarrollo de ciudadanías de alta intensidad han sido fundamentales las ideas provenientes del feminismo, debido a que es al mismo tiempo una doctrina filosófica y un movimiento social, que desde sus orígenes ha cuestionado el orden establecido. De ahí que no solo ha luchado por los derechos o intereses de las mujeres, si no por quienes se encuentran en una situación de exclusión (Varela, 2018). Las reflexiones que han realizado los estudios de las mujeres sobre ciudadanía emanan de la crítica a la teoría política tradicional. Esta, desde la perspectiva de los feminismos, no da cuenta de los cambios ocurridos con la globalización, no ha tomado en cuenta la diversidad de las sociedades actuales y no ha abordado la subordinación de la mujer en el análisis de la ciudadanía (Torres, 2006).

Una pionera en la elaboración de esta crítica es Carol Pateman (1988), quien expone la contradicción existente entre condiciones de igualdad formal para las mujeres y su subordinación social y sometimiento como esposas. Esta idea tiene su explicación en el "contrato social", teoría que origina la política moderna. Según Pateman, los teóricos del contrato social explican cómo se crea la sociedad civil a partir de un "contrato original", en el que los hombres pactan cambiar las inseguridades y libertad natural, por una libertad civil en la que están protegidos por el Estado. Para la autora, este contrato también estructura un pacto sexual-social entre hombres, que excluye a las mujeres y las relega al ámbito privado. A partir de ahí se establece una dicotomía entre lo público y lo privado (masculino-femenino) basada en una concepción de la diferencia sexual como una condición natural.

Pateman (1990) indica que en la actualidad las mujeres tienen una posición civil independiente, derecho a voto y se les considera ciudadanas. Sin embargo, el matrimonio, fuente de subordinación y sometimiento de las mujeres, queda fuera de las discusiones teóricas sobre la ciudadanía por pertenecer al ámbito de lo privado. Para construir una verdadera ciudadanía, lo cotidiano no puede seguir pensándose como tema alejado de la política, ya que "la estructura de la vida cotidiana, incluido el matrimonio, está compuesta por creencias y costumbres que parten del supuesto de que las mujeres por naturaleza están subordinadas a los hombres" (Pateman, 1990, p.21). Desde esta perspectiva, Pateman (1988) señala que, "los ideales democráticos y las políticas de la democracia, se deben llevar a la práctica en la cocina, la habitación de los niños y la recámara matrimonial" (p.25). Por tanto, para desarrollar una ciudadanía activa y participativa, primero se deben producir cambios en la vida cotidiana de las personas. Una teoría y ejercicio de ciudadanía que excluye lo privado, mantendrá las formas actuales de dominación, en los que los valores democráticos constituyen una ficción.

En segundo lugar, Pateman (1988) sostiene que algunos feminismos han planteado que la igualdad en el acceso a derechos formales para las mujeres puede permitir su ingreso a la esfera pública. Sin embargo, esta postura es bastante "inocente", pues desconoce el carácter rígido de la división público-privada. El gran dilema del feminismo en relación a esta dicotomía consiste en que tiene que optar entre dos caminos diferentes que reproducen esta separación. Por un camino, la igualdad de derechos para las mujeres conduce al acceso a una ciudadanía masculinizada. Por el otro, fortalecer los valores femeninos del afecto, la maternidad y el cuidado, las circunscribe al mundo privado.

Pateman resuelve esta tensión sosteniendo que las mujeres deben tener un acceso a la ciudadanía desde su condición de mujeres, es decir, involucrarse como sujetos concretos, dotadas de la especificidad que les da la condición de madres y darle contenido político a esa especificidad.

Madeleine Arnot (2009b) a partir de los aportes de Pateman sostiene que la separación entre lo público y lo privado tiene implicancias en la constitución de la ciudadanía tanto para hombres como para mujeres. Los hombres al estar tradicionalmente vinculados a lo público se constituyen como seres sociales, mientras que las mujeres símbolo de lo privado, por definición están excluidas del orden social. En tal sentido, las mujeres son marginadas de la posesión de poder político y se les desconoce su capacidad de agencia en la vida pública.

En una línea similar Fraser (1990) sostiene que la concepción de la ciudadanía presente en la teoría política está directamente vinculada a la esfera pública y por tanto a la masculinidad. Señala que el rol de ciudadano está atravesado por un subtexto de género, es decir, es reflejo de una concepción propia del capitalismo clásico que no es neutra, sino masculina. La ciudadanía tiene entonces un claro rol generizado que posee características específicas. En primer lugar, el "ciudadano" es quien participa del debate político y de la opinión pública, por lo que "depende de manera crucial de las capacidades del consentimiento y habla, y de la capacidad de participar a la par de otros en el diálogo" (p.70). Estas capacidades, de acuerdo a Fraser (1990) son asociadas típicamente al discurso masculino y negadas a las mujeres.

Por otra parte, el ciudadano del capitalismo clásico tiene un componente soldadesco, es decir se concibe como "el defensor del gobierno y protector de aquellos – mujeres, niños, ancianos- que supuestamente no pueden protegerse a sí mismos" (p.71) evidenciando así una división entre hombres protectores y mujeres protegidas que produce un distanciamiento de las características femeninas al rol de ciudadano. Por último, el ciudadano se vincula a la tenencia de trabajo asalariado, o sea, es el proveedor de la familia nuclear. De acuerdo a Fraser (1990), en las sociedades capitalistas clásicas el trabajador es varón que se constituye como tal a partir del:

> Rol de quien gana el pan. La masculinidad, es en gran parte una cuestión de marcharse de casa todos los días, acudir a un lugar de trabajo asalariado y volver con una paga que sustente a quienes dependen de uno (p.67).

El rol generizado del ciudadano "revela que la dominancia del varón es intrínseca y no accidental. Pues la estructura institucional de esta formación social es realizada mediante los roles de género" (p.76). Esta reflexión evidencia la necesidad de desarrollar nuevos roles o referentes de ciudadanía, que abandonen el modelo masculino tradicional. La emancipación de las sociedades actuales requiere de una transformación de estos roles, ofreciendo una diversificación de referentes especialmente representativos de colectivos excluidos (Subiabre, 2021).

Por su parte, el feminismo de la diferencia señala que la teoría política moderna se basa en el concepto de universalidad. No obstante, este constructo se ha formulado desde la particularidad del hombre, excluyendo a las mujeres y sus especificidades de la construcción de lo político. El ideal universal es el que "permite a los grupos privilegiados ignorar su propia especificidad de grupo" (Young, 1990, p.278) e imponer como abstracto, neutral y universal, normas que corresponden a la experiencia de los grupos privilegiados. En este sentido, la crítica del feminismo ha permitido repensar los

paradigmas de la teoría política actual, debido a que "las mujeres solo podrían lograr la equidad si la diferencia se reconocía y si este reconocimiento se traducía en la reinterpretación de conceptos fundamentales de la política" (Ochman, 2006, p.375). El reconocimiento de la diferencia en el pensamiento político ha abierto otras posibilidades de reflexión y ejercicio ciudadano, puesto que la universalidad excluye no solo a las mujeres de la vida pública, sino a otros grupos sociales no privilegiados (Ochman, 2006).

Para reformular la idea de ciudadanía, Young (1990) elabora el concepto de grupo social, entendido como un colectivo con afinidades compartidas que se diferencian de otros por sus características culturales y modos de vida. Los grupos se constituyen a partir de experiencias y formas de vida compartidas, por lo que "son expresiones de relaciones sociales; un grupo existe solo en relación con al menos otro grupo" (p.77). Los grupos sociales se estructuran en relaciones jerárquicas, dando origen a grupos oprimidos, es decir, que están en una condición de desventaja y opresión debido a su condición "diferente". Para Young (1990), la diferencia debe ser reconocida con el fin de desarrollar un ejercicio ciudadano que propenda a la justicia social. Para esta autora "solo si los grupos oprimidos tienen la capacidad para expresar en el ámbito público sus intereses y experiencias en igualdad de condiciones con otros podrá entonces eliminarse la dominación de grupo" (p.162).

De acuerdo al feminismo de la diferencia, una política basada en la diferencia de grupo permite desarrollar una nueva idea de igualdad. Desde el ideal de asimilación universalizador, esta implica que las personas sean tratadas de acuerdo a los mismos principios, "una política de la diferencia sostiene en cambio que la igualdad como participación e inclusión requiere a veces de un tratamiento diferente para los grupos oprimidos o desventajados" (Young, 1990, p.266). La concepción sobre la que se ha construido la institucionalidad política hasta ahora ha permitido perpetuar las relaciones jerárquicas entre diferentes grupos sociales. El concepto de igualdad al que debe apuntar el feminismo es uno donde exista "igualdad entre los grupos social y culturalmente diferenciados, que se respetan mutuamente unos a otros y se afirman unos a los otros en sus diferencias" (Young, 1990, p.275). Esto permitiría la plena participación e inclusión de las personas en todos los aspectos de la vida.

Young (1990) propone la construcción de una ciudadanía diferenciada basada en la participación y discusión de los grupos en la toma de decisiones democráticas. En esta "todas las personas deberían tener el derecho y la posibilidad de participar en la deliberación y toma de decisiones de las instituciones a las que sus acciones contribuyen, o que afectan directamente a sus acciones" (p.157). Al mismo tiempo esa participación, debe ser representativa de distintas voces que componen los grupos sociales, constituyendo un espacio público heterogéneo.

La ciudadanía diferenciada debe tener al mismo tiempo, una preocupación mayor por los grupos oprimidos. Para ello debe existir una representación específica para estos, que desarrolle mecanismos de reconocimiento y representación efectivos a través de vías institucionales. Eso incluye: la autoorganización, permitiendo la comprensión de sus experiencias e intereses colectivos; propuestas de políticas específicas para sus necesidades; poder de veto en relación a políticas que les conciernen directamente y un sistema dual de derechos que incluya generales y específicos para grupos desventajados (Young, 1990).

Chantal Mouffe (1999), concuerda con la crítica a la universalidad, sin embargo, sostiene que esta encierra una visión esencialista del género que impide el avance hacia la democracia radical. Por el contrario, propone, prescindir de la comprensión de un sujeto racional y transparente propio de la modernidad (la mujer como sujeto del feminismo) y desarrollar identidades múltiples y contradictorias, que permitan comprender que un individuo puede a la vez ser dominante en una relación y subordinado en otra. De acuerdo a la autora, esta idea de sujeto es la que permite construir una nueva ciudadanía, entendida como "un principio articulador que afecta a las diferentes posiciones subjetivas del agente social, aunque reconociendo una pluralidad de lealtades específicas y el respeto de la libertad individual" (p.101). Esta idea de ciudadanía es la que permite construir una democracia radical, que tiene como propósito avanzar hacia la revolución democrática, conectando una diversidad de luchas que obedecen a distintas situaciones de opresión, y articular demandas diversas como antirracismo, antisexismo y anticapitalismo en un objetivo común.

El feminismo, según Mouffe (1999), debe desestimar la reflexión sobre una identidad única de mujer enfrentada a una identidad masculina, ya que en la realidad conviven múltiples relaciones sociales en la que el sexo está construido de diferentes formas y reproduce distintas formas de subordinación. En este contexto, debe perseguir metas feministas en un contexto más amplio de articulación de demandas. Estas metas y aspiraciones feministas podrían "consistir en la transformación de todos los discursos prácticas y relaciones sociales donde la categoría mujer está construida de manera que implica subordinación" (p.126).

Otro aporte interesante sobre cómo pensar la teoría política desde la lógica de quiénes son excluidos y excluidas es la concepción de justicia social de Nancy Fraser. Para ella, la justicia corresponde a una paridad de participación, es decir "exige disposiciones sociales que permitan a todos participar como iguales en la vida social" (Fraser, 2015, p.225). En este sentido, la injusticia corresponde a todo aquello que implica un obstáculo para que las personas puedan participar en igualdad de condiciones. Fraser reconoce dos grandes tipos de obstáculos. Aquellos que tienen que ver con injusticias económicas requieren de políticas de redistribución, mientras que los que se relacionan con injusticia de estatus o cultural, requieren de políticas de reconocimiento (Fraser, 1996; 2008).

Las políticas de redistribución tienen como objetivo transformar las estructuras económicas a través de, por ejemplo, "la redistribución de ingresos, reorganización de la división del trabajo, la asunción de la toma de decisiones democráticas o la transformación de otras estructuras económicas básicas" (Fraser, 1996, p.21). Mientras que las políticas de reconocimiento buscan transformar los esquemas de valores hegemónicos que reducen el estatus de ciertos grupos realizando acciones como revalorización positiva de sus identidades y la promoción del valor de la diversidad cultural. Si bien tanto en términos filosóficos como prácticos las políticas de redistribución y de reconocimiento tienden a oponerse, la autora (2008) sostiene que esa distinción es una falsa antítesis, ya que la realidad social está atravesada por situaciones bidimensionales, que se encuentran "arraigadas al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad" (p.91).

En trabajos posteriores Fraser (2015) agrega un tercer elemento: la justicia política. En este señala que existen obstáculos derivados del propio ejercicio político, que requieren de políticas de representación para alcanzarla. Al respecto, identifica dos niveles distintos,

el primero tiene que ver con el establecimiento de los límites de lo político. En este caso la injusticia se produce cuando los límites se construyen de manera que excluyen a algunos/as de participar de su construcción. El otro nivel tiene que ver con las normas de decisión política, las que solo pueden ser justas si se basan en una igual voz en la deliberación pública y una representación equitativa en la toma de decisiones. La teoría de la justicia social debe ser entonces tridimensional, abarcando la redistribución, el reconocimiento y la representación (Fraser, 2015).

Para Benhabib (2008), una de las grandes problemáticas globales vinculadas a la discusión sobre ciudadanía es cómo reconciliar la búsqueda de universalidad (occidental) de los Derechos Humanos, con la diversidad de formas de vida que poseen las diferentes culturas y colectivos. Sostiene que para resolver esta contradicción se debe tener una concepción más robusta y flexible sobre los Derechos Humanos, que vaya más allá de un listado de normas establecidas. Propone que:

> Existe un derecho moral fundamental, el derecho a tener derechos de todo ser humano, esto es, de ser reconocido por otros y de reconocer a otros a su vez como persona merecedora de respeto moral y de derechos legalmente garantizados en el seno de una comunidad humana (Benhabib, 2008, p.179).

El derecho a tener derechos en la concepción de Benhabib (2008) está asociado a ciertas exigencias morales. En primer lugar, deben proteger el ejercicio de la libertad comunicativa, es decir, la capacidad "de decir "si" o "no" a unos enunciados cuyas pretensiones de validez comprenden y de acuerdo a las cuales pueden actuar" (p.189). Es decir, que cada persona posee la capacidad de aceptar o rechazar razones en un proceso deliberativo. Para Benhabib (2008), la libertad comunicativa es al mismo tiempo un ejercicio de agencia, es decir, de capacidad "de formular qué metas y fines deseamos perseguir, y cómo llevarlo a cabo" (p.189).

El derecho a tener derechos implica también el reconocimiento de la propia identidad tanto como "otro concreto" como "otro generalizado" (Benhabib, 2008). El reconocimiento como otro generalizado implica reconocer a cada una de las personas como seres racionales, poseedores de los mismos deberes y derechos reconocibles en nosotros mismos en tanto seres humanos (Benhabib, 1990). Esto implica que la relación con el otro/a se rige por las normas de igualdad formal. Mientras que el reconocimiento del otro concreto supone considerar a todos los individuos como seres con una historia, identidad y experiencia de vida particulares. En este sentido, la relación con el otro/a está:

> Regida por las normas de equidad y reciprocidad complementaria, cada cual tiene el derecho a esperar y suponer de los otros formas de conductas por las que el otro se sienta reconocido y confirmado en tanto que ser individual y concreto con necesidades, talento y capacidades específicas (Benhabib, 1990, p.136).

Esta concepción de la identidad como otro/a generalizado y concreto implica al mismo tiempo el reconocimiento de la humanidad y la individualidad humana.

A pesar de que el "derecho a tener derechos" en la concepción de Benhabib (2008), no implica prescribir su contenido, su enfoque permite un grado de variación legitimo en la interpretación e implementación de los derechos asociados al principio de autogobierno. Para la autora "la contextualización e interpretación de los derechos humanos procede de procesos democráticos de opinión y de formación de la voluntad públicos y libres" (p.198). A este proceso le denomina iteraciones democráticas, es decir, "procesos

complejos de argumentación pública, deliberación e intercambio a través de los que las demandas universalistas de derechos son contestadas y contextualizadas, invocadas y políticas" (p.198). En este sentido, el derecho a tener derechos no es solo una condición de pertenencia a la humanidad, sino que "implica el derecho a actuar y a opinar en la esfera pública de una comunidad política cuyas leyes gobiernan la existencia de uno" (p.199). En esta concepción los derechos no son proposiciones estáticas en el espacio y tiempo, sino que forman parte de un diálogo continuo, de un ejercicio ciudadano que permite su contextualización e interpretación, mediante la deliberación reconociendo la igualdad y diversidad.

La teoría feminista ha implicado un gran aporte a la reflexión de la ciudadanía, tanto en la práctica como en la teoría política. Sus aportes han apuntado a la transformación social, a través de la crítica de la universalidad, el reconocimiento de la diferencia, la importancia de lo privado, el empoderamiento de los grupos excluidos, la articulación de demandas de diferentes grupos sociales, el reconocimiento al derecho a tener derechos, la ampliación de referentes, entre otros aportes, que han contribuido a la construcción de ciudadanías de alta intensidad (Aguiló, 2009), con énfasis en superar las estructuras patriarcales y capitalistas sobre las que se ha construido la ciudadanía occidental. Estos aportes teóricos han tenido su concreción en algunas reflexiones sobre EC, que reviso a continuación.

3.2.2 Educación para la ciudadanía desde un enfoque de género y feminista

Las reflexiones feministas sobre teoría política, y las cuestiones sobre democracia y ciudadanía también han tenido repercusiones en las discusiones sobre el campo de estudios de la EC. Existe una línea de estudios emergente que aborda la importancia de incorporar la perspectiva de género a la EC. Los trabajos más destacados corresponden a los de Madeleine Arnot y Jo-Anne Dillabough en Gran Bretaña, quienes han encabezado diferentes investigaciones sobre el estudio feminista de la EC (Arnot, 1997; 2006; 2009a: 2009b; Arnot y Dillabough, 2000). Estas se han centrado en tres problemáticas principales: la dicotomía público-privada y la consecuente subordinación de las mujeres a la esfera pública y política destacada por Pateman; la reproducción de estas ideas en las prácticas y políticas educativas y, por último, los modos en como estos procesos influyen en la socialización de las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos (Arnot, 2009b).

En relación a la práctica y política educativa, los trabajos encabezados por Arnot se han centrado en el estudio del sistema educativo británico, el currículum y sus consecuencias para la constitución de las mujeres como ciudadanas. Destaca su estudio sobre el análisis de las políticas de igualdad aplicadas en dos momentos históricos (1970-1990;1990-2009) según las nociones de justicia social y políticas afirmativas de Fraser (Arnot, 2006; 2009b). La autora concluye que actualmente existe una necesidad de desarrollar un enfoque inclusivo y holístico que permita a estudiantes masculinos y femeninos de diversos grupos sociales y culturales tener la capacidad de intervención en sus experiencias de aprendizaje.

También, es relevante su trabajo acerca de las concepciones sobre ciudadanía de futuros docentes en diferentes universidades europeas (Inglaterra, Gales, Grecia, España y Portugal) (Arnot, 1997; 2006; 2009a; 2009b). Esta investigación sostiene que en los discursos de estudiantes de magisterio masculinos y femeninos se mantienen nociones tradicionales de ciudadanía asociadas a la institucionalidad política, que excluye la esfera femenina y el espacio privado de sus concepciones políticas. Esto se refleja en que los

relatos asociados a la igualdad y nociones de deberes y derechos se centran en las relaciones de la ciudadanía con el Estado y la acción pública. En las percepciones de las y los estudiantes de magisterio la ciudadanía tiene poca relación con experiencias tradicionalmente femeninas como el cuidado de los hijos e hijas o de las personas mayores. También, se percibe a los hombres con mayor capacidad para controlar las decisiones políticas y la elección de autoridades, mientras que las mujeres poseen escasa influencia en la toma de decisiones. Con respecto a las concepciones morales sobre ciudadanía, la investigación evidencia diferencias entre estudiantes hombres y mujeres. Mientras los docentes varones poseen discursos morales del "deber" del buen ciudadano asociado a un sujeto productivo y respetuoso de la ley; las docentes destacan la ética del cuidado y la participación comunitaria y local. Por ejemplo, en algunos países, las estudiantes destacaron el papel de las mujeres como madres y protectoras, lo que desde la perspectiva de la autora podría servir para desarrollar una fuente alternativa de ciudadanía (Arnot, 1997; 2006; 2009b).

Estas investigaciones han evidenciado que la EC en Europa no ha considerado la mirada de género, y han relevado la importancia de incorporar la teoría política feminista a las reflexiones sobre este campo educativo. El enfoque de género resulta fundamental porque en las representaciones sociales aún se ignoran las relaciones de género presentes en la sociedad y las niñas, niños y jóvenes son socializados en concepciones masculinas de la ciudadanía. De esta manera, el ejercicio de la ciudadanía se construye a través de un concepto exclusivo, donde:

> Las mujeres, los grupos étnicos minoritarios, los refugiados y quienes buscan asilo, los desfavorecidos y las personas con discapacidades a menudo encuentran que sus necesidades e inquietudes están marginadas de la política estatal y que no tienen acceso a los derechos de ciudadanía (Arnot, 2009b, p.196).

Según Arnot (1997), para elaborar un concepto inclusivo de ciudadanía, la EC como mínimo debiese valorizar la esfera privada, destacar la contribución de las mujeres a la colectividad tanto en el ámbito público como en el ámbito privado y reconocer la existencia de experiencias históricamente construidas de diferentes grupos sociales. Por esta razón apuesta por una EC global sensible al género, que permita preparar a las nuevas generaciones frente a las desigualdades globales. Entiende a la y el ciudadano global como alguien que tiene conciencia de la realidad mundial, de su propio papel como ciudadana/o global, que respeta y valora la diversidad y está dispuesto/a a actuar para transformar el mundo (Arnot, 2009a; 2009b). Si bien reconoce que las discusiones actuales sobre ciudadanía tampoco han considerado la importancia del género, al trabajar sobre problemáticas actuales tienen el potencial de convertirse en un medio para promover la igualdad de género en distintas escalas espaciales (Arnot, 1997; 2009a; 2009b).

Para poseer un enfoque feminista, la EC debiese tener en cuenta problemáticas sociales del mundo globalizado, tales como la desigualdad y diversidad de género, la reducción de la pobreza, la educación sobre violencia de género y el activismo feminista (Arnot, 2009a; 2009b). También se deben incorporar la *ciudadanía sexual y reproductiva*, consistente en reconocer la diversidad sociosexual y la relación de esta con los discursos sobre ciudadanía y los derechos asociadas a ella. Es decir, aspectos vinculados a la libertad de expresión y asociación sexual, la aceptación de diversidad de estilos de vida y el reconocimiento de la exclusión que sufren las diversidades (Arnot, 2009a).

La educación de la juventud en este enfoque global requiere prepararla en una constante indignación respecto a la injusticia global, una tendencia al cuestionamiento, y al empoderamiento que fomente su capacidad de agencia. Es decir, una EC que se centre en problemas actuales relacionadas con distintos tipos de injusticia y sus vínculos con el género (Arnot, 1997; 2009a; 2009b).

En el caso español, destacan los trabajos de Cobo (2008), Abasolo y Montero (2012) y Espín (2010), quienes han relevado la importancia de incorporar el enfoque de género y feminista a la EC. Espín (2010) siguiendo a Arnot señala que para que las mujeres se conviertan en ciudadanas reales es fundamental replantear la ciudadanía desde los principios y asunciones de género. Esto implica transformar la dinámica escolar en varios sentidos. En primer lugar, incorporar nuevas formas de conocimiento que ofrezcan al alumnado roles diversificados que potencien expectativas diversas a niñas, niños y jóvenes. En segundo lugar, desarrollar la competencia ciudadana del estudiantado, mediante el conocimiento y compromiso de sus derechos y deberes, y sobre todo en la utilización de la escuela como espacio de participación y de transformación de las relaciones de poder. Finalmente, desarrollar en las y los estudiantes la conciencia crítica, que les permita detectar y eliminar el sexismo, los estereotipos y prejuicios.

Por su parte, los trabajos liderados por Cobo (2008) y Abasolo y Montero (2012) sugieren que la EC desde la perspectiva de género tiene como finalidad central reflexionar sobre los sistemas democráticos contemporáneos. Para Cobo (2008), es fundamental reconocer los déficits existentes para ciertos sectores de la sociedad en los sistemas democráticos actuales y desde ahí apuntar a la transformación social.

Junto con esto, destacan ciertas temáticas que debiesen ser parte de una EC con perspectiva de género y feminista. En primer lugar, le otorgan un rol central a los Derechos Humanos (Justo, 2008; Espín, 2010). Para Justo (2008), la igualdad real de las mujeres y de otros grupos no privilegiados se logra en la medida en que se establece como eje moral los DDHH. A pesar de su relevancia la autora advierte que estos son androcéntricos, ya que han tomado al hombre como referencia universal. Para solucionar esta tensión sostiene que deben ir acompañados de leyes específicas y acciones afirmativas, como la Declaración de los Derechos Humanos de las mujeres (Justo, 2008, p.73). Al mismo tiempo apuesta por la discusión y reflexión sobre las deficiencias que presenta la actual legislación en materia de género.

Otro de los ejes fundamentales debiese ser la prevención de la violencia de género, a través de la socialización de valores no androcéntricos basados en la igualdad de los sexos (Posada, 2008). Para Posada (2008) la violencia de género "es el resultado de patrones conductuales heredados de generación en generación y que hace patente que […] son el origen de muchas conductas sociales discriminatorias o no igualitarias" (p.84). Por esta razón resulta crucial trabajar la violencia de género en la escuela. Para Arnot (2009b), esta no suele incorporarse como tópico de la EC porque se asocia a la esfera privada, sin embargo, es fundamental para la construcción de una cultura libre de violencia.

Además, estas autoras destacan la reflexión sobre estereotipos de género tanto dentro como fuera de la escuela (Abasolo y Montero, 2012; Miyares, 2008; Sánchez e Iglesias, 2008). Los estereotipos corresponden a creencias percibidas y fuertemente arraigadas, de las características que diferencian y jerarquizan a mujeres y hombres, y que imponen el binario masculino-femenino obligatorio. Los estereotipos fundamentan la asignación de roles sociales y dan significado al ser "varón o ser mujer" (Abasolo y Montero, 2012,

p.59). Es por ello que influyen en la construcción de identidades tanto a nivel individual como colectivo. Por esto mismo, "interiorizamos dicha discriminación estructural a través de las identidades asignadas" (Abasolo y Montero, 2012, p.59). En tal sentido, los ideales femeninos y masculinos hegemónicos son los que crean desigualdades en la vida cotidiana.

De las mujeres se esperan actividades asociadas a los roles de cuidado, y se las relaciona con atributos como la "pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, aptitud para las letras y debilidad" (Sánchez e Iglesias, 2008, p.132). Mientras que los estereotipos masculinos "están ligados a actividades profesionales, al ámbito de lo público, del poder, designándose con los siguientes rasgos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, riesgo, competitividad, dotes de mando, aptitud para las ciencias y amor al riesgo" (Sánchez e Iglesias, 2008, p.133).

Si bien el aprendizaje de estos estereotipos no es explicito, ya que no existe un contenido específico que enseñe a las mujeres a tener una posición de subordinación, opera como currículo oculto (Follegati, 2018). Esto debido a que la experiencia escolar se caracteriza por estar cargada de dinámicas, interacciones y demandas que transmiten de forma sutil y espontánea las trayectorias que debiesen seguir las y los estudiantes de ambos géneros (Matus et al., 2021).

Siguiendo el feminismo de la diferencia, algunas autoras proponen la reformulación del concepto de igualdad a través de la incorporación de la diferencia (Abasolo y Montero, 2012). Como he mencionado, en la teoría política, la igualdad como concepto moderno y occidental se ha elaborado desde la idea de universalidad. Sin embargo, esta conlleva la exclusión de determinados colectivos sociales. Para que exista una igualdad real debe existir un "reconocimiento social y también normativo (jurídico y político) de la diversidad de sujetos y necesidades" (Abasolo y Montero, 2012, p.23), es decir, promover una igualdad en diversidad.

Por último, Abasolo y Montero (2012), sostienen la importancia de incorporar la reflexión sobre la división sexual del trabajo en la EC. Para las autoras, el trabajo es un elemento importante para analizar los modelos de ciudadanía, puesto que muchos de los derechos, estrategias de participación y acceso al poder vienen asociados a la condición de trabajador o trabajadora. El trabajo está atravesado por la distinta posición de las mujeres y hombres en su desempeño y en una valoración social y económica jerarquizada de acuerdo a la división sexual del trabajo. Según las autoras, las mujeres han participado históricamente en la actividad económica remunerada, pero esto no se ha traducido en una igualdad de condiciones con los hombres, que se debe principalmente a "la asignación de la responsabilidad que se asigna a las mujeres del trabajo doméstico y de cuidados, desprovisto de valor en el mercado" (p.39).

Para Espín (2010) es fundamental incluir el concepto de feminización de la pobreza, que alude a que la mayoría de las personas económicamente desfavorecidas pertenecen al colectivo de mujeres como producto de las diferencias derivadas del sistema capitalista y patriarcal. Arnot (2009b), concuerda que este tópico es fundamental para la EC global, pues permite establecer relaciones entre desarrollo económico y relaciones de género. Para esta autora es importante transmitir que la desigualdad de género, el analfabetismo femenino y la falta de educación de las niñas representan graves obstáculos para el desarrollo y la reducción de la pobreza a nivel global.

En relación a las temáticas que sugieren estas autoras puedo apreciar que integran la perspectiva de género de dos maneras: a través de la reflexión y reformulación de conceptos clave de la política tradicional mediante los aportes de la teoría feminista. Y por medio de la inclusión de tópicos que a simple vista parecen ajenos a la reflexión ciudadana, pero que son fundamentales para eliminar la discriminación sexual, como violencia de género, trabajo, pobreza e identidades y estereotipos de género; que encarnan claramente el lema feminista de "lo personal es político".

Posturas más actuales desarrolladas tanto en España como en Latinoamérica, abogan por incorporar reflexiones de nuevas perspectivas feministas a la EC. Es el caso de los trabajos de Martínez (2016) Martínez et al., (2017), Ramos et al., (2020), quienes, siguiendo a Dussel, incorporan algunos elementos del feminismo decolonial a la EC. Sostienen que lo decolonial consiste en el:

> Reconocimiento de los saberes diversos más allá de las fronteras occidentales, situándose en contextos concretos y teniendo como premisa la comprensión de que la modernidad occidental fue posible gracias al colonialismo, la extensión del capitalismo y la instalación del racismo y el machismo (Ramos et al., 2020, p.14).

En ese sentido, entienden lo decolonial más allá de las relaciones norte-sur, apostando por derribar las relaciones de poder que han construido un saber desde la óptica del sujeto normativo: hombre, heterosexual, de clase media alta y occidental. Por esta razón, sostienen que la EC necesariamente debe redefinir el concepto de ciudadanía a través de la des-colonización y des-patriarcalización de los saberes y una transformación social que incorpore identidades diversas y entienda la opresión desde el principio de la interseccionalidad (Ramos et al., 2020).

En concreto, estos trabajos (Martínez, 2016; Martínez et al., 2017; Ramos et al., 2020), sostienen la necesidad de desarrollar una formación del profesorado que se caracterice por comprender el proceso educativo como ejercicio de empoderamiento de las personas. Junto con esto, que incorpore el pensamiento crítico para desenmascarar las injusticias y situaciones de opresión. Y, al mismo tiempo, integre experiencias y conocimientos diversos que surjan desde lo local, lo subalterno y contrahegemónico (Ramos et al., 2020).

Otros trabajos han incluido el concepto de interseccionalidad acuñado desde los feminismos negros por autoras como Crenshaw, con la intención de cuestionar la "relación entre distintos sistemas/ejes de opresión y diferenciación y han problematizado el sujeto unitario del feminismo blanco -la Mujer, con mayúsculas- desde críticas antirracistas, poscoloniales, decoloniales, lésbicas, socialistas, entre otras" (Troncoso et al., 2019, p.5). Estas permiten identificar las distintas identidades que se entrecruzan entre los sujetos y comprenderlas en una esfera de relaciones de poder, dominación y exclusión (Massip y Castellví, 2019).

Por ejemplo, el trabajo de Massip y Castellví (2019), sostiene la importancia de incorporar a nuevos agentes sociales en la EC. La inclusión de nuevos referentes y sus experiencias tanto individuales como colectivas es el primer paso para visibilizar aquellos grupos excluidos de los contenidos escolares. Sin embargo, señalan que se debe hacer desde una perspectiva interseccional, ya que "pasar por ejemplo de la historia de los grandes hombres a la historia de los grandes hombres y mujeres sigue perpetuando el sistema de desigualdades e invisibilidades de la gran mayoría de la sociedad" (Massip y Castellví, 2019, p.146). La inclusión de nuevos actores tiene sentido cuando permite "aspirar a la

construcción de un relato conjunto que entienda a todas las personas y colectividades como agentes sociales y atienda a sus experiencias, preocupaciones y circunstancias" (Massip y Castellví, 2019, p.146).

De acuerdo a los trabajos de Subiabre (2021) y Jara et al., (2021) la incorporación de diferentes referentes de ciudadanía permite romper con el estereotipo de ciudadano-masculino y ofrecer visibilidad a otros colectivos sociales. Por otra parte, para Jara et al. (2021), la exclusión de referentes femeninos del currículo impide que las estudiantes se sientan representadas teniendo consecuencias en la conformación de su ciudadanía en la adultez. Al respecto Subiabre (2021) sugiere incluir como contenido escolar el estudio de movimientos sociales contrahegemónicos tanto históricos como actuales que permitan impulsar referentes valóricos diversos y que tengan como característica central la lucha frente a las injusticias sociales.

Por otra parte, para Massip y Castellví (2019), la perspectiva interseccional también es útil para la selección de contenidos escolares. En este sentido, apuestan por la incorporación de contenidos que respondan a problemáticas sociales actuales que puedan ser revisados desde diferentes perspectivas. La inclusión de problemas sociales en perspectiva interseccional permite el análisis de situaciones de controversia, atendiendo a la diversidad de puntos de vista y a partir de la comprensión de que se encuentran inmersas en una esfera de desigualdad y una estructura de poder. Coincidiendo con esto, el trabajo de Subiabre y Quintana (2023) sostiene la importancia de incluir la teoría tridimensional de la justicia social y la perspectiva interseccional para la selección de contenidos. De acuerdo a este trabajo, la inclusión de problemáticas y experiencias de colectivos que se encuentran atravesados por distintos tipos de injusticias (económicas, sociales y políticas) permite relevar experiencias y demandas ciudadanas que tradicionalmente han quedado fuera del currículum formal.

3.2.3 Aportes de los estudios sobe género y educación

La EC con enfoque de género y feminista puede ser enriquecida con los estudios sobre educación y género. Estos han desarrollado una serie de análisis, manuales pedagógicos y materiales para incorporar la perspectiva de género a la reflexión sobre los sistemas educativos. En general apuntan a desarrollar el modelo de coeducación que para Subirats (2017) consiste "básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural", ya que las niñas "fueron incluidas en las instituciones escolares pensadas para los niños" (p.26). Para Subirats (2017), lo que se transmite en la escuela deja afuera los saberes, principios, visión de mundo de las mujeres. Por lo tanto, se debe desarrollar un modelo de escuela "que integre los valores, experiencias, vivencias y aportaciones que puedan presentar ambos sexos, fomentando sus aspectos positivos y corrigiendo las actuaciones negativas que se puedan observar en la perpetuación de roles y estereotipos" (Sánchez e Iglesias, 2008, p.144). Para ello, las instituciones escolares deben partir por desarrollar intervenciones específicas y concretas que busquen evitar las discriminaciones en función de género.

En el caso de Chile, las investigaciones feministas y los movimientos sociales por la educación, han utilizado principalmente el concepto de educación "no sexista", que evidencia la necesidad de eliminar y transformar los componentes sexistas del sistema educativo. Es decir, "aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato, que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual" (Espín, 2010, p.106). Esto implica para quienes investigan y trabajan en educación, "mostrar dónde y cómo se materializa el sexismo […] y hacerlo desde la convicción de que este ocupa un

lugar central en el continuo de violencia machista hacia las mujeres" (Águila, 2016, p.7). Al mismo tiempo, supone promover una educación no sexista, es decir, introducir en el currículo escolar y en las prácticas de aula "un conjunto de saberes no androcéntricos, así como una mayor valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que deben ser conductas a proponer tanto a niños como a niñas" (Espín, 2010, p.117).

La inclusión de la categoría género a la educación, ha llevado al desarrollo de una serie de investigaciones desde fines de los '80 que han apuntado a identificar visiones estereotipadas tanto en el curriculum formal como en el oculto. Al mismo tiempo, han identificado la invisibilidad de la mujer como sujeto histórico y de los temas vinculados a la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. Junto con esto, han indagado en las expectativas diferenciadas tanto en rendimiento como en comportamiento de hombres y mujeres y los modos en que estas expectativas influyen en la participación escolar (Azúa, 2016). Los diversos estudios con enfoque de género y/o feminista coinciden en una serie de aspectos que son importantes de abordar para erradicar el sexismo y que pueden ser útiles para el desarrollo de una EC con enfoque de género y feminista.

En primer lugar, es fundamental analizar el lenguaje utilizado. Para Subirats (2017), las palabras son construcciones sociales que "reflejan los hábitos, los paisajes, las relaciones, las instituciones, los valores y los intereses de las sociedades que las han creado, y por eso no son neutrales: han conceptualizado y destacado eso que en estas sociedades es importante" (p.93). Los estudios de género coinciden en que el tratamiento que se les da a hombres y mujeres es un reflejo de las relaciones de poder y jerarquías entre sexos (Roset et al., 2008; Sau, 2001; Subirats, 2017). La discriminación de género más recurrente es el uso del masculino como genérico para referirse en conjunto a lo femenino y masculino. Los sustantivos, artículos y adjetivos usados en masculino supuestamente engloban al femenino, generando como consecuencia la invisibilización, exclusión y desvalorización de lo femenino (Sau, 2001).

En la escuela esto tiene consecuencias graves, puesto que se les enseña a "las niñas a ser invisibles, a no ser denominadas ni tenidas en cuenta" (Subirats, 2017, p.95). Al mismo tiempo, son pocas las ocasiones en que son protagonistas de las acciones por lo que no disponen de las palabras y modelos con los cuales identificarse (Roset et al., 2008). Para romper con el lenguaje androcéntrico, la escuela debe incorporar un lenguaje inclusivo que refleje la igualdad entre niños y niñas y a la vez contribuya a alcanzarla utilizando formas gramaticales que sean representativas de todas las personas. Para ello, estos trabajos sugieren utilizar expresiones no sexuadas que engloben a los dos sexos, también términos sexuados, incluyendo su versión masculina y femenina. Asimismo, pueden incluirse sustantivos genéricos relacionados con colectivos (Méndez y Sasiain, 2006).

De acuerdo a Lagneaux (2019), el lenguaje inclusivo no se desarrolla de una única forma ni se establece para siempre, debido a que es performativo, es decir "que se modifica con el paso del tiempo, las necesidades de su época y cuando las demandas políticas lo exigen" (p.2). Esto ha implicado, que recientemente los movimientos feministas y LGTBIQ han denunciado que las propuestas institucionales de lenguaje inclusivo han visibilizado a la mujer, pero siguen desconociendo a aquellas personas que no responden al binario hombre-mujer. De estas nuevas propuestas han surgido el uso del asterisco, la "x" y la "e", que corresponden a expresiones sin marcas de género, que permiten la inclusión de todos los colectivos. El surgimiento de la "e", se debe principalmente a la dificultad de pronunciación que tenían las propuestas anteriores (Niklison, 2020). Estas

estrategias no han tenido una respuesta favorable en la trasformación institucional del lenguaje, pero si una amplia difusión en las redes (Niklison, 2020) y especialmente en personas jóvenes (Lagneaux, 2017). Para Lagneaux, (2017), su uso recurrente en la juventud proviene de un cambio de paradigma que está aún en desarrollo relacionado a una decisión política. En tal sentido "utilizar el lenguaje inclusivo responde al posicionamiento y necesidad de visibilizar un compromiso ante la realidad", que se deriva principalmente del compromiso con los movimientos feministas y LGTBIQ (p.4).

En segundo lugar, los estudios de género en la escuela apuntan a la revisión del conocimiento académico. De acuerdo a diversas autoras este se ha construido de manera androcéntrica, es decir, se ha conocido, interpretado y analizado el mundo desde una perspectiva masculina (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). La discriminación de género en el currículum se refleja en la selección de los contenidos y en la categorización de los saberes, priorizando los útiles para la vida pública (asociados a lo masculino) y marginando aquellos relacionados con la vida privada (tradicionalmente asociados a lo femenino) (Buxarrais, 2008; Espín, 2010; Fernández, 2003; Subirats, 2017). Para eliminar estos sesgos, se deben realizar una serie de transformaciones para que el currículum ofrezca una amplia diversidad de modelos de género, incorporando contenidos relacionados con las actividades cotidianas e incluyendo las aportaciones que han hecho las mujeres y otros grupos excluidos al mundo del conocimiento (Roset et al., 2008). Es fundamental también la revisión del conocimiento académico en función de las perspectivas desde las que son escritas.

El androcentrismo del curriculum se refleja principalmente en el uso de textos escolares y materiales en general. De acuerdo a Subirats (2017), en los materiales escolares los hombres tienen una aparición mucho mayor que las mujeres, lo que permite que los niños tengan mayor cantidad de modelos para la vida adulta. Por el contrario, las mujeres tienen menos apariciones y generalmente son reflejo de concepciones tradicionales de feminidad. Por esta razón, "cuando las niñas estudian estos libros, no hay nada que les ayude a configurar su futuro" (p.113). Por su parte, Rosset et al. (2008) señalan la importancia de analizar los materiales educativos de manera cuantitativa para apreciar la frecuencia con la que se presentan personajes masculinos y femeninos; además de una revisión cualitativa identificando roles y características atribuidas a personajes femeninos y masculinos. Por último, señalan que los materiales deben incorporar aspectos invisibilizados como son el trabajo y las relaciones en el ámbito familiar y del hogar.

Los estudios de género también destacan la importancia de los valores transmitidos en la escuela. Estos "corresponden todavía a un modelo uniformizador en el que los valores y objetivos no acostumbran a tomar en cuenta de modo normalizado las diferencias de sexo" (Fernández, 2003, p.56), por lo que tienden a reproducir el esquema de valores dominantes que es eminentemente masculino (Buxarrais, 2008). Por ello es fundamental que el trabajo de educación en valores tenga como base el respeto y valor de la diversidad. Por otra parte, el modelo coeducativo se caracteriza por incorporar valores ligados a la cooperación, la solidaridad y rescatar y potenciar los valores tradicionalmente femeninos como "la afectividad, la emoción y la ternura" (Fernández, 2003, p.57), que se vinculan a la ética del cuidado, es decir, aquellos que propenden al "cuidado de la vida como máxima realización moral humana consistente en encontrar el equilibrio entre el propio cuidado y el cuidado de las personas del entorno" (Roset et al., 2008, p.55). Al mismo tiempo se deben incorporar valores que permitan al estudiantado adquirir una actitud crítica hacia situaciones de injusticia y actitudes discriminatorias, como la igualdad y la

justicia (Roset et al., 2008). La escuela coeducadora, según Arnot (2009b) debe basarse en una nueva base ética, que se sustenta sobre "la indignación respecto a la injusticia global (…) con el agregado de una tendencia al cuestionamiento" (p.283).

Uno de los aspectos más abordados por las pedagogías feministas son las relaciones y las jerarquías de poder dentro del aula. Diferentes autoras sostienen la importancia de construir aulas como espacios horizontales de debate y de aprendizaje mutuo, lo que ha llevado a la reflexión sobre la necesidad de reducir la autoridad docente en la sala de clases con estrategias didácticas más participativas y democráticas. Sin embargo, también concuerdan en la imposibilidad de eliminación de la autoridad docente y la inclusión de prácticas realmente igualitarias por lo que apuestan a mantener una actitud crítica, cuestionando constantemente el ejercicio de poder del profesorado (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al., 2019). En ese sentido sostienen que,

> La democratización de los espacios de aprendizaje formales, en tanto, no se asume como una tarea fácil, sino más bien como una disposición a la incomodidad propia del acto de abrirse a problematizar el posicionamiento de autoridad del saber docente; también implica una disposición a que los debates incómodos tengan lugar en la sala de clases (Troncoso et al., 2019, p.11).

Las pedagogías feministas han apostado por la formación integral con el fin de superar todo tipo de violencia. Para ello, señalan la necesidad de desarrollar la educación emocional y socioafectiva que permita a los niños, niñas y jóvenes desarrollarse en un clima de confianza y afecto (Roset et al., 2008). También proponen impulsar la "ética del cuidado", es decir "una ética política y afectiva de preocupación por las y los estudiantes como personas, ayudándolas/os a conectar lo aprendido con sus vidas personales, acompañándolas/os en sus trayectorias de crecimiento tanto personal como intelectual" (Troncoso et al., 2019, p.9).

En términos concretos, señalan la necesidad de incorporar una reflexión acerca de la metodología de enseñanza que utilizan. Las estrategias tradicionales de acuerdo al trabajo de Roset et al. (2008) está basada en una concepción androcéntrica del conocimiento, que no toma en cuenta la perspectiva de los saberes y experiencias de las mujeres, ni otros grupos subalternos y donde se produce una relación vertical de transmisión de conocimientos. Esta dinámica impide la inclusión de la diversidad de estudiantes. En cambio, proponen, una práctica docente transformadora que se caracterice por su inclusividad y la valorización de las diferencias. Para esto, el trabajo cooperativo, es una estrategia fundamental, ya que promueve la colaboración, la expresión de ideas en igualdad de condiciones, la reflexión común, la participación y la posibilidad de alcanzar acuerdos colectivos. Las autoras sugieren que la práctica docente debe propiciar: el trabajo cooperativo, la enseñanza por proyectos de carácter interdisciplinario, la conexión de la escuela con otras instituciones, el trabajo transversal entre las y los docentes, y la reflexión continua sobre la práctica docente (Roset et al., 2008).

hooks (1994), sostiene la importancia de transformar la educación tradicional "bancaria", por una que se encamine hacia la "práctica de la libertad". El sistema de educación bancario, denunciado por Freire, se caracteriza por priorizar la labor del profesorado como transmisor de conocimiento, mientras que el estudiantado se constituye como consumidor de información, es decir, debe ser capaz de memorizarla, almacenarla y utilizarla en un momento posterior. La educación como práctica de libertad, por el contrario, implica entender la enseñanza como un acto fundamentalmente político, de

carácter contrahegemónico, que tiene como finalidad desarrollar prácticas de resistencia frente a experiencias racistas y sexistas.

Para desarrollar una educación como práctica de libertad, hooks (1994), sostiene que se debe promover la creación de "comunidades de aprendizaje", es decir, convertir el aula en un espacio de interés mutuo y de reconocimiento de la presencia de otros/as. La base de este reconocimiento es que todos/as influyen en la dinámica del aula, en otras palabras, que tanto el profesorado como el estudiantado aporta en el proceso de aprendizaje. Una preocupación fundamental de los y las docentes debe ser si todo el estudiantado cumple con su responsabilidad de contribuir al aprendizaje del aula.

Para ello, es fundamental el reconocimiento de la voz estudiantil, es decir, la valoración del carácter único de cada voz que forma parte de la situación educativa. Para que esto ocurra, el o la docente debe crear un ambiente en el que las y los estudiantes aprendan a expresarse, escuchar y escucharse unos/as a otros/as, siendo conscientes de que se reconoce y valora su presencia. Para que esto ocurra, el o la docente debe cuestionar ¿Quién habla? ¿Quién escucha? ¿y por qué? (hooks, 1994).

Junto con esto, es fundamental desarrollar una educación contextualizada, es decir, basada en el conocimiento del estudiantado, sus experiencias familiares y comunidad, con la finalidad de interaccionar según sus necesidades y conectar los conocimientos académicos con sus realidades particulares. Sin el conocimiento profundo de las y los estudiantes es imposible desarrollar una educación verdaderamente contextualizada (hooks, 1994). Para ello resulta crucial el uso de experiencias personales, ya que permiten el reconocimiento de la voz estudiantil y la conexión entre las ideas aprendidas en el ámbito académico y las prácticas de la vida. Es fundamental para llevar a cabo esta práctica que los y las docentes incluyan relatos de su propia experiencia, puesto que permite crear un clima confianza para el estudiantado.

Diferentes trabajos coinciden en la importancia de desarrollar la conciencia o pensamiento crítico que le permita al estudiantado identificar estereotipos e injusticias de género (Arnot, 2009b; Espín, 2010). En el caso de Arnot (2009b), apuesta por el desarrollo de una *pedagogía crítica de la diferencia* que, combinando aspectos de la pedagogía crítica con los postulados de la diferencia, evidencia la necesidad alentar a las y los estudiantes a que se involucren críticamente en la asignación de estereotipos y roles de género; además de posicionarse activamente frente a las injusticias sexuales y de género reales.

El desarrollo de una pedagogía crítica de la diferencia también implica comprender el aula como un espacio real en el que se encuentran inmersos/as las y los estudiantes, utilizando estrategias cotidianas de resistencia y de crítica frente a las desigualdades (Arnot, 2009b). De ahí la necesidad de democratizar las relaciones educativas, fomentar una mayor participación en la toma de decisiones de las escuelas y por ende empoderar a las y los estudiantes para que desarrollen su capacidad de acción política y se comprometan frente a las injusticias sociales (Arnot, 2009b; Ramos et al., 2020).

3.3 Participación juvenil. La escuela y los movimientos estudiantiles

Concibo que la EC con enfoque de género y feminista debe tener un fuerte énfasis en lo participativo que le permita al estudiantado involucrarse en todos los espacios ofrecidos por la institución escolar, atendiendo a la *paridad participativa*. Esta exige que todas las

personas participen como iguales en la vida social (Fraser, 2015), además de involucrarse en la toma de decisiones en aquellos aspectos que les competen (Young, 1990).

Al respecto, una de las claves de la EC para afrontar las demandas y problemáticas actuales es fortalecer los espacios de participación democrática al interior de las instituciones educativas, que le permita constituirse como un área que trascienda el aprendizaje de contenidos escolares y se convierta en una experiencia cotidiana de vivencia democrática (PNUD, 2021). Buscando dar respuesta a esta intencionalidad, en esta sección discuto el concepto de participación, sus repercusiones en la escuela, las reflexiones del feminismo en la materia y formas de participación e involucramiento de jóvenes en los movimientos estudiantiles chilenos, con la finalidad de identificar aquellas formas y modalidades que sean inclusivas de todos los colectivos sociales y que permitan desarrollar una EC con enfoque de género y feminista.

3.3.1 ¿Qué entendemos por participar? El sentido auténtico de la participación

Existen definiciones que apuntan al carácter identitario de la participación, es decir que la relacionan con el "ser parte de" o "pertenecer a algo". Por ejemplo, Pintado (2000, citado en Folgueiras, 2009), señala que la participación tiene que ver con la pertenencia a un colectivo. Para el autor participar "no es darse por entendido, o sentirse informado. (…) [Sino que] supone un plus de voluntad, de intervención de sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país" (p.15).

Para Giménez (2002, citado en Folgueiras, 2009, p.16), participar es "estar presente, ser parte, ser tomado en cuenta por y para involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizare". Desde su concepción, la participación implica un sentido de responsabilidad, un compromiso de quienes se involucran en procesos participativos, lo que conlleva siempre hacerse parte de la toma de decisiones.

Por su parte, Esteban y Novella (2018) sostienen que participar es "una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y la participación política" (p.113). Las autoras además de reconocer la implicación, la deliberación y el compromiso como elementos centrales de la participación aluden al desarrollo personal y colectivo que implican estas acciones, o sea, la relacionan con procesos de aprendizaje.

Las definiciones revisadas, hacen hincapié en elementos fundamentales del ejercicio participativo como son el sentido de pertenencia e identidad, la importancia de la responsabilidad, el ser parte en la toma de decisiones, además del desarrollo personal y colectivo. Sumado a estos elementos es relevante destacar lo que Fals Borda (1987) denomina el sentido auténtico de la participación. Para el solo existe cuando hay poder y autonomía de los sujetos que participan. En tal sentido, participar corresponde a:

> Una relación entre individuos que son conscientes de sus actos y que comparten determinadas metas de conducta y de acción. Para que sea eficaz y auténtica, esta relación necesita plantearse como entre iguales sin admitir diferencias de preparación formal o académica, prestigio, antigüedad o jerarquía (Fals Borda, 1987, p.37).

Según Oraisón (2016), la participación para Fals Borda está estrechamente vinculada a la visibilización política de los grupos subordinados, para que estos puedan exhibir sus demandas, tener un rol en el espacio público y buscar la transformación social. O sea, su definición apunta a la capacidad de agencia de los sujetos, aludiendo al carácter político

de la participación. Esta concepción conlleva incorporar a las prácticas participativas aspectos relacionados con el poder y las emociones.

Con respecto a las relaciones de poder y la toma de decisiones, la participación debe entenderse como un derecho y responsabilidad ciudadana (Folgueiras, 2009). En segundo lugar, cada persona involucrada debe poder intervenir en igualdad de condiciones en el desarrollo de las prácticas participativas, que requieren que se desarrolle a través de relaciones horizontales, dialógicas y democráticas. Por último, la toma de decisiones se debe realizar de forma colectiva. En este contexto, el poder es socializado, ya que las personas involucradas, tienen voz, presentan propuestas y son responsables de las decisiones tomadas (Oraisón, 2016).

En tanto está estrechamente ligada a las relaciones de poder, para Oraisón (2016) es fundamental reconocer "explícitamente las situaciones de asimetrías con las que los participantes concurren a la participación" (p.104). En la práctica existen diferencias de orígenes sociales, roles, experiencias formativas, entre otros, que pueden entorpecer la participación en condiciones de igualdad. Por tanto, es fundamental que estas diferencias sean "tematizadas críticamente y abordadas estratégicamente de manera que incidan lo menos posible en los procesos participativos" (Oraisón, 2016, p.104).

Con respecto a los aspectos emocionales, la participación debe traer consigo una actitud de compromiso y responsabilidad individual de las personas involucradas, quienes asumen diversos roles sociales y responsabilidades (Oraisón, 2016). Al mismo tiempo, implica desarrollar instancias colectivas para generar un sentido de pertenencia, de modo que las personas se sientan "parte de" y su implicación forme parte de su identidad individual y grupal. Por esta misma razón, conlleva un cambio de valores y actitudes "a ser actor protagonista, a tener proyectos, sentirse con posibilidad de hacer" (Oraisón, 2016, p.105). La participación en este sentido incluye un proceso de empoderamiento, creando "oportunidades que capacitan a las/os integrantes de la comunidad para que contribuyan activamente e influencien en el proceso de desarrollo y búsqueda de la equidad" (Folgueiras, 2009).

La participación auténtica es por tanto la que "brinda la posibilidad para que todas las voces puedan estar representadas a fin de tomar decisiones más justas y convenientes en función del sentido común" (Oraisón, 2009, p.40). Estas consideraciones son relevantes a la hora de abordar la participación política de la juventud que describo en el siguiente apartado en relación a algunas perspectivas teóricas y como estas se reflejan en el comportamiento político de la juventud chilena.

3.3.2 Modalidades de participación política de la juventud: hacia un nuevo paradigma

Existen estudios que evidencian que el escenario social y económico actual ha incidido en las trayectorias y construcción identitaria de la juventud. Las y los jóvenes de la denominada generación Z experimentan procesos de transición hacia la adultez, a partir de decisiones individuales y no tanto por instancias normativas (finalización de estudios, obtención de trabajo, constituir una familia). Esto se ha traducido en la desestandarización y diversificación de los itinerarios individuales, la prolongación de la etapa de la juventud y la adaptación a la incertidumbre. En términos políticos, la generación Z se ha caracterizado por su protagonismo en movilizaciones exigiendo cambios políticos y económicos en el modelo global actual (Parés y Subirats, 2016).

De acuerdo a estos autores (2016), estas particularidades identitarias han incidido en el desarrollo de nuevas formas de implicación política que se caracterizan por su distanciamiento frente a la política tradicional. En primer lugar, la generación Z se define como altruista y sensibilizada frente a problemáticas globales como las desigualdades o el cambio climático. Por otra parte, se interesa por la resolución de problemas colectivos, mediante la acción cotidiana y al margen de las instituciones. También, rechazan la participación electoral prefiriendo las acciones de protesta como medio para dar a conocer sus demandas. Finalmente, prefieren instancias de "democracia implementativa", destinadas a manejar y resolver problemas colectivos a través de la autogestión y cooperación. Desde esa perspectiva, la participación política de la juventud se concibe desde una comprensión amplia, entendida como una actividad que excede el marco estatal e institucional y que se construye como una práctica cotidiana comunitaria (Parés y Subirats, 2016).

En Chile existen una multiplicidad de estudios que han examinado la participación política de la juventud y han intentado explicar su baja participación electoral. El Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2017; 2019; 2022), ha destacado que existe un porcentaje alto de jóvenes que declara estar poco o nada interesado/a en la política (81% en 2012, 79% en 2015, 82,5% en 2018 y 72% en 2022). De acuerdo a estas encuestas el desinterés es mayor en mujeres que en hombres y en grupos socioeconómicos bajos que altos, brecha que se ha incrementado en la última encuesta, indicando un aumento de las inequidades y barreras que dificultan la participación (INJUV, 2022).

Las encuestas también revisan el porcentaje de personas jóvenes que asistieron a las últimas votaciones, comprobando que la mitad de personas habilitadas para votar se abstuvo de hacerlo en el año 2017. De acuerdo a este diagnóstico (INJUV, 2017; 2019) 6 de cada 10 jóvenes presentan niveles de desafección altos, siendo mayores en mujeres y en sectores socioeconómicos bajos. La desafección política se entiende como "desapego u hostilidad completa hacia el sistema político, provocando un alejamiento del mismo, por lo que los ámbitos de la actividad política tradicional carecen de importancia para [las y] los ciudadanos" (INJUV, 2017, p.68). En cambio, la última encuesta evidencia la participación electoral más alta de la década en población joven (65%), además de una mayor confianza en las votaciones como factor de cambio en la sociedad (INJUV, 2022). Esto podría explicarse por el interés suscitado por el estallido social y el consecuente proyecto de cambio constitucional del año 2021.

Al mismo tiempo estos estudios sostienen que existe un incremento de otras formas de participación política denominadas no convencionales, donde la juventud tiene mayor participación que el mundo adulto (INJUV, 2017; 2019; Núñez et al., 2018; PNUD, 2015). Este tipo de participación se caracteriza por desarrollar el asociacionismo y el desarrollo de actividades comunitarias que contrarrestan con la desafección de la juventud y evidencian el desarrollo de una ciudadanía activa (INJUV, 2017). Por ejemplo, la encuesta del 2018 confirma que las y los jóvenes participan en actividades de protesta, presentan mayor interés en participar en organizaciones que defiendan una causa y existe un mayor deseo en realizar acciones colectivas (INJUV, 2019).

Asimismo, el informe del PNUD (2015) sostiene que las y los adolescentes (entre 14 y 18 años), participan sobre todo en actividades presenciales como marchas; simpatizan en causas como el movimiento estudiantil, la defensa de los animales y el reconocimiento de los pueblos originarios y muestran desinterés en actividades asociadas a la política

institucional. A este respecto, su interés por la política está relacionada con una "creciente aspiración de cambios radicales en la sociedad (…). Los adolescentes actuales han crecido en un ambiente de mayor politización, se involucran en lo político más que antes, y ahora, como sus mayores, demandan cambios importantes en el país" (p.159). Estos datos concuerdan con los de la última encuesta del INJUV que señala que al menos la mitad de la población joven participó de una actividad en el contexto del estallido social del 2019 (INJUV, 2022).

De hecho, los datos de la décima encuesta de la juventud desmitifican el supuesto desinterés juvenil respecto a la participación político social, pues evidencian que tanto en la participación convencional -votaciones electorales- como no convencional-participación en organizaciones, voluntariado o protestas-los indicadores presentan sus máximos históricos. Aunque la baja participación en instancias tradicionales, como los partidos y procedimientos de participación promovidas por instituciones del Estado evidencian un bajo interés en mecanismos institucionales (INJUV, 2022).

En tal sentido, para Soler (citado en Parés y Subirats, 2016), más que desafección entre las y los jóvenes existe un sentimiento de insatisfacción frente a las instituciones democráticas, que ha generado una desconfianza hacia los partidos y la clase política en general. Al respecto, Daltón (citado en Parés y Subirats, 2016), se cuestiona si las y los jóvenes realmente están desafectos políticamente, o en realidad sus nuevas formas de participación han implicado una ampliación de los márgenes de la política, con su consecuente empoderamiento como sujetos políticos/as.

Los estudios que abordan políticas públicas sobre participación de la juventud (Esteban y Novella, 2018; Krauskopf, 2000; 2008), sostienen que existen obstáculos para su implementación derivados del paradigma en el que se han diseñado. Este se caracteriza por el adultocentrismo, el adultismo y el bloqueo intergeneracional. El adultocentrismo, es la "relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos y los jóvenes" (Krauskopf, 2000, p.124). El adultismo se refiere a que los cambios acelerados han dejado a las y los adultos desprovistos para servir de referentes y orientar a la juventud frente a estos cambios. Y el bloqueo intergeneracional, se comprende como la dificultad de diálogo y comprensión entre las dos generaciones derivadas de la brecha generacional.

En un diagnóstico similar, Esteban y Novella (2018) señalan que uno de los impedimentos para la participación es la concepción de infancia y juventud como futuro, es decir, que se encuentran en una etapa de tránsito o de espera hacia la adultez donde podrán ser participantes activos/as de la sociedad. Esta concepción "relega a estos colectivos a un plano de pasividad e invisibilidad. Mientras las personas adultas deben continuar responsabilizándose de las y los "menores" en términos de cuidados y protección" (p.114).

Para incentivar la participación, según estos estudios, es importante partir de un nuevo paradigma, que reconozca el protagonismo de las y los jóvenes. Este debiese tener como características la visibilización positiva, consistente en el reconocimiento del aporte de la juventud a la sociedad presente (Esteban y Novella, 2018; Krauskopf, 2000). Además de, rechazar las visiones estereotipadas de la juventud (por ejemplo, las que se asocian al desinterés de la juventud, o la juventud presentada como problema) (Esteban y Novella, 2018). Y por último promover una participación protagónica, basada en la intervención efectiva de las y los jóvenes como actores de las acciones.

Junto con esto, este nuevo paradigma, debe incluir y valorar nuevas formas de empoderamiento que surgen de las organizaciones juveniles. Para Krauskopf (2000; 2008), en estas se desarrollan nuevas modalidades que dan origen a diferentes formas, orientaciones, modos de actuar y contenidos de la participación.

En cuanto a la identidad, se desarrolla a partir de referentes diversos y cambiantes según género, orientación sexual, cuidado del medioambiente, derechos indígenas, etc. En relación a la orientación a la acción, "[las y] los jóvenes tienden a pensar globalmente y actuar localmente, y muestran mayor fluidez para ir y volver entre lo global y lo local, lo personal y lo político" (Krauskopf, 2008). Además, buscan acciones inmediatas que reflejen efectos palpables. Con respecto a los modos de actuar, se oponen a las organizaciones jerarquizadas, burocráticas y estables, prefiriendo relaciones horizontales y flexibles, donde se respete la diversidad de sus integrantes. También, priorizan acciones transitorias, con una participación débilmente institucionalizada y privilegian el componente estético en sus performances (Krauskopf, 2000; 2008).

Los estudios sobre concepciones de participación en jóvenes por su parte plantean que existe una contradicción entre la visión de participación política de la juventud con la que realmente se ofrece desde los canales institucionales (Esteban y Novella, 2018; Martínez et al., 2010). De acuerdo a estos, la juventud observa diferencias entre sus aspiraciones y la realidad, identificando que en la actualidad se vulneran los derechos de las personas, existe escasa influencia en la toma de decisiones, mientras que el acceso a los derechos está condicionado por el poder adquisitivo (Martínez et al., 2010). Por otra parte, las y los jóvenes son ignorados/as a la hora de tomar decisiones, ya que "son percibidos como personas inferiores, descalificados en su capacidad para formular propuestas, crear, participar y son etiquetados negativamente" (Martínez et al., 2010). Por lo mismo, proponen que las instancias de participación deben pensarse desde su reconocimiento como personas con capacidad de agencia, de deliberación y toma de decisiones que apunten a la transformación social.

Las concepciones y características de la participación de la juventud, con sus nuevas modalidades de organización, deben ser tomadas en cuenta para abordar las políticas de involucramiento en el espacio escolar. En el siguiente apartado haré una revisión de las prácticas participativas que ofrece la escuela reflexionando si estas se condicen con los desafíos, preferencias y necesidades de la juventud actual.

3.3.3 La participación en la escuela

Como he mencionado anteriormente, la EC tiene como eje central formar a las y los jóvenes como ciudadanas y ciudadanos activos/as. Por ello la participación escolar, entendida tanto como práctica de aula y como instancia de organización y representación del estudiantado, tiene un rol central en esta área de estudios. En este sentido, la escuela debe "desarrollar competencias para la participación efectiva, así como facilitar y abrir caminos reales para su ejercicio. Implica facilitar espacios de encuentro, de diálogo, de deliberación, consenso y toma de decisiones colectivas" (Cabrera et al., 2011, p.102).

Dentro de los estudios que han abordado la participación escolar, existen una serie de tipologías que identifican niveles de mayor y menor involucramiento y deliberación de los distintos actores en el espacio escolar, especialmente de niñas/os y jóvenes.

Trilla y Novella (2001), toman como referencia el modelo de Hart y establecen categorías amplias para definir los niveles de participación. La *participación simple*, correspondería

a aquel nivel en que las y los estudiantes forman parte en una actividad o proyecto como meros espectadores, sin que hayan formado parte en la preparación o decisión sobre este. Este nivel, involucraría actividades que van desde hacer acto de presencia a realizar acciones o actividades solicitadas por quienes desarrollan la práctica participativa (Trilla y Novella, 2001).

La *participación consultiva* se produce cuando las personas involucradas en el proceso son escuchadas y tomadas en cuenta en las acciones o proyectos a desarrollarse. Esta consideración hacia quienes participan puede variar en grados desde una pseudoconsulta, es decir, cuando se solicita la opinión sin que exista ningún compromiso de por medio para acatarla, hasta acciones que impliquen incorporar la opinión de las personas consultadas. Es importante constatar que la pseudoconsulta se trata simplemente de ofrecer una participación aparente, generalmente para cumplir con la normativa vigente. Según este estudio, en esta categoría estarían la elección de representantes estudiantiles o la elección entre actividades propuestas (Trilla y Novella, 2001).

El tercer nivel que denominan *participación proyectiva* consiste en un tipo de participación, en la cual "el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera" (Trilla y Novella, 2001, p.149). Este nivel, por tanto, se acercaría más a las concepciones de participación auténtica o genuina (Fals Borda, 1987). Corresponde a un grado más complejo que requiere compromiso, corresponsabilidad y la percepción de que el proyecto es propio. Las variantes de participación proyectiva dependen del rol que juegan las y los adultos. Es decir, se dan situaciones más simples en las que los proyectos son iniciados por adultos/as, pero en las decisiones se involucra a las y los niños; proyectos que son iniciados y dirigidos por niñas y niños quienes involucran a las personas adultas en la toma de decisiones (Trilla y Novella, 2001).

Por último, en la *metaparticipación*, son los sujetos quienes solicitan o generan mecanismos de participación. En la escuela esta situación ocurre cuando el alumnado genera sus propias instancias o cuando demanda que la escuela le otorgue espacios para ello. Para los/as autores/as (Trilla y Novella, 2001), "en la metaparticipación el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos" (p.150).

En este modelo cada uno de los niveles posee graduaciones internas que suponen acercarse al nivel inferior o superior. Estos grados estarían explicados por factores moduladores de participación, que inclinarían la balanza hacia uno u otro nivel. Estos son criterios que restringen o aumentan la intervención dentro de un determinado nivel. Forman parte de estos la *implicación*, que corresponde al grado en que las personas se sienten parte del ejercicio participativo. La *información/conciencia* que se refiere al nivel de conocimiento que poseen los sujetos sobre la acción o proyecto que se está realizando. La *capacidad de decisión* que tiene que ver con la facultad real que poseen las personas para resolver un asunto de acuerdo a aspectos contextuales, sociales, políticos, legales, económicos, etc. Y finalmente el *compromiso/responsabilidad* que se relaciona con que las personas participantes asuman las consecuencias que puedan surgir de la acción o proyecto en el que participan. Estos criterios influyen en cada uno de los niveles generando instancias más o menos participativas.

En el caso de Oraisón (2009), tomando como referencia el modelo de Trilla y Novella, propone nuevos niveles para reflexionar sobre la participación de distintos actores de la escuela. El primer nivel denominado de *información/convalidación*, se refiere a

actividades escolares donde se necesita que estén presentes las y los integrantes de la comunidad, presentando roles pasivos. Su asistencia tiene que ver con informarse y/o ratificar decisiones ya tomadas. En el siguiente nivel, *de consulta*, a los sujetos destinatarios de una actividad se les pide la opinión, pero la planificación y desarrollo del proyecto está en manos de otros/as. En este nivel se pueden dar varias situaciones, como por ejemplo que las opiniones no sean tomadas en cuenta, que la consulta se refiera a temas o decisiones circunstanciales o que la opinión tenga influencia real en la toma de decisiones. Posteriormente, destaca el nivel de *construcción de acuerdos e implicación*, donde los sujetos son involucrados en todas las etapas de la acción participativa, por lo que hacen suyo el proyecto. Por último, en la *metaparticipación*, las personas requieren o generan espacios propios para la participación. Para Oraisón (2009), este nivel se relaciona con "el ejercicio de derechos, la creación de espacios, medios e instituciones para llevar adelante esos derechos y las competencias personales y colectivas para ejercerlas realmente" (p.46).

La autora afirma que no todos los niveles tienen el mismo impacto en la construcción de la ciudadanía. Desde su punto de vista la participación debe estar relacionada con los procesos de emancipación y transformación social, características propias de lo que he denominado participación auténtica. Para ella,

> Cuanto mayor implicación del sujeto en acciones que le permitan incidir en los procesos que lo afectan, más significativos y relevantes resultan los aprendizajes, éticos, políticos y ciudadanos. Y cuanto más simétricas y horizontales son las interacciones, más posibilidades de que en ellas los sujetos asuman un rol activo y de corresponsabilidad (Oraisón, 2009, p.46).

Desde este punto de vista, la escuela debe generar espacios de participación diversos, pero siempre buscando aquellas instancias que impliquen niveles más complejos.

Teniendo en consideración las tipologías de participación escolar y las características y modalidades de la participación juvenil, revisaré las instancias participativas que están presentes en la normativa escolar, lo que me permitirá reflexionar sobre los espacios o prácticas participativas institucionales que ofrece la escuela a la juventud chilena.

La instancia de organización y participación más importante que poseen las escuelas chilenas es el *Centro de Alumnos*, (o Centro de Estudiantes) que está integrado por el estudiantado de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media de cada establecimiento educacional y su finalidad es formar a las y los estudiantes para que puedan participar en los cambios culturales y sociales del país y contribuir al desarrollo de la democracia (Decreto 524, 1990). Dentro de sus funciones se encuentran: incrementar las oportunidades para que el alumnado manifieste sus intereses, inquietudes y aspiraciones de manera democrática; representar los problemas, necesidades y aspiraciones de las y los estudiantes frente a las autoridades educativas; promover el ejercicio de los derechos estudiantiles, entre otros (Decreto 524, 1990).

Los Centros de Alumnos están formados por organismos que poseen funciones distintas y que se distribuyen jerárquicamente. La *Asamblea General*, corresponde a todo el alumnado del establecimiento y tiene como funciones: convocar a la elección de la Directiva, elegir a la junta electoral y aprobar el reglamento interno. La directiva del centro de alumnos es el órgano representativo más importante que está formado por una presidencia, vicepresidencia, secretaría ejecutiva, secretaría de finanzas y secretaría de actas. Estos cargos son elegidos anualmente por voto universal, unipersonal, secreto e

informado. Dentro de sus funciones se encuentra: dirigir el centro de alumnos, elaborar un plan anual de trabajo, representar al estudiantado frente a las autoridades, decidir sobre la participación en otros organismos participativos.

El *Consejo de delegados de curso* está formado por dos o tres delegados/as de cada curso y tiene como funciones elaborar el reglamento interno, aprobar el plan anual y presupuesto del Centro de Alumnos y servir de organismo coordinador de las actividades elaboradas por la directiva. El *Consejo de Curso* es el organismo base, integrado por las y los estudiantes del curso respectivo, quienes escogen por votación a su directiva y representantes en el consejo de delegados/as de curso. Por último, la *Junta Electoral* integrada por tres personas que deben organizar, supervigilar y calificar todos los procesos eleccionarios desarrollados por los organismos del centro (Decreto 524, 1990).

De acuerdo a la Ley 19779, el estudiantado también participa a través de sus representantes en el *Consejo Escolar*, órgano integrado por delegados/as de los diferentes estamentos del establecimiento educacional, el cual tiene "carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo" (Ley 19779, 2004). Este consejo tiene como funciones conocer información sobre temas como el aprendizaje del estudiantado, los ingresos y gastos, las metas de dirección y ser consultados sobre el PEI, el calendario, y el reglamento interno (Ley 19779, 2004).

Finalmente, existen otras instancias de participación no representativas que corresponden a las ACLES (Actividades Curriculares de Libre Elección), que surgen en los años 90, con el objetivo de desarrollar espacios de participación estudiantil y promover un desarrollo integral de las y los estudiantes en áreas deportivas, artísticas, comunicacionales, ambientales, entre otras. De acuerdo a Muñoz (2011) "su objetivo era favorecer que los jóvenes utilizaran el tiempo libre en forma creativa y formadora, fomentando la identificación y pertenencia con el establecimiento educacional" (p.111). Sin embargo, durante su ejecución han recibido fuertes críticas ya que muchas veces no responden a los intereses del estudiantado, y en algunos establecimientos se utilizan para reforzar contenidos y habilidades académicas del currículo formal (Muñoz, 2011).

Desde el punto de vista de esta investigación, las instancias formales que brinda la normativa son bastante limitadas para incentivar la participación de las y los estudiantes, ya que se centran en acciones representativas e involucran un escaso número de estudiantes. Pareciera ser que la participación es un objetivo tangencial de la vida escolar, desconociendo la importancia que esta reviste para la EC. Eso se puede apreciar en el hecho que la normativa no obliga a los establecimientos educacionales a desarrollar Centros de Estudiantes, ya que solo demanda que ningún establecimiento se puede negar a su constitución y funcionamiento (Decreto 524, 1990). Por otra parte, al referirse a los tiempos de actuación del consejo de curso, establece que "con acuerdo del profesor jefe de curso, parte de este tiempo puede ser empleado para tratar materias relativas al centro de alumnos" (Decreto 524, 1990). En otras palabras, la normativa evidencia que el horario puede utilizarse para acciones no vinculadas a los intereses del estudiantado.

Estas afirmaciones coinciden con las evidencias surgidas de una investigación empírica sobre consejos de cursos (Cerda et al., 2004). Esta constata que esta hora es compartida con la de Orientación y la decisión de su ejecución recae en él o la docente. El estudio identifica dos modelos de realización de consejos de curso y los analiza en función de las dinámicas de organización y la autoridad legitimada. En el primer modelo la organización se caracteriza por el lugar central que ocupa la docente tanto en la sala de clases como en

la dinámica desarrollada. En este caso el estudiantado participa interactuando con la docente, pero no existe una organización propia, además, la directiva cumple con un rol simbólico, pero la docente es quien conduce la reunión. En el segundo modelo, existe interés de parte del profesorado de que el estudiantado realice un trabajo autónomo, promoviendo la participación y la expresión de ideas propias. En este contexto el o la docente interviene para restablecer el clima del aula y propiciar una adecuada interacción entre estudiantes, pero no se involucra en sus decisiones.

En relación al tipo de autoridad legitimada por las y los docentes, se puede apreciar que los consejos de curso se organizan de manera representativa y a través de comisiones. En el primer modelo, sin embargo, los y las estudiantes que forman parte de la directiva son intencionados directamente por la profesora, y la autoridad estudiantil que se legitima es aquella autoritaria, que reproduce la actuación de la docente. La dinámica del aula es jerárquica y autoritaria: "así la presidenta de curso ordena, impone, decide por sí misma, recibiendo finalmente la aprobación de la profesora" (Cerda et al., 2004, p.232). En el segundo modelo, el consejo de curso se elige de forma representativa y si bien las directivas tienden a propiciar la participación del estudiantado, la autoridad se caracteriza por ser presidencialista en la que "se transmite un mensaje que, operando como currículo oculto, legitima implícitamente el modelo representativo y la delegación del ejercicio del poder en otros" (Cerda et al., 2004, p.233).

Al revisar estas instancias a la luz de la literatura descrita, identifique que la mayoría de las actividades o instancias ofrecidas a las y los estudiantes pertenecen a los niveles simple y consultivo (Trilla y Novella, 2001), ya que no se les integra en la planificación y objetivos de los proyectos. Es posible que quienes pertenecen a la directiva, se puedan involucrar en instancias proyectivas e incluso metaparticipativas (Trilla y Novella, 2001), pero corresponde a un grupo reducido de estudiantes y son instancias esporádicas y relacionadas con el esparcimiento de las y los estudiantes. En el caso de las ACLES ofrecen en la mayoría de los casos participación de tipo simple, ya que, el estudiantado se involucra en talleres o proyectos ofrecidos por el profesorado (Trilla y Novella, 2001).

Por otra parte, las instancias de participación aquí descritas se caracterizan por ser representativas, jerárquicas, rígidas y modeladas por el mundo adulto, lo que dista de las modalidades de participación preferidas por la juventud, que se caracterizan por ser horizontales, flexibles; con acciones transitorias, poco institucionalizadas en donde se respeta la diversidad de todos/as sus integrantes (Krauskopf, 2000; 2008). La juventud en las escuelas chilenas más politizadas hace un uso instrumental de los organismos oficiales otorgándoles un carácter más asambleario y al mismo tiempo desarrollan organizaciones de carácter autónomo que podría identificar como metaparticipativas (Trilla y Novella, 2001), a través de las cuales buscan desarrollar proyectos propios y cumplir con sus metas y objetivos (Aguilera, 2014).

Este diagnóstico coincide con diversas investigaciones que han estudiado la participación en las escuelas secundarias chilenas. Estas señalan que la participación se caracteriza por ser informativa e instrumental, generando instancias para cumplir con la normativa, pero no para desarrollar espacios donde las y los jóvenes puedan expresarse (Ascorra et al., 2016; Castillo et al., 2016; Muñoz, 2011). Esto termina desincentivando la participación, ya que no responden a las necesidades del estudiantado y se generan más bien como procesos rutinizados y de poca incidencia en la vida de la juventud (Ascorra et al., 2016).

Por otro lado, sostienen que la organización escolar es sumamente rígida y jerarquizada, generando que las y los estudiantes sean el colectivo que tienen menos capacidad de expresarse y de participación legitimada (Larrondo, 2017). En este sentido, los estudios coinciden en que la escasa posibilidad de incidir y tomar decisiones en aspectos significativos de la realidad escolar es la principal limitante para incentivar la participación (Ascorra et al., 2016; Castillo et al., 2016; Larrondo, 2017; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). De acuerdo a las percepciones del estudiantado el sistema escolar reprime su opinión y les da escaso margen para la toma de decisiones en el contexto escolar (Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). Además, la mayoría de las instancias formales replican la democracia representativa. En tales casos, la participación se transforma en un mero ritual o ilusión de democracia, más que en una práctica real (Aparicio, 2013; Ascorra et al., 2016).

Por último, diversos estudios sostienen que las instancias desarrolladas en la escuela generan una participación tutelada, paternalista y adultocéntrica, en las que el mundo adulto invita a grupos a actividades o desarrollan procedimientos de participación en el aula (Aparicio, 2013; Ascorra et al., 2016; Castillo et al., 2016; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). Este tipo de participación genera una subjetividad dependiente y pasiva, en donde el estudiantado está supeditado a la iniciativa de las/os adultos para participar (Aparicio, 2013; Ascorra et al., 2016).

Según Larrondo (2017) si bien las organizaciones estudiantiles son instancias expresión estudiantil, tienen escasa capacidad de influir de manera legítima en la institucionalidad escolar. En este contexto, "la conflictividad parece ser casi el único camino para ser escuchados frente a demandas de importancia" (Larrondo, 2017, p.130), situación que ocurre cuando estallan las movilizaciones estudiantiles, aspecto que revisaré en profundidad en el siguiente apartado.

3.3.4 Modalidades de participación en los movimientos estudiantiles

El caso que estudio tiene como característica principal que las y los estudiantes pertenecientes a estos liceos, se han involucrado activamente en movimientos estudiantiles durante las últimas décadas. En esta sección describo el contexto histórico que explica las razones de sus orígenes y demandas, además de profundizar en las formas de organización y participación forjadas en el movimiento cuyas características pueden ser contrastadas con la participación escolar.

El sistema educacional chileno es uno de los más desiguales y segregados según grupo socioeconómico, lo que repercute en infraestructura, acceso a recursos, calidad de la educación, acceso a la universidad, entre otros. Surge con las reformas educativas de la década del '80 implementadas por la dictadura militar y ha sido el foco central de los debates educativos de las últimas décadas. Estas reformas, tenían como eje central la incorporación del mercado en el sistema educacional chileno, con el objetivo de aumentar la cobertura escolar. Incluyeron entre otras medidas, la descentralización administrativa (traspaso de la administración estatal a la municipal de escuelas y liceos públicos), el financiamiento per cápita a través del sistema de *voucher*, el financiamiento con fondos públicos a escuelas privadas, el desarrollo de pruebas estandarizadas, el incentivo monetario al profesorado, entre otras (Bellei y Cabalin, 2013).

A partir de entonces, el modelo chileno se ha caracterizado por tres elementos centrales: la elección escolar por parte de las familias, la competencia entre escuelas y la privatización de la educación (Bellei y Cabalin, 2013). De acuerdo a la Constitución, las

familias deben elegir la escuela que prefieran para sus hijas/os, según la información sobre resultados académicos en pruebas estandarizadas y la publicación de los PEI. El modelo supone que las familias escogen según la calidad de las escuelas y con su elección premian a las mejores, obligando con ello a las peores a mejorar o salir del mercado. Por tanto, la elección supondría la competencia entre establecimientos, incentivando con ello su calidad (Bellei y Cabalin, 2013).

Para su implementación se creó un sistema de voucher, consistente en un financiamiento estatal que se entrega a la escuela escogida por cada familia según asistencia. De esta manera, promueve simultáneamente la elección y la competencia. El año 1993 se creó el financiamiento compartido, por el cual los establecimientos educativos podían cobrar una tarifa a las familias sin perder el subsidio estatal (Bellei y Cabalin, 2013). Esta medida tuvo como resultado la estructuración del sistema educacional en tres categorías administrativas: colegios públicos financiados a través del sistema de voucher con administración municipal. Colegios particulares subvencionados financiados con el voucher sumado al cobro realizado a las familias, cuya propiedad y administración es privada. Y colegios particulares pagados que no reciben subsidios del gobierno y se financian directamente con lo que pagan las familias (Donoso, 2014). De este modo, la supuesta capacidad de elección que poseen las familias está supeditada a la posibilidad de pagar[3].

En general, si bien las reformas basadas en el mercado han acrecentado la cobertura escolar, también han aumentado las inequidades en términos de segregación social y académica, han fomentado la desigualdad en resultados académicos y han incrementado las prácticas discriminatorias en las escuelas, mientras que no se han visto mejoras significativas en la calidad de la educación (Bellei y Cabalin, 2013; Donoso, 2014).

La inequidad en el sistema educativo y la desigualdad de la sociedad en general, forjada por el modelo de mercado, fueron generando un malestar que derivó en un "ciclo largo de conflictos sociales" (Núñez, 2012, p.63). En el caso del movimiento estudiantil, los grandes ciclos se iniciaron con el incipiente *mochilazo*, seguido de grandes movilizaciones como la *revolución pingüina* en 2006 y el movimiento secundario y universitario del 2011, y los más recientes *mayo feminista* del 2018 y *jornadas de evasión* del estallido social de 2019. Si bien la mayoría de estas movilizaciones se iniciaron con demandas gremiales, a la larga cuestionaron la mercantilización de la educación pública (Figueroa y Cavieres, 2017) y exigieron transformaciones estructurales al sistema político y económico (Donoso, 2014), convirtiendo al colectivo estudiantil en uno de los actores más importantes de la política chilena. Para Donoso (2014) el "movimiento estudiantil chileno puede ser entendido como la encarnación de esta reformulación subjetiva, y que ha logrado articular de manera exitosa el descontento surgido de las contradicciones entre el régimen democrático y las prescripciones de las políticas neoliberales" (p.2).

Uno de los primeros aspectos que caracteriza la participación en los movimientos estudiantiles es la variedad de repertorios de lucha utilizados. Los estudios sobre la acción

[3] La ley 20845 o de inclusión, aprobada en 2015 tuvo como finalidad revertir la segregación socioeconómica del sistema educativo. Esto implicó eliminar el lucro, el financiamiento compartido y la selección en todos los establecimientos educativos financiados por el Estado. Si bien la ley está inspirada en los ideales de inclusión educativa, en la práctica no ha significado un retroceso sustantivo de la segregación, entre otras razones porque se han mantenido prácticas de selección ocultas y porque no incorporó los establecimientos privados sin financiamiento compartido (Villalobos y Pereira, en prensa).

colectiva sostienen que ha habido un cambio desde modalidades tradicionales y centralizadas, como la marcha en el centro de Santiago; a modalidades más locales y estratégicas desarrolladas en los colegios o universidades en toma[4] (Aguilera, 2014). Esta nueva modalidad permite diversificar el movimiento por diferentes zonas del país, dificulta el control de parte de las autoridades y al mismo tiempo permite desarrollar estrategias creativas de protesta. Sin embargo, lo llamativo del movimiento estudiantil es que ha sabido combinar estos nuevos repertorios con formas convencionales y tradicionales de lucha (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013).

Destacan, sobre todo, las formas carnavalescas de protesta, que incluyen acciones como performances, bailes masivos, pasacalles, carnavales, debates callejeros, videos, música, entre otros (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013). Este tipo de repertorios para Aguilera (2014), están íntimamente ligados al contenido de la protesta, ya que evidencian un discurso propositivo, esperanzador y lúdico propio de las identidades juveniles, que permite visibilizar de mejor manera sus demandas. Independiente de los repertorios escogidos, la participación tiene un claro contenido político, ya que, si bien los ciclos de movilización se han iniciado por demandas particulares, estas han desembocado en peticiones sobre problemas estructurales del sistema educativo e incluso en demandas de transformación del modelo neoliberal y la herencia de la dictadura (Bellei y Cabalin, 2013; Muñoz y Durán, 2019).

Por otra parte, las y los estudiantes han desarrollado formas de organización horizontales, democráticas, basada en la deliberación mediante las bases, donde la instancia por excelencia de discusión y toma de decisiones es *la asamblea*. También por sobre las organizaciones formales y estables han desarrollado modalidades más flexibles, informales y no permanentes de organización. Esto, debido a la desconfianza que tienen en las formas tradicionales de representación política, al considerarlas poco participativas e inclusivas (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013). Es importante destacar, que las militancias políticas y las instancias tradicionales (como los centros de estudiantes) no desaparecen, sino que se complementan con nuevas, lo que permite la sustitución de las jerarquías y el desarrollo de procesos participativos más inclusivos (Aguilera, 2014; Bellei y Cabalin, 2013).

Uno de los mecanismos de participación fundamentales en los movimientos son los colectivos estudiantiles, que corresponden a formas de agregación político cultural que surgen en los liceos y colegios antes de la movilización de 2006. Para Berríos y Tapia (2018), son grupos autónomos de estudiantes secundarios que se caracterizan por tener un activismo político distanciados de la institucionalidad. Mientras que, según Aguilera (2014), muchas veces expresan tradiciones políticas reconocibles y reproducen lógicas de agrupación política tradicional.

Los diferentes organismos se agrupan en colectividades mayores que permiten la coordinación del movimiento. Estas fueron inicialmente la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios de Chile) y a partir del 2010 la CONES (Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios).

La ACES ha pasado por diferentes periodos, pero siempre ha destacado por su carácter asambleario. Durante el 2006, su organización se basa en la participación de los Centros

[4] Estrategia de movilización característica de las y los estudiantes consistente en ocupar las dependencias de un establecimiento educativo como forma de protesta.

de Estudiantes, quienes como representantes de sus establecimientos deliberaban a través de la asamblea general. Desde el 2006 al 2011 se produce un fraccionamiento de la agrupación debido a disputas internas. A partir de ese momento surgen una multiplicidad de organizaciones secundarias con carácter más local o territorial. El 2011 se produce una rearticulación, en la que junto a la participación a través de los Centros de Estudiantes se suman colectivos y estudiantes sin agrupación política. En este nuevo contexto cada persona que integra la asamblea participa, debate y toma decisiones. Además, se organiza por comisiones en la que cualquier estudiante puede participar (Berríos y Tapia, 2018).

Otro cambio en la historia de la ACES ha tenido que ver con las fuerzas políticas que la han integrado. Según Berríos y Tapia (2018), mientras que, en el 2006, estaba integrada principalmente por las juventudes de los partidos políticos (Comunista y Socialista) y algunos colectivos, en el 2011 la integran colectivos secundarios y otras fuerzas políticas emergentes del campo de la izquierda revolucionaria que no tiene presencia en la política institucional.

La CONES fue creada en el año 2010 principalmente por estudiantes de colegios emblemáticos de Santiago. Esta agrupación, se organiza de manera federativa, a través de la integración de los Centros de Alumnos de los distintos establecimientos. La CONES tiene presencia en liceos de la Región Metropolitana, en la de los Ríos y de Maule. En cuanto a las fuerzas políticas que la integran existe mayor presencia de juventudes de partidos políticos tradicionales de izquierda y los emergentes (Berríos y Tapia, 2018).

En relación a estudiantes que asumen puestos de liderazgo, muchos surgen desde dispositivos institucionales (Centros de Estudiantes) pero estos son utilizados en función de sus necesidades y proyectos políticos (Aguilera, 2014). Los/as líderes de la Asamblea son voceros/as, cuyo objetivo es comunicar los avances del movimiento estudiantil. En ese sentido, más que representantes corresponden a *portavoces* de la asamblea (Bellei y Cabalin, 2013), ya que no tienen la capacidad para negociar o decidir de forma independiente a las bases. Desarrollan, por tanto, una "*vigilancia comunicativa* que tiene su principal expresión en el acceso abierto a las reuniones con las distintas organizaciones y el cuidado de la personalización del movimiento" (Aguilera, 2014, p.144). En la ACES actual, existen dos vocerías, una con carácter interno (la política) y otra que tiene la responsabilidad de comunicar las resoluciones hacia el exterior (la mediática) (Berríos y Tapia, 2018). En el caso de la CONES, existe una única vocería que tiene el papel de representar a la agrupación y un/a coordinador/a que organiza a los distintos centros de alumnos (Berríos y Tapia, 2018).

Otra de las modalidades que caracteriza la participación estudiantil es la importancia que tienen las relaciones afectivas en el desarrollo de la organización. Debido a la preferencia por organizaciones menos institucionalizadas y permanentes, cobra relevancia la constitución de un "nosotros/as", que genera un fuerte sentido de pertenencia. Para Aguilera (2014) "el compromiso y la participación juvenil pasa antes que por un compromiso a una colectividad política por una relación con una comunidad afectiva" (p.82). Esta afectividad y confianza tiene que ver principalmente con valores compartidos, que se relacionan con la crítica a las estructuras políticas, sociales y económicas que generan desigualdad hacia los modelos tradicionales de hacer política (Aguilera, 2014).

Es importante destacar la importancia de las redes sociales en la participación en los movimientos estudiantiles. Las redes permiten desarrollar con mayor facilidad formas

flexibles y no institucionalizadas de organización, ya que posibilitan la instantaneidad de la información y la coordinación de forma más rápida y con mayor alcance. De acuerdo a Aguilera (2014), el uso de las redes sociales es diferente en los movimientos del 2006 y 2011, no solo por el aumento de las plataformas virtuales, sino también por sus usos político-comunicacionales. En el 2006, las redes son utilizadas principalmente para documentar acciones y sucesos propios del movimiento. Desde el 2011, en cambio, son usadas tanto para coordinar acciones, como para construir un discurso propio que permite comunicar las demandas, contrarrestando la imagen transmitida en los medios de comunicación oficial.

Existen investigaciones que afirman que las movilizaciones estudiantiles, al demandar cambios en el sistema educativo, han tenido como consecuencia el aumento de la participación política de las y los estudiantes (Cavieres, 2015; Figueroa y Cavieres, 2017). Estas han incluido su implicación en diferentes repertorios de protesta tanto dentro como fuera de los establecimientos educativos, al mismo tiempo, que les ha permitido consolidar y fortalecer sus orgánicas con las que operan de manera permanente ante necesidades y problemáticas internas (Figueroa y Cavieres, 2017).

De acuerdo a estos estudios las movilizaciones han tenido un valor pedagógico para la formación ciudadana de las y los estudiantes, pues les ha permitido adquirir mayor conocimiento sobre las políticas educativas y funcionamiento de la institucionalidad en general; han aumentado su comprensión sobre los problemas sociales y han podido pensar en estrategias y alianzas colectivas para dar a conocer sus demandas (Figueroa y Cavieres, 2017). En síntesis, las movilizaciones estudiantiles han "ofrecido una oportunidad para repensar la democracia, les ha posibilitado nuevos espacios de participación política y ha permitido experiencias de democratización en sus centros escolares" (Figueroa y Cavieres, 2017, p.18).

El aprendizaje ciudadano alcanzado por las y los jóvenes durante las movilizaciones estudiantiles parece evidenciar que la participación y concepción sobre lo político emergen a partir de la experiencia cotidiana en la escuela, los vínculos entre estudiantes y docentes y su participación en acciones de protesta, más que en los contenidos curriculares trabajados en clases (Vommaro et al., 2022). Esto podría explicarse porque según estudios sobre acción colectiva, la experiencia y compromiso político adquirido por las y los estudiantes involucra aprendizajes que provienen más de los procesos de socialización producidos a través la pertenencia a un colectivo movilizado y menos a los procesos formales de escolarización (Poupeau, 2007).

La experiencia adquirida en asambleas, marchas, tomas, implican "un saber hacer", que presupone conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que promueven una mayor preocupación por el bien común e inciden en el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos más democráticos/as, activos/as y comprometidos/as (Lerner y Schugurensky, 2007). En la experiencia colectiva se produce lo que Biesta (2016) ha denominado *aprendizaje por subjetivación*, es decir, aquel que se adquiere en el "experimento de la democracia" (democracia como algo abierto y en constante transformación) y se opone al *aprendizaje por socialización*, comprendido como una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas que permiten ejercer la ciudadanía en un orden establecido (propio de las instituciones escolares).

3.3.5 Participación en clave de género

¿El ejercicio participativo realmente permite a todas las personas involucrarse de igual manera? ¿Las y los jóvenes participan en igualdad de condiciones tanto en los espacios de participación formal como no formal? Desde la perspectiva de esta investigación para que exista una participación auténtica debe desarrollarse en igualdad de condiciones lo que obliga a pensar la participación en clave de género. El género es una categoría que impacta en la participación en relación con los grados, las diferencias en su ejercicio, las temáticas abordadas, las limitantes u obstáculos que presenta (Alfama i Guillén, 2009; García et al., 2019; Martínez y Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al., 2018). Esto sugiere que el género es una categoría relevante de ser abordada.

Los estudios de género se han centrado principalmente en la exclusión de las mujeres en la participación política formal. Para Folgueiras (2009) "el colectivo mujeres ha sido privado de participar en el espacio público en favor de los hombres, quienes si han gozado de plena autonomía y libertad para autorrealizarse e influenciar en él (p.27). Eso se refleja en que las mujeres tienen menores niveles de participación en organizaciones e instituciones políticas y su presencia en puestos de poder es aún escasa en comparación a los hombres (Astelarra, 1990). Según Astelarra (1990), la menor participación de las mujeres se debe a que el espacio político es eminentemente masculino.

Al respecto, los estudios de género señalan que existen obstáculos externos e internos que derivan de la concepción androcéntrica de la participación y que impiden que se desarrolle en igualdad de condiciones para mujeres y otros colectivos oprimidos. Lo que se refleja, por ejemplo, en la escasez de escaños parlamentarios ocupados por mujeres, la dificultad de incluir temáticas de género a las políticas públicas, la permanencia de estereotipos en política, entre otros (Astelarra, 1990).

Entre los obstáculos externos se encuentran aquellos que se "derivan de la propia estructura social que condicionan la participación, porque está mediatizada por nuestra posición en las relaciones de poder" (Abasolo y Montero, 2012, p.79). En otras palabras, la participación se ve dificultada por el menor acceso al poder que tienen las mujeres, debido en buena medida a la división público-privado. Tradicionalmente, el espacio público ha estado relacionado con características masculinas como la lógica, el razonamiento y la universalidad, mientras que el espacio privado se ha asociado a características femeninas como los sentimientos, el cuidado, lo particular. Por tanto, la participación política se ha comprendido como una actividad masculina, que ha distanciado a las mujeres del poder y la toma de decisiones (Cabrera et al., 2011).

Otro de los obstáculos externos, corresponde a la división sexual del trabajo. Para algunas autoras (Astelarra, 1990) este confiere a las mujeres el trabajo reproductivo y a los hombres el productivo. Por tanto, al subordinar a las mujeres en el sistema social, las excluye de la toma de decisiones y la falta de conciliación familiar, hace que recaiga exclusivamente en ellas las tareas domésticas y de cuidado que dificultan su ingreso en procesos participativos (Martínez y Nicolás-Bach, 2016).

Por otra parte, desde la teoría y la práctica política se ha desarrollado una concepción universal de la participación. Esto para algunas autoras implica que existe una noción de participación que se supone neutral y desconoce formas distintas de participar. Para Martínez y Nicolas-Bach (2016) los procesos participativos "funcionan según la lógica de los campos de poder, en los que las normas de entrada y salida de esos (conocer los códigos lingüísticos y corporales supuestamente universales de la participación

ciudadana)" (p.498) determinan quienes tienen poder y toman decisiones en el proceso participativo. Quienes no se ajustan a estas normas "neutrales", suelen quedar excluidas/os. "Las formas de participación también son atravesadas por un sistema sexo-género con dominante masculino que, sistemáticamente, toma como únicas y universales las experiencias vitales de los hombres para nombrar la realidad" (p.504).

La participación de las mujeres también se ve obstaculizada por el grado de interseccionalidad que presentan. Es decir, en su exclusión o inclusión al poder, actúan ejes de opresión como la raza, el nivel educativo, la procedencia, la edad, la clase social, que influyen en la capacidad de la persona de intervenir en los procesos participativos (Martínez y Nicolas-Bach, 2016). Esto, por ejemplo, se puede observar en las mujeres migrantes, quienes ven limitada su participación por la falta de recursos económicos, el escaso capital social, el desconocimiento del idioma, la precariedad laboral, la falta de derechos políticos y el desconocimiento de la cultura participativa del lugar (Martínez y Nicolas-Bach, 2016).

Además de los obstáculos externos, existen otros internos, en los que las propias mujeres deciden no formar parte de procesos participativos. Estos se explican porque muchas no "encajan" en el modelo masculino de participación. Para Abasolo y Montero (2012):

> Los sentimientos hacia la política que para muchas mujeres es de extrañamiento a la participación política está relacionado, por ejemplo, con el miedo a incumplir los mandatos de género, con la ausencia de referentes, o con estereotipos en torno a lo que el feminismo representa, lo que puede llevar a las mujeres a desestimar concurrir a puestos de responsabilidad (p.79).

Uno de los factores internos más relevantes es la obligatoriedad de cumplir con las normas de género, ya que según Martínez y Nicolas-Bach (2016) lo que se valora "en una mujer (ser humilde, responsable y discreta, empática y callada) son justamente las que se discriminan en el campo de la participación y la deliberación" (p.521). En los procesos participativos, se espera proceder con normas masculinas, como la seguridad, la acción, la improvisación, lo que en muchas mujeres produce tensión e inseguridad. De acuerdo a Subirats (2017), las normas de género son socializadas desde la primera infancia y son asentadas durante la etapa escolar. Dentro de estas normas existen aspectos que son perniciosos para las niñas, ya que se les transmite el sentimiento de inferioridad que es interiorizado a lo largo de sus vidas, las vuelve inseguras, débiles, con poca autoestima, etc. obstaculizando el ejercicio de la participación.

Otro de los factores internos, se relaciona con la forma de expresión de las mujeres. De acuerdo a Martínez y Nicolas-Bach (2016) algunas mujeres al compararse con personas que llevan más tiempo participando sienten que no se expresan lo suficientemente bien en discusiones públicas. La percepción de falta de capital comunicativo produce muchas veces miedo hablar en público, que se traduce en dificultad de ocupar roles de liderazgo, y de dar su opinión en grupos grandes. Según Young (2000), eso se debe a que la dominación no se deriva solo de la dependencia económica o política sino también del derecho a hablar o de no hablar que se produce en los espacios tradicionales de participación política. En estos se desarrollan prácticas de discusión democráticas que reflejan una cultura discursiva de los hombres blancos de clase media que "tiende a ser más controlada, sin contar con gestos significativos y expresiones de emoción" (p.97). A diferencia de la cultura discursiva de las mujeres y minorías raciales que tiende a ser "más

cargada de excitación, a valorar más la externalización de la emoción, la utilización del lenguaje figurativo, la modulación del tono de la voz y una gran gesticulación" (p.97).

Con respecto a la participación de las mujeres y la perspectiva de género en los movimientos sociales, las investigación concuerdan en que estos "no han priorizado las reivindicaciones de las mujeres, ni las transformaciones del orden del género, cuestiones que sólo han considerado prioritarias los movimientos feministas" (Alfama i Guillén, 2009). Al mismo tiempo, que se han desarrollado pocos estudios que incorporen la perspectiva de género en sus análisis, con excepción de los que han estudiado los movimientos feministas. Por tanto, "el género aparece vinculado a las mujeres y lo femenino se acaba constituyendo como el género visible, mientras lo masculino, en tanto hegemónico, se subsume en lo universal y no se analiza en términos de género" (Alfama i Guillén, 2009).

Sin embargo, en los últimos años se han desarrollado estudios que han analizado el impacto del género en los movimientos sociales, dando luces de que el género y sus intersecciones con etnia, clase, sexualidad entre otros, constituyen principios organizadores de formas de organización, prácticas, identidades, repertorios de lucha que impactan en las prácticas participativas (Einwoher, citado en Alfama i Guillén, 2009). En efecto, las movilizaciones sociales -con sus formas de liderazgo, estrategias, contenidos y resultados-, están marcadas por jerarquías, roles y estereotipos de género (Alfama i Guillén, 2009). Como se expresa en el siguiente ejemplo:

> Con frecuencia los movimientos sociales abordan temas que son relevantes para uno de los dos sexos, si el movimiento obrero se ha ocupado de forma prioritaria de temas que históricamente atañían especialmente a los varones adultos, en cambio el vecinal, con su demanda de servicios públicos, se ha asociado más con las responsabilidades cotidianas de las mujeres: la salud, el transporte público, el cuidado de niños y ancianos, etc. Esta ha ejercido una influencia a menudo decisiva sobre el tipo de actividades que ha fomentado parte de estos dos movimientos y, por consiguiente, sobre sus prácticas, discursos, formas de organizar e identidades colectivas (Alfama i Guillen, 2009, p.121).

Los movimientos estudiantiles en Chile, también se han abordado desde el impacto de las diferencias de género en la participación. Según un estudio desarrollado el 2015, las mujeres participan en igualdad de condiciones que los hombres. Sin embargo, reconocen la presencia de expresiones de machismo en el movimiento estudiantil, que se expresa en un menor acceso de las mujeres a los espacios de poder (Ticho, 2015). Al respecto, existe un sentimiento generalizado de que las mujeres deben continuamente estar demostrando sus capacidades políticas y de liderazgo mientras los hombres no. Además, de una constante fijación en la apariencia física de las líderes. Por el contrario, la autora sostiene que la presencia de mujeres en lugares de liderazgo desafía la estructura machista, debido a su carácter simbólico, y por la posibilidad de instalar ciertos temas en el debate al interior del movimiento. Al mismo tiempo, permite desarrollar referentes o modelos para otras mujeres (Ticho, 2015).

En concordancia con estos resultados, estudios posteriores sostienen que desde el 2011, comienzan a surgir críticas sobre prácticas machistas al interior del movimiento estudiantil y sobre el relegamiento de las demandas feministas (Follegati, 2018; Lillo, 2020). Para Follegati (2018) a partir de este año el feminismo universitario comienza a evidenciar como las prácticas propias de la movilización estudiantil, "así como la vida

universitaria en general, ocultaban inequidades de género que se transmitían en las relaciones cotidianas, en las organizaciones estudiantiles, en la institucionalidad académica y en las estructuras de la administración de la educación" (p.279). Es así como poco a poco se desarrollan colectivos y organizaciones que comienzan a instalar temas relacionados con la estigmatización y vulneración de derechos derivados de la diferencia sexual y de género al interior de universidades y liceos, hasta que, en el 2018, estalla lo que será conocido como el "Mayo feminista".

De acuerdo a estas autoras (Follegati, 2018; Lillo, 2020), el 2018 se produce un cruce entre el movimiento estudiantil y el movimiento feminista generando una nueva etapa. Para Follegati (2018), el feminismo utiliza los mecanismos de manifestación tradicional del movimiento estudiantil para exigir demandas feministas, pero a través de estas se desarrolla una construcción política distinta con herencia de ambos movimientos. Para Lillo (2020), el entrecruzamiento de demandas da como resultado la consigna "Educación pública, gratuita y no sexista", coincidiendo que no se trata de una suma de demandas, sino de una deconstrucción del propio movimiento estudiantil que genera nuevas formas de participación y organización.

Estos resultados concuerdan con el estudio de Vommaro et al. (2022), quienes señalan que, para el caso argentino, se han instalado nuevas demandas y derechos vinculados a la igualdad de género que resultan clave para comprender los procesos de politización de las nuevas generaciones. En tal sentido, la dimensión de "géneros, diversidad y sexualidades" tienen rol clave en la comprensión de lo político para las y los estudiantes secundarios, que es esencial para entender la participación escolar en los contextos argentino y chileno.

Para efectos de esta investigación, también es relevante dar cuenta del impacto del género en la participación en la escuela propiamente tal. Al respecto no existen estudios que hayan profundizado sobre cómo influye el género en el involucramiento de las y los jóvenes en espacios o instancias ofrecidas por la institución escolar, pero existe bastante literatura que se ha enfocado en la participación en el aula -tanto universitaria como escolar- desde una perspectiva de género.

El estudio de Leraas et al. (2018) realizado en Estados Unidos, analizó las diferencias de participación estudiantil en el aula universitaria. Las autoras sostienen que existen varias investigaciones que buscan analizar las diferencias en la participación a partir de la variable sexo, pero que los resultados son inconsistentes, ya que, si bien hay estudios que señalan que los hombres participan más que las mujeres, también existen otros que declaran que estas diferencias no son significativas. Las autoras proponen, por tanto, estudiar las diferencias de participación de acuerdo al género del estudiantado. Para ello, utilizan la tipología de Bem que señala que el género posee dos dimensiones, la masculinidad asociada a características como asertividad, autosuficiencia, dominación e independencia y la feminidad que se asocia a características como lealtad, calidez, amabilidad, suavidad. Estas dimensiones producen 4 tipos de género: masculino (alta masculinidad), femenino (alta feminidad), andrógino (alta masculinidad y alta feminidad), o indiferenciado (baja masculinidad y baja feminidad) (Leraas et al., 2018).

Los resultados dan cuenta que los estudiantes de sexo masculino tienen una mayor participación en clase que las estudiantes de sexo femenino, en especial en las áreas de ciencias exactas. Junto con esto, evidencian que los géneros masculino y andrógino se relacionan con mayor participación en el aula, mientras que la feminidad a una menor

participación y mayor cantidad de interacciones con las y los docentes fuera del aula. De acuerdo a las autoras, la relación entre alta masculinidad y participación puede deberse a que en el aula se premian los rasgos masculinos sobre los femeninos o que las personas que poseen rasgos masculinos son más independientes y asertivas. Además, quienes mostraron los niveles más bajos de participación fueron las mujeres con alta feminidad. Los resultados de esta investigación muestran que el género es un rasgo relevante que puede potenciar o limitar la capacidad de participación. Por otra parte, que las mujeres -sobre todo aquellas que han sido más marcadas por las normas de género-, tienen menos posibilidades para participar con éxito.

La investigación de García et al. (2019), estudia la categoría de "niñas tranquilas" en aulas de secundaria en México. Partiendo de la hipótesis de que el profesorado atribuye a las alumnas el adjetivo de tranquilas/pasivas, mientras que a los alumnos los identifica como activos/juguetones, busca analizar la participación de las alumnas identificadas como "tranquilas". Al respecto, los resultados muestran que existe una mayor oferta de actividades que tradicionalmente se consideran masculinas, por lo que las mujeres socializadas en características femeninas son menos proclives a participar. En este sentido, "la superioridad participativa de los varones obedece a una preferencia del profesorado hacia los hombres y a contenidos curriculares de corte androcéntrico que ponen en desventaja a las alumnas" (García et al., 2019, p.48). Por otra parte, en su socialización a las mujeres se les ha enseñado a ser inseguras y con baja autoestima, mientras que, a los hombres a ser independientes, lo que conlleva a una menor participación de las niñas.

Por su parte, en el ámbito de la escuela catalana, Subirats y Brullet (1999) también demostraron la presencia de diferencias de género en la participación en el aula. De acuerdo a su estudio empírico, dieron cuenta que las diferencias de trato hacia niños y niñas tiene influencia en la participación y que existía una tendencia a la menor participación de las niñas. Las autoras sostienen que la menor participación de las niñas no pareciera estar relacionada con un rechazo explícito a esta actividad, sino que "parece radicar en la no suficiente estimulación y falta de seguridad para intervenir, que a su vez -pensamos- se produce a causa de la valoración de ser mujer" (p.213). Las autoras concluyen que las niñas y niños son tratados de manera diferenciales y que esto tiene efectos visibles en su participación e iniciativa escolar.

Los resultados de estas investigaciones coinciden con lo señalado por Ellsworth (1999) en relación a la importancia del diálogo en el aula universitaria. Esta señala que algunos autores/as principalmente de la pedagogía crítica identifican el diálogo como estrategia pedagógica que permite la participación de las y los estudiantes en su propio aprendizaje. Al igual que Young (2000), sostiene que las reglas para el diálogo democrático,

> Se fundan en los supuestos de que todos los miembros tienen igualdad de oportunidades para hablar y respetan el derecho de cada uno de hablar y a sentirse seguro cuando habla, y de que todas las ideas son toleradas y sometidas a la valoración crítica racional a la luz de juicios y principios morales fundamentales (p.76).

Y, sin embargo, las posiciones asimétricas y privilegios que se desarrollan en el aula hacen imposible las condiciones de horizontalidad necesarias para el diálogo.

Capítulo 4. Modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista

Este segundo capítulo tiene la finalidad de mostrar el modelo de EC con enfoque de género y feminista, que he confeccionado en base a los elementos conceptuales más relevantes del marco teórico. Este fue creado con la finalidad de disponer de un modelo teórico propicio para fomentar este tipo de ciudadanía. También, me ha sido de utilidad para crear los instrumentos de recogida de información, analizar los resultados, pero sobre todo está diseñado como una herramienta para ser utilizada en la práctica educativa, y que permita establecer lineamentos claros para fomentar este enfoque en las aulas de EC.

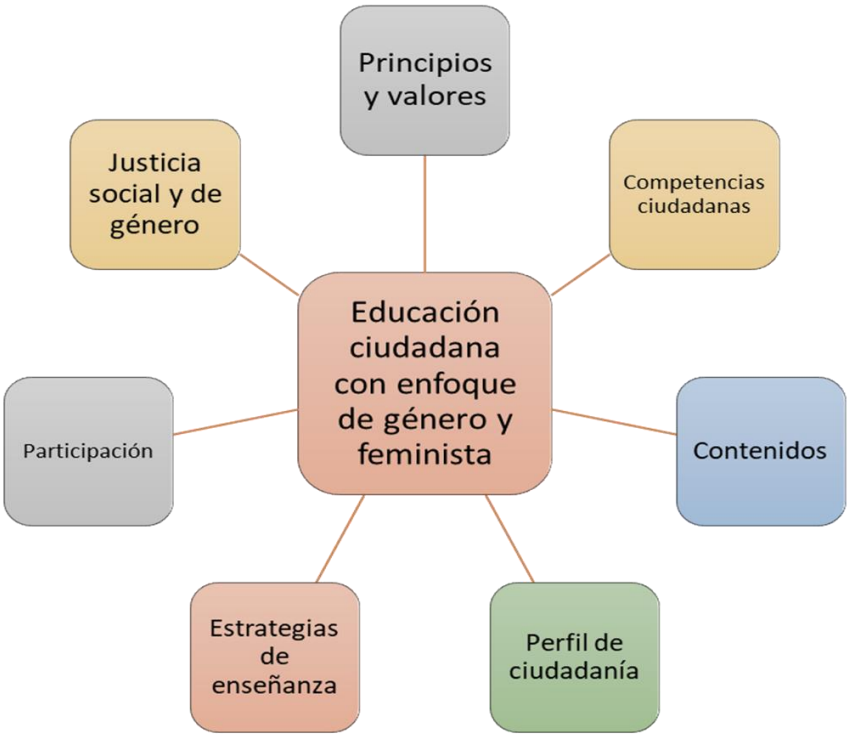
Se denomina de *género y feminista* porque pretende, por un lado, hacer un examen de las desigualdades entre hombres, mujeres y disidencias con el objetivo de visibilizarlas y repararlas. Al mismo tiempo, busca posicionarse de forma crítica ante el patriarcado como estructura que sustenta todo el sistema social y ante el género como principio de jerarquización, con el objetivo construir un nuevo modelo de ciudadanía que incorpore relaciones, valores y capacidades desarrolladas por y para mujeres (Donoso-Vásquez, 2018).

A partir de los insumos otorgados por los tres grandes apartados teóricos: Educación Ciudadana, Ciudadanía con enfoque de género y feminista y Participación, identifique siete dimensiones que desde una perspectiva teórica debían ser parte fundamental de una EC con este enfoque, en base a la problematización sobre ¿el qué? ¿el cómo? y ¿para qué se enseña? a partir de la práctica y teoría feminista (Troncoso et al., 2019). En primer lugar, identifiqué que la mayoría de las aproximaciones sobre EC reflexionan sobre las finalidades o el ¿para qué se enseña? incluyendo el *perfil de ciudadanía* al que aspiran desarrollar las escuelas (Kerr, 1999; Westheimer y Kahne, 2002), los *principios y valores* que se pretenden impulsar (Bolívar, 1998), y las *competencias* fundamentales de desarrollar en las y los estudiantes (Marco, 2010; Quintana y Rabuco, 2020; Soriano, 2006). Junto con ello, detecté que las investigaciones han apuntado a reflexionar sobre ¿El qué se enseña?, o sea, los *contenidos* que se priorizan e invisibilizan (Cox y García, 2015; García, 2016). Además de reflexionar sobre el ¿Cómo se enseña? apuntando a las *estrategias de enseñanza* que permiten impulsar ciudadanías activas (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), a las experiencias reales de *participación* (Cabrera, 2002a) en las que aprenden ciudadanía y a los mecanismos que permiten que la EC se produzca en condiciones de igualdad (Fraser, 2015), a través del examen y transformación de los componentes sexistas.

La figura 1 muestra las dimensiones del modelo. A continuación, describo cada una de ellas, identificando las categorías y subcategorías que la componen.

Figura 1:

Dimensiones que forman parte del modelo de EC con enfoque de género y feminista.



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico

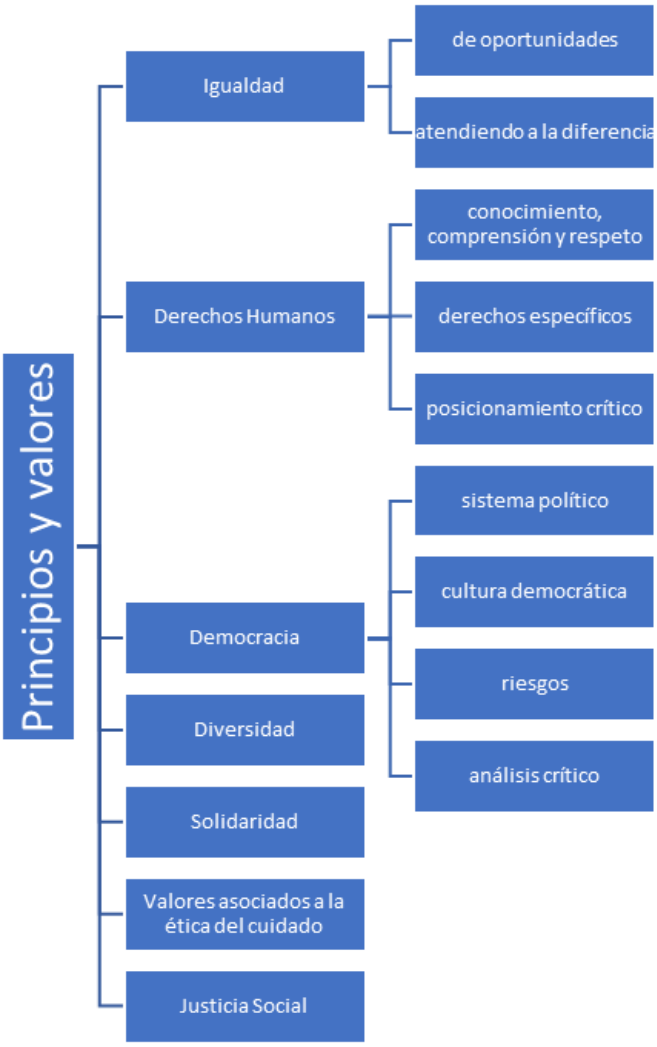
4.1 Principios y valores

Corresponden a los fundamentos éticos y valóricos que guían el actuar de las personas y que pueden ser justificados de acuerdo con criterios morales o patrones sociales aceptados (Bolívar, 1998). Se reconocen como elementales y deseables para la vida en sociedad, pues fortalecen y profundizan la democracia (Rodríguez, 2010). Son promovidos por el currículo y las instituciones educativas como base valorativa para la educación del estudiantado como ciudadanos y ciudadanas.

La selección de principios y valores la realicé a partir de la propuesta de Bolívar (1998) que identifica como valores relevantes: la democracia, la igualdad, la diversidad, la solidaridad y la justicia social. La perspectiva de género y feminista coincide con estos, pero señala que se debe hacer una relectura en clave feminista (Abasolo y Montero, 2012), dando origen a algunas subcategorías. También incluí los derechos humanos, ya que, de acuerdo a Justo (2008), son el eje moral central para alcanzar la igualdad real para mujeres y disidencias de género. Y por último incorporé los valores vinculados a la ética del cuidado (Roset et al., 2008), que propenden al cuidado de la vida como máxima realización moral humana, siendo uno de los aportes fundamentales de la teoría feminista al campo de la ciudadanía. Las categorías y subcategorías de la dimensión principios y valores y sus definiciones conceptuales pueden observarse en la figura 2 y tablas 2 y 3 que siguen a continuación.

Figura 2:

Categorías y subcategorías que pertenecen a la dimensión principios y valores.



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 2:

Categorías y sus definiciones conceptuales correspondientes a la dimensión principios y valores

Principios y valores	Definiciones conceptuales
Derechos Humanos	Corresponden a un conjunto de principios inherentes a la condición de ser humano, que permiten su valoración y protección sin distinción alguna de nacionalidad, sexo, origen étnico, religión, lengua, clase, etc. Para Justo (2008), la igualdad real de las mujeres y de otros grupos no privilegiados se logra en la medida en que se establece como eje moral los Derechos Humanos.

Democracia	Forma de organización social y política en el que el ejercicio del poder se encuentra en la ciudadanía en su conjunto y defiende los derechos para todas las personas (Abasolo y Montero, 2012).
Diversidad	Es el respeto hacia "la diversidad de valores y concepciones particulares de vida buena" (Bolívar, 1998). Es fundamental para la educación que promueva la igualdad (Fernández, 2003).
Igualdad	Principio que establece que todos los seres humanos son iguales. Se identifica como un principio central en la EC (Arnot, 2009b; Bolívar, 1998; Cobo, 2008; Roset et al., 2008), que implica la promoción de condiciones de igualdad entre estudiantes (Bolívar, 1998), y el desarrollo de una conciencia de igualdad (Arnot, 2009b). Es un principio central en el enfoque de género y feminista, debido a que la desigualdad de género corresponde a uno de los núcleos estructurales que limitan el pleno desarrollo de la ciudadanía (Cobo, 2008).
Justicia social	Se concibe como el trato diferenciado para favorecer a quienes tienen menos oportunidades (Bolívar, 1998). Permite al estudiantado adquirir una actitud crítica hacia situaciones de injusticia y se basa en una la indignación frente a las injusticias sociales. Es fundamental en la EC con enfoque de género y feminista (Arnot, 2009b).
Solidaridad	Es el valor que implica compadecerse de los sufrimientos de las demás personas, ponerse en el lugar del otro y la otra y ayudar a quienes carecen de las mismas oportunidades (Bolívar, 1998). Es fundamental para impulsar la educación no sexista (Fernández, 2003).
Valores asociados a la ética del cuidado	Valores que propendan al "cuidado de la vida como máxima realización moral humana consistente en encontrar el equilibrio entre el propio cuidado y el cuidado de las personas del entorno" (Roset et al., 2008, p.55). Son valores que tradicionalmente se han asociado al ámbito femenino/privado como la ternura, el amor, el cuidado, la emoción (Fernández, 2003).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 3:

Categorías y subcategorías con sus definiciones de la dimensión principios y valores.

Categorías	Subcategorías	Definiciones conceptuales
Derechos humanos	Conocimiento, comprensión y respeto	Debido su importancia, es fundamental que el estudiantado conozca, comprenda y respete los derechos humanos existentes tanto en la constitución como en los tratados internacionales (Quintana y Rabuco, 2020; García, 2016).

	Derechos específicos para grupos oprimidos	Se refiere a que las y los estudiantes comprenden la necesidad de reconocimiento de derechos específicos a los grupos oprimidos o excluidos (Justo, 2008). Por ejemplo, reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres y derechos de la infancia.
	Posicionamiento crítico	Promover que el estudiantado posea una postura crítica frente a legislación actual de los DDHH, dando cuenta de sus deficiencias en relación a injusticias sociales y a la vulneración de derechos fundamentales (Justo, 2008) y por tanto puedan concebirse como principios no cerrados, que requieren de deliberación política constante (Benhabib, 2008).
Democracia	Sistema político	Las y los estudiantes comprenden las características del sistema democrático actual, con el fin de capacitarles para participar de la política (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020).
	Cultura democrática	Las y los estudiantes comprenden que la democracia como forma de gobierno requiere relaciones sociales democráticas que se desarrollan de manera cotidiana (Bolívar, 1998).
	Riesgos de la democracia	Apunta a la inestabilidad democrática y a las situaciones que ponen en riesgo la democracia representativa (Alquézar, 2010; García, 2016).
	Análisis crítico	La EC desde la perspectiva de género debe partir por reflexionar sobre los sistemas democráticos contemporáneos (Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008). Las y los estudiantes reconocen los déficits existentes para ciertos sectores de la sociedad (Cobo, 2008).
Igualdad	De oportunidades	Condición propia de los seres humanos, en la que se reconoce los mismos derechos y oportunidades. Es entendida desde la universalidad como generalidad (lo que se tiene en común), y como igualdad en el tratamiento (normas, leyes que enuncian lo mismo para todas las personas) (Espín, 2010).
	Atendiendo a la diferencia	Promoción de una igualdad, que reconozca las diferencias de grupo, oponiéndose a los universalismos e incluyendo medidas que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados (Bolívar, 1998). La igualdad como participación e inclusión de todos los grupos

	requiere un tratamiento diferente para los grupos oprimidos y desventajados (Young, 1990), a través de medidas de acción positiva, que compensen los sesgos culturales y jerarquías basadas en la diferencia (Espín, 2010).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

4.2 Competencias ciudadanas

Son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que articuladas entre sí permiten a la ciudadanía participar de manera constructiva en la sociedad democrática (Soriano, 2006). Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, es decir en lo que las personas hacen. Le permiten a las y los estudiantes reconocerse como ciudadanos y ciudadanas, y desarrollar una actitud favorable a participar en su comunidad y a ejercitar su ciudadanía tanto dentro como fuera del espacio escolar (Santisteban, 2012).

Desarrollo las competencias ciudadanas a partir de los modelos de Soriano (2006) y Marco (2010), pues apuestan a la promoción de capacidades útiles para el enfoque de género y feminista, en especial en su énfasis en la competencia crítica. De acuerdo a Arnot (2009b) y Espín (2010) es fundamental para identificar estereotipos e injusticias de género. Sumé a estas, la competencia de participación activa, identificada por Quintana y Rabuco (2020) porque da cuenta de procesos de empoderamiento ciudadano entre las y los estudiantes que les permite formar parte activa en la lucha contra las injusticias y desigualdades sociales (Arnot, 2009b). Muestro las categorías, subcategorías de la dimensión competencias ciudadanas y sus definiciones conceptuales en la tabla 4.

Tabla 4:

Categorías y sus definiciones conceptuales correspondientes a la dimensión competencias ciudadanas.

Categorías	Definiciones conceptuales
Competencia crítica	Implica la habilidad y actitud de la persona para analizar, evaluar y cuestionar distintos puntos de vista ante hechos, informaciones, valoraciones. Permitiendo aceptarlas o rechazarlas a partir de la elaboración de una postura propia (Soriano, 2006).
Competencia de resolución de conflictos	Capacidad de las personas de identificar y enfrentar situaciones problemáticas. Implica tomar decisiones sobre que estrategias utilizar para resolver los conflictos (Soriano, 2006).
Competencia comunicativa y social	Capacidad que poseen las personas de actuar en situaciones de comunicación. Permite compartir información con las demás personas, establecer interacciones en base a la

	escucha activa, la claridad, el respeto por las opiniones diversas y el diálogo (Soriano, 2006).
Competencia de participación activa	Capacidades que les permiten a las y los estudiantes desarrollar una predisposición a involucrarse activamente en su escuela y comunidad (Bartolomé y Cabrera 2003; Quintana y Rabuco, 2020), empoderarse y considerarse a sí mismos/as con capacidad de agencia y compromiso frente al cambio social las injusticias y desigualdades sociales (Arnot, 2009b).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

4.3 Perfil de ciudadanía

> Concierne al tipo de ciudadana o ciudadano al que la institución educativa y el currículo aspira a formar. Estos tipos o modelos corresponden a concepciones ideales de buena ciudadanía, es decir, encarnan diferentes creencias con respecto a las características y capacidades que debiese tener un buen o una buena ciudadana para contribuir del desarrollo de la democracia, del que se derivan distintos objetivos curriculares (Westheimer y Kahne, 2002).

Para el perfil de ciudadanía seguí el modelo de Westheimer y Kahne (2002). Este identifica 3 tipos de ciudadanía que me permitieron distinguir con claridad concepciones, finalidades e implicancias del tipo de ciudadanía que pretenden encarnar los distintos programas de EC. Además de acuerdo a Quintana (2022b) es uno de los marcos de referencia más utilizado en la investigación empírica en la última década. Junto con eso, me pareció particularmente útil el modelo de ciudadanía orientado a la justicia, debido a que se centra en la crítica frente a la a las injusticias y la transformación social fundamentales para romper con las estructuras patriarcales (Arnot, 2009b) propiciando ciudadanías de alta intensidad (Aguiló, 2009). Las categorías, subcategorías de la dimensión perfil de ciudadanía y sus definiciones conceptuales pueden identificarse en la tabla que sigue a continuación.

Tabla 5:

Categorías y definiciones conceptuales vinculadas a la dimensión perfil de ciudadanía

Categorías	Definiciones conceptuales
Responsable	Las y los ciudadanos conocen y respetan la institucionalidad política. Actúan responsablemente en su comunidad, pagan sus impuestos, trabajan y participan del sistema democrático a través de la elección de sus representantes (Westheimer y Kahne, 2002). Se asocia a una ciudadanía de baja intensidad (Aguiló, 2009).
Participativa	Las/los ciudadanas/os participan activamente en su comunidad. Hay un compromiso social e involucramiento

	en tareas colectivas, especialmente con las personas que lo necesitan (Westheimer y Kahne, 2002).
Orientada a la justicia	Está encaminada a develar las injusticias y a promover una profundización del sistema democrático. Las y los ciudadanos evalúan críticamente las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales y buscan la transformación social (Westheimer y Kahne, 2002). Es una ciudadanía de alta intensidad que permite la crítica y transformación de las estructuras patriarcales.

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

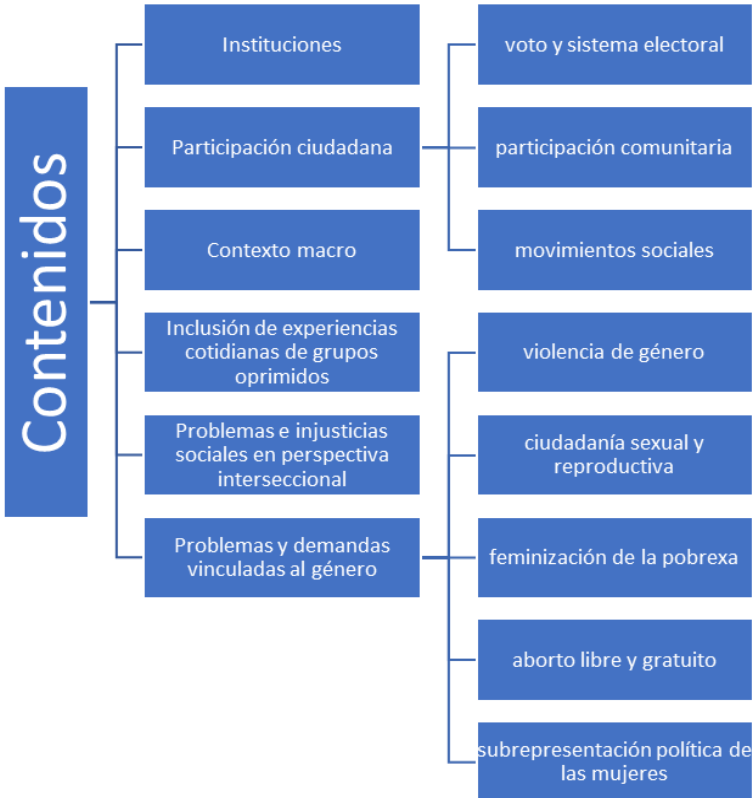
4.4 Contenidos

Se refiere a aquellos conocimientos de diversa naturaleza que se consideran fundamentales para el desarrollo de las y los estudiantes. Son conocimientos diversos relacionados con aspectos cívicos y ciudadanos (Cox y García, 2015; García, 2016). Estos son seleccionados y presentados por los y las docentes y la institución, con el fin de que sean útiles en su formación como ciudadanos y ciudadanas.

Para la dimensión contenidos, utilicé la matriz de análisis del International Association for the Evaluation of Educational Achievent (IEA), para identificar la priorización de contenidos e invisibilidad de otros (Cox y García, 2015 y García, 2016). Junto a estos, he seguido los planteamientos de Arnot (1997), quien señala que la EC debiese valorizar la esfera privada, destacar la contribución de las mujeres y reconocer la existencia de experiencias históricamente construidas. Para cumplir con este propósito he incluido algunas categorías relevantes para el enfoque de género y feminista como la inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos (Arnot, 1997), los problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional (Massip y Castellví, 2019) y los problemas y demandas vinculadas al género (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008). Las categorías y subcategorías de la dimensión contenidos, además de sus definiciones conceptuales pueden identificarse en la figura 3 y las tablas 6 y 7 que presento más adelante.

Figura 3:

Categorías y subcategorías relacionadas con la dimensión contenidos.



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 6:

Categorías y definiciones conceptuales vinculadas a la dimensión contenidos

Contenidos	Definiciones conceptuales
Instituciones políticas	Entidades administrativas fundamentales para el funcionamiento del sistema político democrático y la organización del Estado (Cox y García, 2015; García, 2016)
Participación ciudadana	Grupo de contenidos asociados a los roles y relaciones de las y los ciudadanos con el orden político y la participación en diferentes tipos y niveles (Cox y García, 2015; García, 2016).
Contexto macro	Se define como las condiciones de marco fundamentales para la comprensión, el funcionamiento y los desafíos de la ciudadanía contemporánea. Incluye temáticas relativas al proceso de globalización, a la economía de mercado y al desarrollo sostenible (Cox y García, 2015; García 2016).
Inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos	Incluir como contenido escolar experiencias de vida que sean características de una diversidad de colectivos, en especial las de los sectores o grupos sociales oprimidos (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Massip y Castellví, 2019;

	Roset et al., 2008). Permite abordar aspectos relacionados con la vida cotidiana profundizando en aquellos vinculados a los cuidados y la mantención de la vida con la finalidad de romper con la dicotomía público-privada (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Subirats, 2017).
Problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional	Relevar problemas sociales que afectan a colectivos históricamente invisibilizados y oprimidos, a partir de diferentes ejes de exclusión (clase, raza, género, orientación sexual, etc.) (Massip y Castellví, 2019).
Problemas y demandas vinculadas al género	Corresponden a problemas globales y demandas actuales que el movimiento feminista ha relevado e impulsado en el debate público y que permiten incorporar este enfoque a la EC (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico

Tabla 7:

Categorías, subcategorías y sus definiciones asociadas a la dimensión contenidos

Categorías	Subcategorías	Definiciones conceptuales
Participación ciudadana	Voto y sistema electoral	Se refiere a la participación política tradicional y formal relacionada con el sistema de sufragio y a la participación ciudadana mediante el voto (Cox y García, 2015).
	Participación comunitaria	Incluye aspectos relacionados con la participación de las ciudadanas y ciudadanos en la organización colectiva y de compromiso social (Cox y García, 2015).
	Movimientos sociales	Colectivo no formal de personas, que se organizan para defender o promover alguna causa. Se incluye el conocimiento diferentes movimientos abarcando sus demandas, formas de lucha y logros (Subiabre, 2021).
Problemas y demandas vinculadas al género	Violencia de género	Esta corresponde a cualquier acto violento o agresión ejercida hacia las mujeres o disidencias sexuales por su condición, se deriva de la dominación sociosexual o patriarcado (Posada, 2008).
	Ciudadanía sexual y reproductiva	Conjunto de demandas asociadas a la diversidad sexual. Implica su reconocimiento y relación con los discursos

		sobre ciudadanía y derechos. Está vinculado a la libertad de expresión y asociación sexual, la tolerancia de diversidad de estilos de vida sexual y al reconocimiento de la exclusión política que sufren las diversidades (Arnot, 2009b).
	División sexual del trabajo	Desigual posición de hombres y mujeres en el trabajo, derivada de su distinta valoración social y económica. El origen de esta desigualdad es la responsabilidad que se la asigna a las mujeres del trabajo doméstico y de cuidados en la sociedad patriarcal (Abasolo y Montero, 2012).
	Feminización de la pobreza	Concepto que alude a que las personas económicamente desfavorecidas pertenecen mayoritariamente al colectivo mujeres, como producto de las diferencias derivadas del sistema capitalista y patriarcal (Espín, 2010). Es fundamental su inclusión en la EC, pues permite establecer relaciones entre desarrollo económico y género (Arnot, 2009b).
	Aborto libre y gratuito	Demanda actual del movimiento feminista chileno (Lillo, 2020) consistente en la despenalización del aborto voluntario en relación a cualquier causal y su inclusión en el sistema de salud pública.
	Subrepresentación política de las mujeres	Fenómeno asociado a la menor participación política de las mujeres, que incluye bajo nivel de participación en las organizaciones e instituciones políticas y su menor presencia en los cargos de poder (Astelarra, 1990).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

4.5 Estrategias de enseñanza

> Son los procedimientos y/o recursos ocupados por las y los docentes para la consecución de objetivos aprendizaje. Corresponde a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias metodológicas a partir de las cuales se debería desarrollar la interacción educativa en EC (García, 2016).

Para la elección de las estrategias de enseñanza, me basé principalmente en los postulados de las pedagogías feministas. Estas más que metodologías, indican un posicionamiento político feminista de debate abierto que problematiza y propone modos de enseñar y

aprender acordes a estos postulados (Troncoso et al., 2019). Las pedagogías feministas señalan que la metodología pedagógica tradicional se basa en una concepción androcéntrica del conocimiento, que no toma en cuenta la perspectiva de los saberes y experiencias de los grupos subalternos. Esto se traduce en el desarrollo de una "educación bancaria", donde el profesorado es la fuente de conocimiento y las/os alumnos son meros receptores de este. Esta forma de educar no propicia la inclusión de la diversidad de estudiantes que existen en el aula (hooks, 1994; Roset et al., 2008). Proponen entonces, una educación como práctica de libertad, que implica entender la enseñanza como un acto fundamentalmente político, de carácter contrahegemónico y que tiene como finalidad desarrollar prácticas de resistencia frente a experiencias racistas y sexistas (hooks, 1994). Además de las estrategias identificadas por las pedagogías feministas, incluí otras como las estrategias interactivas (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) y las que permiten la intervención en la comunidad (Quintana y Rabuco, 2020), que han sido rescatadas por la investigación de EC en Chile. Las categorías y definiciones conceptuales que se relacionan con esta dimensión las muestro en la tabla 8 que presento con posterioridad.

Tabla 8:

Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión estrategias de enseñanza.

Categorías	Definiciones conceptuales
Educación contextualizada	Las y los docentes desarrollan estrategias didácticas en base al conocimiento de las y los estudiantes y sus experiencias. Para ello se incorporan los conocimientos previos, intereses, realidades personales, familiares y comunitarias (García, 2016, hooks, 1994).
Desarrollo de una comunidad de aprendizaje	Las y los docentes conciben las aulas como espacios horizontales de debate y aprendizaje mutuo, desarrollando estrategias didácticas más participativas y democráticas (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Es decir, el aula se concibe como un espacio de reconocimiento del otro y la otra y de que todos/as influyen en el proceso de aprendizaje (hooks, 1994).
Trabajo cooperativo	Estrategias organizada en pequeños grupos donde las y los estudiantes desarrollan competencias de colaboración. Expresan sus ideas en igualdad de condiciones, se desarrolla la reflexión y la participación para el desarrollo de un objetivo común (Roset et al. 2008).
Estrategias interactivas	Las o los docentes realizan estrategias de enseñanza centradas en lo que las y los estudiantes hacen. Promoviendo metodologías activas como la indagación, el análisis de fuentes, la resolución de problemas, los debates, la argumentación, entre otras (García, 2016; Kerr, 1999; Quintana y Rabuco, 2020).
Problematización de la autoridad docente	Las y los docente mantienen una actitud crítica frente a su posición de poder y autoridad, cuestionando constantemente su ejercicio y práctica docente (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al., 2019).

Estrategias de intervención en la comunidad	Estrategias didácticas que promuevan la intervención en la comunidad, a través de proyectos de acción social que posea algún impacto en la sociedad (Quintana y Rabuco, 2020).
Educación bancaria	Se caracteriza por ser una enseñanza donde se prioriza la labor docente como transmisores de conocimiento, mientras que el estudiantado se constituye como consumidor de información, es decir memorizan, almacenan y utilizan los conocimientos en un momento posterior (hooks, 1994; Muñoz y Martínez, 2015; Zúñiga et al., 2020). Esta categoría agrupa clases expositivas, resolución de guías y revisión de documentos. Incluye dinámicas de preguntas cerradas relacionadas con la repetición de contenidos (Zúñiga et al., 2020).
Reconocimiento de la voz estudiantil	Estrategias de enseñanza basadas en la valoración del carácter único de cada voz que forma parte de la situación educativa. Para que esto ocurra, el o la docente debe crear un ambiente en el que las y los estudiantes aprendan a expresarse, escuchar y escucharse unos/as a otros/as, siendo conscientes de que se reconoce y valora su presencia. Para que esto ocurra, el/la docente debe cuestionarse ¿Quién habla? ¿Quién escucha? ¿y por qué? (hooks, 1994).
Inclusión de experiencias personales	Estrategias didácticas que incluyan relatos de las experiencias personales tanto de las y los estudiantes como de él o la docente. Permiten el reconocimiento de la voz estudiantil y la conexión entre las ideas aprendidas en el ámbito académico y las prácticas de la vida (hooks, 1994).

Fuente: elaboración propia.

4.6 Prácticas, espacios y formas de participación

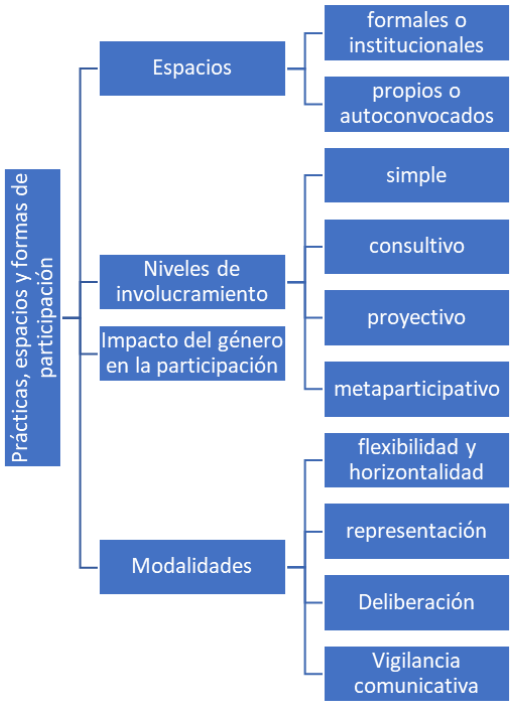
La participación consiste en el acto de involucrarse en una situación y/o actividad. Implica la pertenencia a un colectivo y requiere del compromiso, la responsabilidad y la implicación en lo público (Pintado, 2000; Giménez, 2009, citado en Folgueiras, 2009). En el ámbito escolar se refiera a la implicación de las y los estudiantes en una variedad de espacios que incluyen la sala de clases, la organización escolar y la comunidad. Los establecimientos educativos son espacios fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía activa, a través de la implicación del alumnado en procesos de toma de decisión que afectan sus necesidades e intereses (Cabrera, 2002a; 2002b).

Para esta dimensión, busqué elementos que me permitieran analizar la participación como un fenómeno que excede a los contenidos curriculares e incluyera el involucramiento efectivo del estudiantado. Esto con la finalidad de analizar la EC como una experiencia cotidiana de vivencia democrática (PNUD, 2022). Debido a que existe una diversidad de instancias que propician la inserción e intervención, escogí la categoría de espacios de participación (Oraisón, 2009). Por otra parte, incluí el nivel de involucramiento y toma

de decisiones que estos espacios ofrecían a través del modelo de Trilla y Novella (2001). En tercer lugar, abarqué las modalidades y características de la participación que se desarrollan en estos espacios. Y finalmente incorporé el impacto del género en las instancias participativas ofrecidas por la escuela (Alfama i Guillén, 2009; García et al., 2019; Martínez y Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al., 2018). Las categorías, subcategorías y definiciones conceptuales asociadas a esta dimensión pueden revisarse en la figura 4 y las tablas 9 y 10.

Figura 4:

Categorías y subcategorías correspondientes a la dimensión prácticas, espacios y formas de participación



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 9:

Categorías y definiciones de la dimensión participación

Categorías	Definiciones conceptuales
Espacios de participación	Instancias que propician la participación en la escuela y permiten la inserción y la intervención de las y los actores en la comunidad educativa (Oraisón, 2009).
Niveles de involucramiento	Niveles o grados en los que las y los estudiantes se involucran en las instancias participativas, asociada a distintas implicaciones en la toma de decisiones dentro de los espacios de participación (Trilla y Novella, 2001).
Modalidades de participación	Concierne a las diferentes formas, orientaciones, modos de actuar y contenidos de la participación en

	los espacios en que se involucran las y los estudiantes (Krauskopf, 2000; 2008).
Impacto del género en la participación	El género es una categoría que influye en la participación en relación a los grados, las diferencias en el ejercicio de participación, las temáticas abordadas, las limitantes u obstáculos para la participación, entre otras (Alfama i Guillén, 2009; Martínez y Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al., 2018).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 10:

Categorías, subcategorías y sus definiciones de la dimensión participación.

Categorías	Subcategorías	Definiciones conceptuales
Espacios de participación	Formales o institucionales	Espacios o instancias otorgadas desde la institución escolar y presentes en la normativa en la que las y los estudiantes se pueden involucrar (Oraisón, 2009).
	Propios o autoconvocados	Organizaciones de carácter autónomo a través de las cuales las y los estudiantes buscan desarrollar proyectos propios y cumplir con sus metas y objetivos (Aguilera, 2014).
Niveles de involucramiento en la toma de decisiones	Simple	Las y los estudiantes forman parte en una actividad o proyecto como meros espectadores, sin que hayan formado parte en la preparación o decisión sobre este (Trilla y Novella, 2001).
	Consultivo	Las personas involucradas en el proceso de participación son escuchadas y tomadas en cuenta en las acciones o proyectos. En esta categoría están la elección de representantes estudiantiles o la elección entre actividades propuestas (Trilla y Novella, 2001).
	Proyectivo	Las personas involucradas en el proceso participativo se comprometen y hacen responsables del proyecto y lo perciben como propio. Requiere compromiso y corresponsabilidad (Trilla y Novella, 2001).
	Metaparticipación	Son los sujetos los que solicitan o generan mecanismos de participación. “El objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o

		reivindicaciones con contenidos específicos" (Trilla y Novella, 2001, p.150).
Modalidades de la participación	Flexibilidad y horizontalidad en la organización.	Las y los estudiantes desarrollan formas de organización, transitorias, flexibles, horizontales, otorgando la posibilidad de decidir la forma en que se organizan (Krauskopf, 2000; 2008). Tienen como característica central desarrollar relaciones simétricas y democráticas en los procesos participativos (Oraisón, 2009).
	Deliberación	Capacidad de discusión y toma de decisiones por parte de las personas que se involucran en procesos participativos. Las y los estudiantes tienen capacidad de deliberación en asuntos significativos de la realidad escolar (Larrondo, 2017) y en temas que les preocupan y sienten como propios (Esteban y Novella, 2018).
	Representación	Representación de intereses, necesidades, problemas y aspiraciones de las y los estudiantes ante los órganos que corresponda. La participación se ejerce a través de estudiantes que ejercen cargos de representación (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017). Esta modalidad replica la democracia representativa (Muñoz, 2011).
	Vigilancia comunicativa	Modalidad del liderazgo estudiantil, donde lo que comunican o transmiten los/as voceras es constantemente revisado por las bases, con el fin de no tergiversar la información y evitar personalizar los liderazgos (Aguilera, 2014).

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

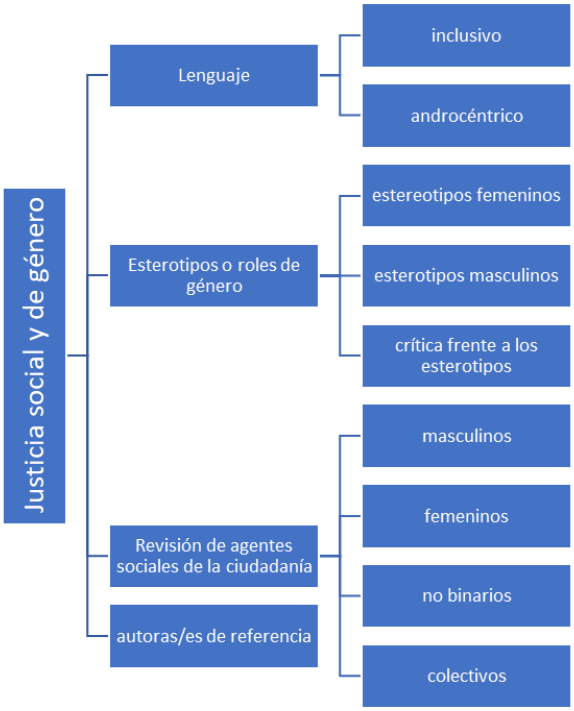
4.7 Justicia social y de género

Posibilidad de todas las personas de participar en la vida social en igualdad de condiciones sin importar diferencias de género, etnia, clase social, edad, entre otros ejes de opresión (Fraser, 2015). En la escuela esto se manifiesta en la oportunidad de que las y los estudiantes puedan desarrollarse intelectual, emocional y socialmente en igualdad de condiciones. Para que ello ocurra se debe fomentar la escuela coeducadora o no sexista, es decir que integre valores, experiencias, vivencias de ambos sexos y se eliminen y transformen los componentes sexistas del sistema educativo (Espín, 2010; Sánchez e iglesias, 2008).

Esta dimensión tiene como finalidad analizar los componentes sexistas del sistema educativo- es decir, actitudes, prácticas, discursos que introducen desigualdades en base a la diferencia sexual (Espín, 2010). Diversos estudios coinciden en una serie de aspectos que son importantes de abordar para erradicar el sexismo y que son útiles a la EC con enfoque de género y feminista. Entre esos destaca el lenguaje (Roset et al., 2008; Sau, 2001; Subirats, 2017), la revisión de agentes sociales de la ciudadanía (Massip y Castellví, 2019), la perpetuación de los roles o estereotipos de género (Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008) y la revisión de autores y autoras de referencias (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). Las categorías y subcategorías que forman para de esta dimensión las muestro en la figura 5 y las tablas 11 y 12.

Figura 5:

Categorías y subcategorías que corresponden a la dimensión justicia social y de género



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 11:

Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión justicia social y de género

Categoría	Definición teórica
Lenguaje	Capacidad que poseen los seres humanos para expresar pensamientos, sentimientos e ideas. Corresponde a una construcción social que refleja hábitos, relaciones, instituciones, valores de una sociedad. No es neutral, por lo que la sociedad nombra y conceptualiza aquello que es considerado socialmente importante (Subirats, 2017).
Estereotipos o roles de género	Son creencias arraigadas sobre las características que diferencian y jerarquizan a hombres y mujeres, además de excluir géneros disidentes. Estereotipar es asignar

	arbitrariamente ciertos roles sociales que dan significado al ser hombre o ser mujer (Abasolo y Montero, 2012).
Agentes sociales de la ciudadanía	Corresponden a personas o colectivos que constituyen modelos o referentes a seguir. Para superar el modelo masculino de ciudadanía (Fraser, 1990) es fundamental la revisión y diversificación de agentes sociales, incorporando aquellos grupos invisibilizados y excluidos por los contenidos escolares (Massip y Castellví, 2019).
Revisión de autores y autoras de referencia	Es fundamental realizar una revisión del conocimiento académico, ya que este se ha construido de manera androcéntrica, es decir, se ha conocido, interpretado y analizado desde una perspectiva masculina (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). Por ello se debe identificar en quiénes nos apoyamos teóricamente para desarrollar los contenidos escolares.

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Tabla 12:

Categorías, subcategorías y sus definiciones teóricas de la dimensión justicia social y de género.

Categorías	Subcategorías	Definiciones conceptuales
Lenguaje	Androcéntrico	Uso de formas gramaticales sexistas, en las que el hombre es representativo de todos los fenómenos sociales. La discriminación más recurrente es el uso del masculino como genérico, produciéndose la invisibilización, exclusión y desvalorización de lo femenino (Sau, 2001).
	Inclusivo	Uso de un lenguaje que refleja la igualdad de todas las personas involucradas en el proceso educativo. Para ello se utilizan distintas formas gramaticales que permitan la representación y visibilización de todas las personas (Méndez y Sasiain, 2006).
Estereotipos o roles de género	Femeninos	Son generalizaciones sobre lo que es propio del género femenino. A las mujeres se las relaciona con un rol asociado al mundo privado (madres, oficios relacionados con el cuidado, etc.) y con atributos como la "pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional, dependencia, aptitud para las letras y debilidad" (Sánchez e Iglesias, 2008, p.132).

	Masculinos	Son generalizaciones sobre los que es propio del género masculino. Los hombres generalmente están asociados al rol público y al poder (cargos políticos, profesiones bien remuneradas). Se asocian los siguientes rasgos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, riesgo, competitividad, dotes de mando, aptitud para las ciencias y amor al riesgo (Sánchez e Iglesias, 2008, p.133).
	Crítica frente a estereotipos	En la situación educativa existe un posicionamiento crítico frente a los estereotipos de género. Las y los estudiantes identifican y se posicionan críticamente frente a los estereotipos y roles de género (Arnot, 2009b; Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008).
Agentes sociales de la ciudadanía	Femeninos	Protagonistas mujeres, que como agentes sociales (Massip y Castellví, 2019), constituyen un referente para la EC por sus experiencias, valores y luchas (Subiabre, 2021).
	Masculinos	Protagonistas hombres que como agentes sociales (Massip y Castellví, 2019) constituyen un referente para la EC por sus experiencias, valores y luchas (Subiabre, 2021).
	No binario	Protagonistas pertenecientes a colectivos no binarios o disidentes que como agentes sociales (Massip y Castellví, 2019), constituyen un referente para la EC por sus experiencias, valores y luchas (Subiabre, 2021).
	Colectivos	Actores colectivos (Massip y Castellví, 2019), que constituyen un referente para la EC por sus experiencias, valores y luchas (Subiabre, 2021)

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico.

Capítulo 5. Contexto curricular de EC en Chile respecto al modelo con enfoque de género y feminista

En este apartado incluyo el análisis del currículo de EC chileno desde un enfoque de género y feminista, con la finalidad de describir el contexto curricular, en el que se enmarcan las propuestas educativas de ambos liceos. Realicé el análisis a partir de las dimensiones y categorías establecidas en el modelo y cuyos resultados describo a continuación.

5.1 Principios y valores

Como muestro en la figura 6, los principios y valores que aparecen con mayor frecuencia son los *Derechos Humanos* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) y la *democracia* (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Tienen menor presencia valores como *diversidad, igualdad, solidaridad* y *justicia social* (Bolívar, 1998). Mientras que los *valores asociados a la ética del cuidado* (Fernández, 2003; Rosset et al., 2008) tienen nula presencia.

Figura 6:

Número de referencias asociadas a principios y valores ciudadanos presentes en el currículo.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

En general, los principios y valores suelen aparecer en las secciones destinadas a declarar los objetivos y finalidades de la EC, sin embargo, se trabajan relativamente poco, es decir, tienen poca concreción en actividades con los que pueda trabajar el alumnado. No obstante, la *Democracia* y los *Derechos Humanos*, son valores que pude identificar en actividades y recursos, evidenciando que constituyen el eje central de la propuesta curricular chilena.

Los ***Derechos Humanos (DDHH)*** tienen una gran presencia en el currículo. Existen referencias en toda la documentación y su aparición está relacionada con las finalidades

explicitadas de la EC. Son concebidos como "el fundamento ético-político y el referente normativo de una democracia republicana" (MINEDUC, 2021a, p.24).

El currículo aborda los derechos humanos principalmente desde el *conocimiento, comprensión y respeto* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) por sobre el resto de posicionamientos. Estas referencias están relacionadas con los fundamentos de la EC; los orígenes de la declaración universal de DDHH; los artículos que componen esta declaración; las instituciones de protección; los derechos presentes en la constitución chilena; los tratados internacionales firmados y ratificados por Chile y los principales derechos laborales. En términos concretos, proponen una serie de actividades con el objetivo "promover el conocimiento, la comprensión y el compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile" (MINEDUC, 2016b, p.51). Es decir, apunta a desarrollar actitudes de compromiso frente a estas normativas.

La *lucha por los derechos humanos* emergió de la revisión de los documentos, y se refiere a la importancia de promover entre el estudiantado su resguardo y protección. Al respecto, el currículo busca fomentar una actitud de defensa frente a las violaciones a los derechos humanos tanto en su discurso como en actitudes cotidianas. Sin embargo, presta pocas oportunidades para que ponga en práctica esta actitud combativa. Una actividad interesante es la realización de un juego de rol, en la que solicita preparar la defensa de un joven acusado injustamente. Otro ejemplo, es la visibilización de personas y colectivos que tienen una trayectoria en la lucha por los derechos humanos.

Con respecto al *reconocimiento de derechos para grupos específicos* (Justo, 2008), el currículo no declara la existencia de grupos que debiesen tener especial protección, ni tampoco aborda la importancia de promover estos derechos. En cambio, incluye estos colectivos con el fin de ejemplificar y profundizar en el carácter universal de los DDHH, mencionando los derechos del niño/a, mujeres, adultos mayores, personas en situación de discapacidad, minorías sexuales, personas privadas de libertad, con especial énfasis en los derechos de las niñas y niños. Un ejemplo interesante en el que se enuncia un reconocimiento de derechos específicos el estudiantado debe analizar:

> *Un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo, diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos indígenas, para valorar y comprender la legalidad e institucionalidad nacional en igualdad de derechos, así como sus desafíos pendientes* (MINEDUC, 2016c, p.246).

Por último, identifiqué el *posicionamiento crítico frente a los derechos humanos* (Benhabib, 2008; Justo, 2008), que se reflejó en una mínima cantidad de referencias. Estas abordan las falencias actuales que presenta el Estado chileno en relación a la declaración universal y a los derechos consagrados en la constitución de 1980. Sin embargo, pareciera que se sustenta en una visión de los derechos cerrada, que reconoce solo aquellos incluidos en la legislación actual, eludiendo la necesidad de deliberación política. Las referencias aluden a la falta de consagración del derecho a la participación ciudadana en la constitución chilena; las falencias del Estado chileno en materia de DDHH y el debate sobre la incorporación de los derechos de la naturaleza. Un ejemplo que avanza en este posicionamiento es una actividad en la que el estudiantado debe analizar casos presentados en la corte internacional y reflexionar acerca de los desafíos pendientes en el

ordenamiento jurídico internacional en esta materia (uno relacionado con la tortura y violación a los DDHH durante la dictadura militar, otro de activistas del pueblo indígena mapuche condenados injustamente).

La ***democracia***, es el segundo principio con más presencia en el currículo. Es relevante en todos los documentos analizados, y la mencionan tanto en las secciones vinculadas a las finalidades como en actividades y recursos. De hecho, contribuir a una sociedad democrática es una de las finalidades de la EC:

> *La asignatura Educación Ciudadana tiene por objetivo desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable* (MINEDUC, 2021a, p.23).

Pese a su importancia, el currículo no utiliza una definición explícita de democracia. La mayoría de las citas tienen que ver con sus principales características, las diferencias con regímenes autocráticos y con condiciones procedimentales para que un país sea considerado democrático. Sin embargo, por las características descritas pude advertir que adscribe a un modelo de democracia liberal-representativa, desde una concepción unívoca y neutral que no permite conocer, reflexionar y discutir otras formas de pensarla.

La mayoría de las referencias aluden a la *democracia como un sistema de gobierno* (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), es decir, se refieren a los fundamentos y antecedentes históricos de la democracia representativa; las instituciones y funcionamiento de la democracia chilena y las características de distintos gobiernos democráticos en el mundo. La finalidad entonces es que el estudiantado conozca el funcionamiento del sistema democrático liberal-representativo y que lo valore como "la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres" (MINEDUC, 2016b, p.35).

En segundo lugar, encontré referencias relacionadas con la *cultura democrática* (Bolívar, 1998), las que declaran que la democracia es una forma de relacionarse que se expresa en la vida cotidiana de las personas y que tiene su correlato en las relaciones escolares. La mayoría de las referencias asociadas a este posicionamiento se vinculan con las finalidades declaradas del currículo, por ejemplo "garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela" (MINEDUC, 2016b, p.17). Sin embargo, existen pocas actividades y recursos con los que puedan trabajar las y los estudiantes.

Junto, con esto el currículo, establece como prioridad que el estudiantado conozca los *riesgos que enfrentan las democracias actuales* (Alquézar, 2010; García, 2016). Por ejemplo, entre los objetivos de la asignatura está "examinar las limitaciones y riesgos de la democracia, y [destacar] el papel de la juventud en cuidar las instituciones democráticas" (MINEDUC, 2021b, p.21). Al respecto, incorpora riesgos como: la desafección política, la desigualdad, la corrupción, la violencia, el narcotráfico, el rol de los medios de comunicación y las Tics. En otras palabras, la normativa espera que el estudiantado tenga un compromiso activo con la defensa del sistema democrático actual.

Con respecto a la *postura crítica frente a la democracia actual* (Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008), existen muy pocas alusiones. Las dos referencias encontradas defienden que

la democracia es un sistema político que está en constante construcción y elaboración, y que los sistemas actuales son perfectibles.

En términos generales, pareciera ser que el currículo de EC busca que las y los estudiantes conozcan, valoren y defiendan la democracia liberal representativa, sin otorgarles oportunidades de debatir distintos modelos de democracia o construir su propia versión. Es decir, adhiere a un concepto bastante limitado para las aspiraciones de un modelo de EC con perspectiva de género y feminista, que debiese impulsar a reflexionar en torno a los desafíos, limitaciones y proyecciones de las democracias actuales en relación a los grupos sociales oprimidos y a la resolución de las injusticias sociales.

La mayoría de los documentos curriculares presentan la ***diversidad*** como valor fundamental en EC, haciendo énfasis en aceptar y valorar las características e intereses del estudiantado. Suele estar relacionada con diferentes tipos de diversidades, pero tiende a concentrarse en temas de diversidad étnica y cultural. Es definida como "la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio físico, geográfico y social. Incluye todas las diferencias culturales debidas a la religión, la etnia, la lengua o el género" (MINEDUC, 2021a, p.189).

Algunos ejemplos de actividades que la abordan son: analizar las diferencias musicales o manifestaciones estéticas de distintas culturas y la diversidad como tema de investigaciones y debates, como es el caso de la siguiente actividad:

> *Buscan en la agenda legislativa del Congreso proyectos de ley que busquen acoger demandas sociales en materia de desigualdad, pobreza, inclusión, diversidad (étnica, cultural y sexual), equidad de género e interculturalidad. Luego elaboran un listado de las organizaciones, personas e instituciones que han participado en la discusión de dichos proyectos, y distinguen sus principales argumentos, sus enfoques y las indicaciones que han presentado en el proceso de tramitación de la ley* (MINEDUC, 2021b, p.83).

Pareciera ser que la diversidad es abordada como una característica propia de las sociedades actuales, sin embargo, no hay mayor énfasis en el reconocimiento de las diferencias. Tampoco existe una propuesta de actividad o recurso, en que se reconozca la diversidad existente entre las y los estudiantes.

La ***igualdad*** es uno de los valores con menos importancia en el currículo. La mayoría de referencias las identifiqué en los apartados más declarativos, es decir, en los fundamentos o propósitos de la EC. El currículo la concibe principalmente *como igualdad ante la ley o de oportunidades* (Espín, 2010), definiéndola como:

> *Valor que reconoce a todas las personas humanas por igual. Tal como reconocen diversos instrumentos internacionales de derechos humanos y nuestra Constitución, todos nacemos iguales en derechos y dignidad y, por lo tanto, tenemos la posibilidad de participar, en igualdad de condiciones, de la vida en sociedad. Esto se consagra, a nivel constitucional, en la igualdad ante la ley y el derecho a no ser discriminado arbitrariamente; la universalidad del voto, entre otras* (MINEDUC, 2021a, p.51).

Para fomentarla establece objetivos como "conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica" (MINEDUC, 2016a, p.55). Por lo que implica una

concepción universal de la igualdad, en la que cada persona tiene derechos y deberes inherentes a la condición de seres humanos.

La igualdad de género es una temática incluida en el currículo de EC, tanto a nivel declarado, como a través de actividades o recursos para el alumnado. Sin embargo, la mayoría de estas citas la incluyen como una problemática a elegir entre varias para ser estudiada. El texto de estudios contiene un apartado en el que hay un tratamiento más explícito de la igualdad de género. Aborda temas como la subrepresentación política y la desigualdad económica entre mujeres y hombres y la igualdad de género en la legislación laboral chilena. Estos apartados la definen de acuerdo a la UNESCO:

> *La igualdad de género significa que las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial. Por lo tanto, la inequidad de género –y más específicamente la discriminación sustentada en el género– es una afrenta a un derecho humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo. Para la Unesco, igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres* (Equipo Editorial Santillana, 2020, p.200).

En general pude advertir que la igualdad de género es un principio incluido explícitamente en el currículo, sin embargo, continúa concibiéndose desde una lógica de igualdad de derechos u oportunidades, sin el debido reconocimiento de las diferencias y la alusión a las causas estructurales que producen estas desigualdades. Por otra parte, la mayoría de las veces se enuncia para establecer la igualdad de hombres y mujeres, excluyendo a los géneros disidentes.

Las referencias asociadas a la concepción de *igualdad atendiendo a las diferencias* (Bolívar, 1998; Espín, 2010; Young, 1990) son escasas. La mayoría relacionadas con el respeto y la tolerancia que debe existir entre estudiantes, impulsando objetivos transversales, como: "la sala de clases debe ser un espacio en el que se respete la diferencia, lo que implica trabajar por evidenciar y desplazar los propios prejuicios hacia personas distintas de uno" (MINEDUC, 2016a, p.58). Un extracto interesante para fomentarla es la propuesta de la ciudadanía comunitarista. Esta "reivindica el reconocimiento político de los diferentes grupos culturales minoritarios que componen una sociedad: el reconocimiento de su diferencia e igual valor, y el derecho a participar en pie de igualdad en el espacio público" (MINEDUC, 2021a, p.61). Sin embargo, la actividad propuesta no busca discutir el principio de igualdad, por tanto, es bastante improbable que esta concepción sea comprendida y asimilada por el estudiantado.

La ***justicia social***, tiene escasa relevancia, evidenciando una mayor presencia en los apartados declarativos que en ejercicios prácticos o recursos. Los programas de estudio la definen como:

> *Dimensión social de la justicia que se usa para aludir a la necesidad de equiparar las desiguales posibilidades de acceso a bienes y recursos, de desarrollo personal y de participación política. Tiene como base el principio de que todas las personas son iguales en dignidad y que, por lo tanto, deben tener aseguradas las mismas oportunidades y derechos* (MINEDUC, 2021b, p.172).

Esta definición es bastante cercana a los postulados del feminismo, ya que menciona aspectos económicos, de identidad y de participación (Fraser, 2015), pero tiene poca

concreción en actividades prácticas. Un ejemplo de ello es que el programa de IV medio, incluye un extracto del texto de Nancy Fraser aludiendo las tres dimensiones de la justicia social, pero es un documento sugerido, que no tiene asociado preguntas o actividades para el alumnado.

La mayoría de las referencias incluyen la justicia social como una de las finalidades de la EC o como una característica de la sociedad a la que se aspira construir. Otro aspecto recurrente es su asociación a temas o conflictos socioambientales. Junto con ello, la menciona en actividades destinadas a analizar políticas públicas y reflexionar sobre el rol de los movimientos sociales para alcanzar la justicia social. El texto de estudios contiene una unidad de justicia y derechos humanos. En esta pude observar un tratamiento de la justicia como acceso, es decir, centrada en las características, procedimientos, estructura y acceso de la ciudadanía al poder judicial. Las tareas encomendadas al estudiantado comprenden la revisión de la normativa vigente; el reconocimiento de deberes y compromisos del Estado en materia de DDHH; y el conocimiento de las instituciones que defienden los derechos humanos. Por tanto, buscan que el estudiantado reconozca la legislación e institucionalidad vigente más que promover la justicia social como un valor.

La ***solidaridad*** tiene escasa importancia en el currículo y la mayor cantidad de referencias se relacionan con las finalidades o concepciones de EC. Por ejemplo, enuncian objetivos como "valoran el derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural" (MINEDUC, 2016b, p.104).

Junto con esto, tiene concreción en algunas actividades prácticas y recursos. El Programa de III° medio presenta una unidad, en la que el estudiantado debe "relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemas de la democracia" (MINEDUC, 2021b, p.33). En esta unidad las y los estudiantes realizan actividades en las que reconocen experiencias de solidaridad y las relacionan con la democracia. Por ejemplo, exploran conceptos de libertad, igualdad, solidaridad, justicia y equidad en diferentes fuentes y analizan estos conceptos a partir de las leyes vigentes en Chile y los acuerdos internacionales (MINEDUC, 2021a). Igualmente, el texto de estudios incluye fuentes que muestran diversos ejemplos de solidaridad, la mayoría de jóvenes realizando actividades de voluntariado (Equipo editorial Santillana, 2020).

5.2 Competencias ciudadanas

Como muestro en la figura 7, la competencia que más promueve el currículo es la *crítica* (Soriano, 2006), seguida por la *comunicativa y social* (Soriano, 2006), mientras las que tienen menor presencia son las de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020) y la de *resolución de conflictos* (Soriano, 2006).

La ***competencia crítica***, es la que tiene mayor desarrollo en la documentación revisada, ubicándose en todos los documentos y unidades que integran el currículo. Sostiene que su finalidad es: "fortalecer las habilidades tendientes a fundamentar con base en las disciplinas, evaluar múltiples perspectivas y visiones, y analizar cómo aporta este conocimiento a comprender la sociedad "(MINEDUC, 2016b, p.26). La pude apreciar tanto en las finalidades y objetivos declarados, como en actividades. El alumnado la puede poner en práctica a partir de una diversidad de tópicos tales como: expresiones artísticas; desarrollo tecnológico; los derechos humanos; problemas sociales contemporáneos; el análisis de las políticas públicas, lo que demuestra su presencia transversal en el currículo.

Figura 7:

Frecuencia de referencias asociadas a las competencias ciudadanas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

El tópico en donde destaca es en el análisis de los medios de comunicación. Por ejemplo, el programa de IV° medio presenta una actividad en que el estudiantado debe seleccionar una noticia política reciente y rastrear como ha sido tratada por diferentes medios de comunicación. Para ello, la analiza identificando el tipo de lenguaje utilizado, la atribución de responsabilidades y la concordancia de información en distintos medios. Posteriormente, investiga aspectos de los medios utilizados, recopilando información sobre su posición política, formas de financiamiento, comportamiento ético, etc. (MINEDUC, 2021b).

La mayoría de las referencias encontradas se refieren a esta como una competencia escolar, es decir, en el currículo las y los estudiantes son capaces de analizar, evaluar y cuestionar distintas posturas frente a un tema, analizar críticamente problemas de las sociedades contemporáneas y desarrollar posturas propias. Sin embargo, escasamente permite que desarrollen una postura crítica en otros aspectos de la vida. Esto lo pude apreciar en los descriptores definidos para abordar esta competencia:

> *c. Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información. d. Analizar interpretaciones y perspectivas de diversas fuentes, considerando propósito, intencionalidad, enfoque y contexto del autor, y las preguntas que intenta responder. e. Evaluar la validez de las propias interpretaciones sobre acontecimientos, fenómenos y procesos estudiados* (MINEDUC, 2021a, p.34).

De acuerdo a Marco (2010) el objetivo de esta competencia no es solo comprender críticamente la realidad, sino transformarla. Al respecto, el currículo no propone actividades que permitan al estudiantado concebirse como agentes de cambio.

La ***competencia comunicativa y social*** pude identificarla fundamentalmente en la declaración de objetivos y finalidades de la EC, asociadas al desarrollo de habilidades como: “reforzar en las y los estudiantes la capacidad de transmitir a otros los resultados

de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita" (MINEDUC, 2016a, p.183), y también de actitudes como: "entregan una base formativa para la participación social argumentando, expresando opiniones, dialogando con otras y otros respecto a puntos de vista distintos al propio" (MINEDUC, 2016a, p.39).

El aspecto que más destaca de esta competencia es el desarrollo del propio punto de vista (Marco, 2010), es decir, el currículo ofrece oportunidades para que el estudiantado se forme una opinión personal o grupal respecto a un tema dado. Para ello, propone actividades como exposiciones orales, responder preguntas de opinión y la redacción de ensayos y columnas de opinión. También, destaca el desarrollo de capacidades argumentativas (Marco, 2010), relacionadas con la fundamentación de la opinión personal. Es relevante también el respeto a los puntos de vista divergentes (Marco, 2010), sugiriendo actividades como debates o diálogos circulares, que promueven "diferentes opiniones y experiencias, descubrir significados comunes, desafiar nociones preconcebidas propias y ajenas, escuchar sin juzgar y validar a los demás sin temor a ser censurados, criticados o excluidos" (Equipo Editorial Santillana, 2020, p.45).

La competencia de ***participación activa***, si bien tiene una menor presencia la pude identificar en los distintos documentos y unidades. Para fomentarla el currículo plantea objetivos como "entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes (…) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos" (MINEDUC, 2016a, p.7). Por tanto, el énfasis de esta capacidad está en la aportación que puede hacer el estudiantado en distintas instancias en que se involucra.

De las 43 referencias encontradas, solo identifiqué 3 que aluden explícitamente a considerar a las y los estudiantes como sujetos con capacidad de agencia. Como pude advertir en objetivos como: "ser personas integrales capaces de participar activamente en el fortalecimiento de la democracia y en la construcción de una mejor sociedad" (MINEDUC, 2016b, p.15) o "desarrollar en el estudiantado un conjunto de herramientas (…) que les permitan participar activamente, asumiendo en forma responsable (…) la defensa y perfeccionamiento de la democracia" (MINEDUC, 2016b, p.24). En ambos objetivos, pude entrever una intención por el mejoramiento y perfeccionamiento de la sociedad, sin embargo, en base a una postura ambigua frente a las injusticias y transformación social. En tal sentido, pareciera ser que el currículo tiende a incentivar el involucramiento activo del estudiantado, desde la mantención de los sistemas políticos vigentes.

La competencia de ***resolución de conflictos*** es la que menos importancia tiene en el currículo. De hecho, sólo identifiqué 8 actividades que permiten poner en práctica esta competencia, y sólo dos de ellas se relacionan con resolver problemáticas o conflictos en la comunidad escolar. Un ejemplo interesante al respecto es una actividad planificada para primero básico en donde el estudiantado debe reflexionar sobre situaciones de conflicto que viven como curso en el aula, el recreo y la salida del colegio. En grupos escogen uno de estos problemas y realizan una breve dramatización de cómo lo resolverían. El propósito de esta actividad es:

> *Transmitir la importancia de reconocer aquellas situaciones o acciones que generan conflictos y mirarlas como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para la formación del ejercicio ciudadano. Sobre esta base, se debe*

> *fomentar el abordar los conflictos y no ignorarlos (…). Para ello se recomienda exponer mecanismos constructivos para la resolución de conflictos, como la mediación, la negociación o el arbitraje con participación de los pares, recurrir a docentes u otros adultos de la comunidad educativa, según la situación y el contexto* (MINEDUC, 2016a).

Esta actividad se basa en conflictos reales que vive el estudiantado y constituye una actividad práctica en la que puede proponer soluciones plausibles al conflicto (Marco, 2010). Junto con ello, la/el docente otorga información relevante sobre estrategias de resolución de conflictos, y relaciona su desarrollo con la construcción de una ciudadanía democrática.

Las otras 6 actividades presentan una problemática o conflicto, a partir de las cuáles el estudiantado debe imaginar y/o proponer formas de resolverlo, por ejemplo:

> *Imaginen que su curso compone los 24 ministerios que existen hoy en Chile y realicen un sorteo para designar a sus ministros. Una vez conformados los equipos, investiguen la función de su ministerio. Luego, elaboren una propuesta con tres acciones que llevarían desde su ministerio para proponer soluciones a alguno de los problemas planteados en esta unidad. Cuando tengan su propuesta, diríjanse al curso como si estuvieran en reunión con el presidente de la república y explíquenle por qué son necesarias sus medidas* (Equipos editorial Santillana, p.169).

Si bien en este tipo de actividades el estudiantado debe proponer estrategias de resolución de problemas y conflictos, no constituyen problemas reales que le afecten, ni tampoco permiten desarrollar actividades prácticas que impliquen soluciones concretas (Marco, 2010) lo que dificulta el aprendizaje y la adquisición de esta competencia.

5.3 Perfil de ciudadanía

A lo largo del currículo nacional las referencias asociadas al perfil de ciudadanía suelen encontrarse en los objetivos y finalidades declaradas. Como expongo en la figura 8 el perfil que identifiqué con mayor frecuencia es el *participativo*, mientras que el *orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002) es el que se fomenta en menor medida.

El currículo declara propiciar una ***ciudadanía participativa***, expresada en objetivos como: "entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes (…) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos" (MINEDUC, 2016a, p.7). En términos teóricos, alude a una ciudadanía comunitarista, o sea, una corriente que reconoce la necesidad de que la ciudadanía goce de oportunidades de participación en la construcción de la sociedad y que promueve el bien común como valor esencial (MINEDUC, 2021a, p.61).

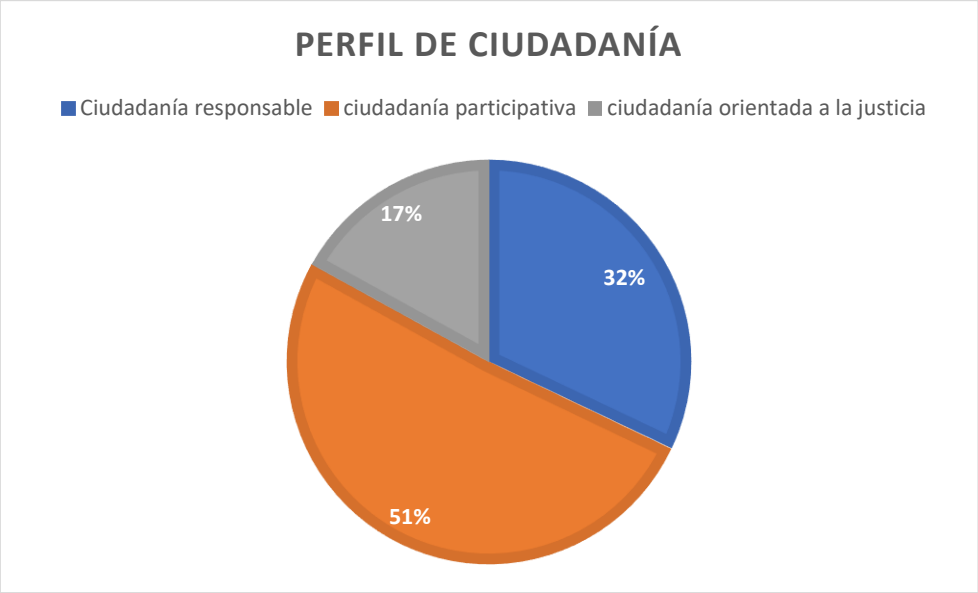
Este perfil concibe la escuela como el espacio por excelencia para ejercer ciudadanía, reconociendo que debe proveer las oportunidades para que el estudiantado participe y aprenda a participar:

> *Para una adecuada formación ciudadana se requiere, (…) avanzar en el ejercicio cotidiano de entender las escuelas y liceos como espacios comunitarios que persiguen el aprendizaje integral, con énfasis especial en la relación con*

los otros. La ciudadanía no puede ser un discurso, sino una realidad representada en una práctica efectiva (MINEDUC, 2016b, p.18).

Figura 8:

Porcentaje de referencias asociadas a los tipos de ciudadanía.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo nacional.

El segundo perfil enunciado por el currículo es la ***ciudadanía responsable***, que se refleja en objetivos o finalidades como:

> *Concebiremos la formación ciudadana de la siguiente manera: Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover (…) que sean capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas* (MINEDUC, 2016a, p.8).

En esta, existe un énfasis en los conocimientos relevantes que debe poseer el estudiantado para convertirse en buenos/as ciudadanos/as, por tanto, coincide con una visión tradicional de la educación cívica. Es un perfil más individualista y vinculada al conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. Teóricamente se relaciona con la concepción liberal, ya que "comprende la ciudadanía a partir de la primacía del individuo sobre el Estado. Por lo mismo, su foco se encuentra en aquellos derechos individuales que deben ser garantizados para el correcto desarrollo del individuo" (Equipo editorial Santillana, 2020, p.54).

El perfil que posee menos referencias es el de ***ciudadanía orientada a la justicia***. Las pocas alusiones encontradas se vinculan con objetivos como: incentivar la formación de "ciudadanas y ciudadanos capacitados para hacer de su espacio local y del país un lugar más justo y respetuoso de las diferencias. El proceso educativo tiene un valor público innegable y se encuentra a la base de sociedades más justas, democráticas y participativas" (MINEDUC, 2016b, p.14). En otras palabras, si bien el currículo aspira a

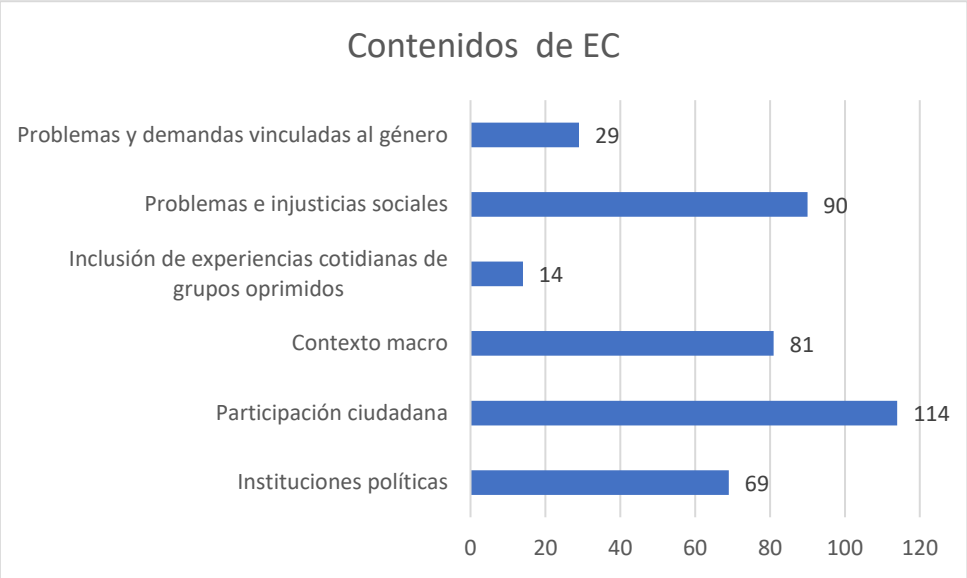
formar ciudadanos que aporten al desarrollo de sociedades más justas, no prioriza finalidades que apunten a la transformación social.

5.4 Contenidos

Como exhibo en la figura 9 los contenidos que tienen una mayor presencia en el currículo son los de *participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016) seguidos de *problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019), *el contexto macro* y las *instituciones políticas* (Cox y García, 2015; García 2016). En tal sentido, las instituciones políticas -contenido que se relaciona con la tradicional educación cívica- tiene una importancia menor, que podría explicarse por el perfil participativo que declara desarrollar. Los contenidos que tienen menor presencia son los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b) y la *inclusión de las experiencias cotidianas de grupos oprimidos* (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Roset et al., 2008).

Figura 9:

Frecuencia de referencias asociadas a los contenidos de EC.



La ***participación ciudadana*** como contenido tiene una relevancia fundamental en los documentos curriculares. Los programas de estudio la definen como la

> *Capacidad de individuos o grupos de incidir en asuntos de interés público mediante acciones como la demanda y el uso de la información, la deliberación, el diseño o la reorientación de políticas públicas y el sufragio. La participación ciudadana se funda en el principio de que todas las personas pueden aportar a construir una mejor sociedad, independientemente de su edad, nacionalidad o país de residencia* (MINEDUC, 2021a, p.162).

Esta definición de participación concuerda con el perfil de ciudadanía que prevalece en el currículo, pero lo concibe como un ejercicio individual, más que colectivo. En consonancia con esto, prevalecen las referencias vinculadas al *voto y sistema electoral* (Cox y García, 2015; García 2016). En tal sentido, espera que el estudiantado conozca el sistema electoral, las características del voto, el sistema representativo, los cargos públicos, el rol que ejercen los partidos políticos y los niveles de participación electoral.

Entre estas temáticas la que más sobresale son las características del voto y los niveles de participación electoral, existiendo especial preocupación por los altos niveles de desafección electoral que existen en Chile. En otras palabras, el currículo pone énfasis en la participación formal y sus aspectos institucionales.

Esto pude advertirlo en la imagen 1 presente en el texto de estudio. En esta hay una visión conservadora y restrictiva de la participación, en la que la ciudadanía a través del voto define "quien manda", "quien hace las reglas", "por qué se obedece" y que "responsabilidades se deben asumir", concepciones de la participación, que evocan la idea de una única autoridad que controla el poder político, y de una ciudadanía que puede involucrarse solo en el momento de las elecciones.

Imagen 1:

Participación Ciudadana

Fuente: Equipo editorial Santillana (2020), p.56

Menor importancia tiene otros tipos de participación como *la comunitaria* y *los movimientos sociales*. La *participación comunitaria* (Cox y García, 2015; García 2016) contiene aspectos relacionados con el involucramiento ciudadano en actividades que se desarrollan en el contexto local como barrio, trabajo y escuela. La mayoría de las referencias se relacionan con el reconocimiento de las organizaciones sociales y comunitarias locales; el conocimiento de diferentes formas de participar en las escuelas y la valoración de las consultas ciudadanas en las comunas. Todas estas instancias tienen como objetivo común la búsqueda de bienestar de la comunidad, reflejando un tipo de participación que describen como apolítica. Esto pude apreciarlo en la definición ofrecida por el texto de estudio:

> *Son acciones ciudadanas a través de las cuales buscamos defender o promover los intereses colectivos de los grupos o de las comunidades de las cuales formamos parte. Nuestro ámbito de acción está limitado a las organizaciones de la sociedad civil, sin intención de influir en la toma de decisiones política. La relación que se mantiene con el Estado es solamente asistencialista, de carácter técnico o económico para enfrentar los intereses comunitarios, por tanto, la participación política es mínima* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.57).

Los *movimientos sociales* (Subiabre, 2021) tienen una importancia menor en el currículo. En general, los incluye con la finalidad de que el estudiantado comprenda sus logros en materia de derechos humanos y en la profundización de la democracia. Al respecto, la mayoría de las actividades propuestas consisten en que el estudiantado identifique

"casos" en los que se haya podido resolver algún problema social o avanzar en derechos sociales. Ejemplo de esto, es la sugerencia de la película "Selma", que da a conocer la lucha por los derechos civiles, liderada por Martin Luther King, a partir de la que el estudiantado debe reflexionar sobre los conceptos de solidaridad, justicia y democracia. Sin embargo, los documentos aluden a estos movimientos en general, sin profundizar en sus orígenes, demandas y luchas concretas. En ese sentido, los movimientos sociales son más bien un ejemplo de participación ciudadana que un contenido en sí mismo.

Entre los movimientos mencionados destacan el obrero, ambientalistas, LGTBI, por los derechos civiles y feminista. El movimientos obrero o de trabajadores/as, es el que mayor importancia tiene, mientras que el movimiento feminista aparece en una sola sección, con la denominación movimiento de mujeres. El movimiento estudiantil tiene una sola referencia, pese a la importancia que ha tenido en la política chilena de las últimas décadas y a la cercanía que tiene esta temática con la juventud. En esta actividad se:

> *Sugiere al o la docente vincular las temáticas con la experiencia cotidiana de los y las estudiantes, y con la comunidad cercana; por ejemplo, a partir de las formas de participación que ejercen ellos mismos y sus familias, o bien considerar algún grupo organizado de la comunidad a la que pertenecen. Temáticas como el movimiento estudiantil, los grupos animalistas u otras formas de colectivo cultural o social son formas de participación no tradicionales que pueden ponerse como ejemplo* (MINEDUC, 2016d, p.262).

En este caso el movimiento estudiantil es una de las posibilidades entre otras con las que las y los estudiantes pueden estudiar la participación.

El currículum presenta gran cantidad de referencias pertenecientes a los ***problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional***, además forman parte de las finalidades y propósitos de la EC. En términos prácticos, propone la realización de proyectos en los que el estudiantado debe ser capaz de identificar problemas ya sea en la sociedad, comunidad, barrio o escuela y proponer soluciones para resolverlos. Junto a esto, introduce actividades en las que debe investigar sobre problemas sociales en Chile y en el mundo, y evaluar políticas públicas como posibles soluciones. Estas actividades son bastante relevantes, porque implican procesos de investigación, pensamiento crítico y la posibilidad de imaginar alternativas frente a los problemas sociales. Sin embargo, no explicitan el problema social o injusticia que el estudiantado debe abordar.

Con respecto a las injusticias y problemas sociales enunciados, la mayoría es abordado mediante estudios de casos o utilización de fuentes. Es el caso de: problemas ambientales, problemas vinculados a la vivienda, las situaciones que viven personas dependientes y en situación de discapacidad, la segregación urbana, la discriminación de los pueblos indígenas y colectivo LGTBIQ, la desigualdad económica y la pobreza, la migración, el empleo vulnerable, entre otras. De estas, los que mayor cantidad de referencias presentan son los conflictos ambientales, la desigualdad económica y la pobreza.

Si bien estas injusticias y problemas sociales son claramente vividos por sectores desfavorecidos vinculados a diferentes ejes de opresión, no existe en su tratamiento una mirada interseccional, lo que empobrece la propuesta curricular desde una mirada de género y feminista. Algunos de los materiales didácticos utilizados son interesantes para desarrollar este tipo de reflexiones, no obstante, las actividades propuestas no permiten al estudiantado profundizar en ello. Una actividad sugerente, muestra noticias relacionadas con el uso del velo para la práctica deportiva de mujeres musulmanas -una que apoya la

medida, y otra que está en contra-. La actividad propuesta es redactar una carta en la que argumenten razones sobre el uniforme que debiesen usar las deportistas. Por tanto, la actividad no permite que el estudiantado identifique cómo se intersectan los ejes género, cultura y religión en las experiencias de estas mujeres musulmanas. En otra actividad, el estudiantado debe analizar el siguiente texto:

> *La actual condición de la mujer de los pueblos originarios en Chile se inserta en un contexto histórico de discriminación y exclusión de los indígenas en el ejercicio de los derechos sociales, económicos y políticos que se manifiesta en altas tasas de pobreza. Esta situación resulta agravada por desigualdades de género que afectan tanto a la mujer indígena como a la no indígena, y que se reflejan en las bajas tasas de participación laboral, los altos índices de violencia intrafamiliar y la escasa representación política* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.208)

La actividad sugerida para este recurso es identificar los factores que inciden en la situación de las mujeres indígenas en Chile, por lo que permitiría al estudiantado realizar una reflexión y análisis interseccional propiamente tal, ya que debe reconocer los ejes de etnia y género como factores de exclusión.

Otra de las dificultades que presenta el currículo en la inclusión de este contenido es que presenta las injusticias y problemas como conflictos entre grupos con intereses enfrentados. Es decir, en varias ocasiones desconoce las relaciones de poder que operan en los conflictos, existiendo una suerte de "empate" entre opresores y oprimidos. Además, no da cuenta de las causas estructurales que producen las injusticias sociales, eludiendo que son propias de sociedades capitalistas, patriarcales y racializadas. Un ejemplo de ello es el siguiente enunciado que introduce una política pública relacionada con el conflicto mapuche, en la que presenta a los empresarios y mapuches como grupos enfrentados a partir de posiciones sociales equivalentes.

> *No solo de factores económicos o administrativos surgen los conflictos. La cosmovisión de una comunidad también juega un rol preponderante a la hora de definir qué hacer con un territorio. Así, históricamente ha habido enfrentamientos entre grupos que, por ejemplo, consideran un lugar como sagrado y otros que lo entienden como un espacio más físico/terrenal para ser utilizado con fines económicos o políticos* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.233).

Entre los contenidos que forman parte del ***contexto macro***, destacan los modelos de desarrollo. Este se desarrolla en unidades concretas de III° y IV° medio, y su inclusión tiene como finalidad:

> *Reflexionar sobre las posibilidades, los efectos y las consecuencias que se derivan de las decisiones relacionadas con el tipo y la forma de producir, distribuir y consumir bienes y servicios. Se aborda también la diversidad de modelos de desarrollo y su impacto a distintas escalas, así como el papel asignado a los agentes económicos, incluidos el Estado y los gobiernos regionales, las empresas en sus distintos tamaños, la comunidad y los individuos. Esta mirada promueve que las personas tomen buenas decisiones de consumo, inversión y ahorro para satisfacer sus necesidades presentes y futuras* (MINEDUC, 2020b).

Como muestro en este extracto, el currículo aborda los modelos de desarrollo desde diferentes ópticas con el objetivo que el estudiantado pueda comprender los efectos y consecuencias de las decisiones económicas. Junto con ello, asume que las elecciones sobre consumo, inversión y ahorro son individuales y no las relaciona con condiciones estructurales determinadas por los modelos económicos. En estas unidades el estudiantado conoce los diferentes sistemas económicos, comprende la relación entre Estado y mercado, estudia su implementación en diferentes momentos de la historia de Chile, conoce las características económicas del modelo chileno actual y examina la influencia de las políticas económicas en la vida cotidiana de las personas. En tal sentido, la propuesta curricular resulta interesante, pues el estudiantado puede identificar las fortalezas y debilidades de los distintos modelos y su impacto en las políticas públicas.

En el momento de abordar el modelo actual chileno, el currículo busca que el estudiantado identifique sus fortalezas y debilidades, permitiéndole reflexionar y evaluar sus características e implicancias sociales. A pesar de esto, lo presenta con una connotación positiva describiéndolo como un modelo exitoso:

> *Chile se caracteriza por un modelo económico-político que en las últimas tres décadas ha mostrado un importante desarrollo de sus instituciones más básicas, lo que le ha permitido obtener un fuerte crecimiento económico con progreso social y estabilidad política. Sin embargo, este mismo fortalecimiento institucional es la génesis de debilidades que le amenazan como proyecto, como son la exclusión social y la desigualdad de oportunidades. (…) La principal conclusión que emerge es que, a pesar de ser considerado como un proyecto exitoso, este modelo económico-político chileno no ha logrado legitimarse del todo debido a que no ha sido capaz de garantizar certeza jurídica con inclusión social e igualdad de oportunidades* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.311).

Como busco mostrar en este extracto, pese a que el texto identifica debilidades o problemáticas como la exclusión social y la desigualdad, estas son descritas como obstáculos para la legitimidad y no necesariamente como problemas del modelo económico en sí mismo. Esto podría evidenciar una validación implícita del currículo hacia el modelo neoliberal.

En segundo lugar, el currículo aborda contenidos relacionados con la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente. Con respecto a estos sostiene que: "la creciente conciencia en torno al actual escenario medioambiental en el mundo, especialmente con respecto del cambio climático, demanda la participación de una ciudadanía educada en estos temas y que sea capaz de avanzar hacia la sustentabilidad" (MINEDUC, 2020a, p.25). Por tanto, el cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad son fundamentos sobre los que se sustenta la asignatura de EC.

Con esta finalidad propone actividades concretas, por ejemplo, una investigación sobre las reservas de agua existentes en diferentes localidades; una reflexión y discusión sobre las energías renovables y su impacto ambiental; el análisis de la legislación sobre el cuidado del medio ambiente y el análisis de políticas públicas de Chile para enfrentar el cambio climático. Puedo advertir que las actividades propuestas se centran en el rol de los individuos y el Estado en el cuidado del medioambiente y la sustentabilidad. Por el contrario, la propuesta es poco enfática en identificar estos problemas como una característica intrínseca del modelo económico neoliberal y la responsabilidad que tienen las empresas multinacionales en el deterioro ambiental actual. Una evidencia de ello es

que los títulos de las secciones del texto de estudio omiten el vínculo entre problemas medioambientales y modelo de mercado: “desarrollo sustentable: ¿realidad o utopía?” “¿Puede alcanzarse la sustentabilidad desde la acción colectiva?” “la búsqueda de justicia ambiental en y desde los territorios”.

El contexto macro también incluye aspectos vinculados al mercado laboral, centrándose especialmente en la historia de la organización obrera y las tendencias laborales actuales. Para abordar la primera realiza una revisión histórica sobre las características del movimiento obrero en el siglo XIX tanto en Chile y el mundo, las respuesta del Estado y los privados frente a la organización obrera y los avances en materia de derechos laborales alcanzados. El objetivo de estas secciones consiste en que el estudiantado pueda reflexionar sobre:

> *La importancia de la organización y el movimiento obrero en Chile en función de sus logros y conquistas durante el último siglo, enfatizando dos aspectos esenciales: los avances y retrocesos de los derechos laborales a lo largo de la historia. El aporte de los movimientos y organizaciones sociales para fortalecer los derechos laborales. El rol que han tenido empresarios, comunidades religiosas y Estado en la legislación laboral* (MINEDUC, 2020b, p.136).

Con respecto a las tendencias laborales actuales, profundiza en las transformaciones ocurridas en el mercado laboral incluyendo aspectos como: la flexibilidad laboral, la automatización, la cesantía, el empleo vulnerable y la informalidad económica. También describe las características del mercado laboral en Chile incorporando aspectos relacionados con conocimientos prácticos como: jornada laboral, descanso, derecho a indemnización, código laboral, leyes laborales, sindicalización. Existe un apartado titulado inclusión laboral, que señala que “la lucha por la equidad laboral involucra a diversos grupos de la sociedad que son marginados del mercado del trabajo o acceden a este en condiciones desfavorables” (Equipo editorial Santillana, 2020, p.264). Este apartado menciona la desigualdad laboral entre hombres y mujeres, y muy brevemente políticas de inclusión frente a colectivos marginados como personas en situación de discapacidad y personas transgénero.

Por último, incluye escasamente contenidos vinculados al proceso de globalización y las nuevas tecnologías. Este apartado profundiza principalmente en la ciudadanía digital entendida como:

> *Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías (…), son fundamentales para generar instancias en que los alumnos colaboren, comuniquen, creen e innoven mediante el uso de TIC. También contribuyen a desarrollar la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad. Adicionalmente, la ciudadanía digital implica asumir la relación con las TIC desde la responsabilidad cívica, dados los desafíos que implican la proliferación de noticias falsas y el uso inadecuado de las redes sociales para dañar a otros, lo que debilita la convivencia democrática* (MINEDUC, 2020a, p.26).

Con este propósito, plantea actividades que abordan aspectos como: los medios de comunicación de masas y el desarrollo de la opinión pública; los medios de comunicación y su impacto en la participación ciudadana y democracia; la responsabilidad ética de los medios de comunicación masiva y la confiabilidad de la información.

Las ***instituciones políticas***, tienen una importancia relativamente menor en la propuesta curricular analizada. En este aspecto, apuesta porque el estudiantado conozca las instituciones del Estado, comprenda algunos conceptos relevantes, entienda el funcionamiento de los poderes del Estado y conozca la organización político-administrativa de Chile. En general, el currículo muestra las instituciones de manera neutral y unívoca, otorgando escasas oportunidades para que el estudiantado pueda tener una postura crítica frente a su funcionamiento o poder realizar una evaluación sobre las relaciones entre institucionalidad y ciudadanía.

Un ejemplo de esto es una actividad del texto de estudio en la que el estudiantado debe analizar un gráfico sobre la confianza de la ciudadanía chilena en la institucionalidad. La gráfica muestra un descenso sostenido en la confianza en las instituciones. Frente a este estimulo, el estudiantado debe responder "¿Por qué es importante elevar la confianza en las instituciones públicas?" (Equipo editorial Santillana, 2020, p.175). En tal sentido, la actividad no propone una reflexión crítica frente a la problemática, ya que, por ejemplo, no invita al estudiantado a cuestionarse por las razones de la baja confianza de la ciudadanía en las instituciones.

Una excepción a esta manera de abordar este contenido es una actividad en que el estudiantado debe reflexionar acerca de las relaciones entre institucionalidad democrática y demandas de la ciudadanía. En esta:

> *Los estudiantes indagan acerca de un conflicto en el cual la ciudadanía se organizó para manifestarse y dialogar con los miembros de la institucionalidad democrática para buscar soluciones. Para esto, revisan fuentes de información sobre las características de la institucionalidad democrática en Chile y el rol de los diversos actores involucrados. Se los puede orientar con preguntas como: ¿Cómo dialoga la ciudadanía con los representantes de la institucionalidad democrática? Considerando las causas del problema, ¿Qué acciones propositivas tomó la ciudadanía para afrontar la situación? ¿Qué instituciones democráticas se involucraron para resolver este conflicto?* (MINEDUC, 2021b).

En esta actividad, pude distinguir una visión de la institucionalidad democrática menos limitada, en la que el estudiantado puede cuestionarse sobre su funcionamiento y eficacia para resolver demandas de la ciudadanía, además de reflexionar sobre su labor en situaciones de conflicto.

Como muestro en la figura 9, el currículo le da escasa relevancia a los ***problemas y demandas vinculadas al género*** en comparación a contenidos más tradicionales de la asignatura, lo que podría indicar que la perspectiva de género es incluida de forma incidental. Una de las problemáticas que tiene mayor cantidad de apariciones es la *ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009b). Las referencias aluden a situaciones de discriminación hacia diferentes colectivos, presentados como "casos" que el estudiantado debe analizar. La mayoría de los ejemplos corresponden a colectivos discriminados por su orientación sexual. Estos están incluidos en secciones sobre "la igualdad ante la ley" o "los desafíos que presenta la democracia en la actualidad". Por ejemplo, a partir de un texto sobre la ley de identidad de género, el estudiantado debe explicar cómo se relaciona la noticia con el principio de igualdad (Equipo editorial Santillana, 2020). En tal sentido, la ciudadanía sexual y reproductiva, no se estudia como un tema en sí mismo, sino como ejemplo de otros contenidos de EC.

Otra de las problemáticas que aparece con mayor frecuencia es la de *división sexual del trabajo* (Abasolo y Montero, 2012). El currículo incluye aspectos como diferencias salariales, desigualdad en el trabajo doméstico, roles de género en la elección del trabajo, desigualdad de oportunidades, la brecha en cargos de responsabilidad, entre otras. La problemática que aparece con mayor cantidad de menciones es diferencias salariales. Algunos ejemplos de actividades son: proponer medidas para disminuir la brecha de género, o explicar por qué se producen estas diferencias en el mundo laboral (Equipo editorial Santillana, 2020). Una de las razones que explica la brecha son las desigualdades respecto al trabajo doméstico y roles de cuidado.

La violencia de género (Posada, 2008), la pude identificar en cuatro oportunidades. Estas referencias se relacionan con casos o ejemplos de problemas sociales actuales, entre los que menciona la violencia, pero no profundiza en sus causas estructurales, ni presenta una definición clara de esta problemática. *La subrepresentación política de las mujeres* (Astelarra, 1990), es incluida en tres oportunidades. Estas apariciones tienen la finalidad de constatar las diferencias entre mujeres y hombres en representación política y por tanto se presenta como un desafío pendiente del sistema democrático. Las actividades apuntan a que el estudiantado pueda desarrollar propuestas que contribuyan a la disminución de esta brecha.

En síntesis, puedo afirmar que las demandas del movimiento feminista se integran al currículo, debido a que varios de los tópicos son incluidos, además de considerarlos centrales en el fortalecimiento de la democracia. Estas problemáticas permiten que el estudiantado pueda analizar, condenar y plantear soluciones para su reparación. Sin embargo, tienen una importancia menor en relación a otros contenidos, y la mayoría de las veces los incluye como ejemplos o "casos". Esto podría indicar que la perspectiva de género es incluida de forma anecdótica, asociada a secciones puntuales y especiales para abordar estos temas. Al mismo tiempo, en su inclusión, el currículo invisibiliza el feminismo tanto como movimiento social que ha luchado por superar estas problemáticas, y como teoría que analiza las razones estructurales de las mismas. Esto, lo pude advertir en que conceptos como feminismo, sexismo y patriarcado son prácticamente inexistentes en los documentos, mientras que el concepto de género solo aparece vinculado a las ideas de igualdad, diferencia e identidad.

El currículo hace poco énfasis en la ***inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos*** (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Roset et al., 2008) ya que, si bien integra a estos colectivos, no hace énfasis en sus experiencias de vida como algo valioso para el estudio de la ciudadanía. Existen algunas actividades propuestas que permiten abordar experiencias de vida de sectores desfavorecidos. En una de ellas, el estudiantado debe estudiar una política pública consistente en la creación de mesas de trabajo para dar soluciones frente a problemáticas sociales diversas. A partir de estas, el estudiantado puede indagar en experiencias de las personas que residen en una vivienda sin servicios básicos, mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, personas que viven en campamentos, niñas y niños pertenecientes al SENAME, personas con consumo problemático de alcohol o drogas, entre otras. La actividad permite adentrarse en las experiencias de vida de estos colectivos, sin embargo, profundiza mayormente en el análisis de la política pública y la colaboración entre Estado y privados para ofrecer soluciones. Es, por tanto, una mirada externa de lo que viven estos grupos.

Una segunda actividad que apunta a este contenido consiste en el análisis de películas, como "Ciudad de Dios" que muestra la vida en las favelas brasileñas, "Sufragistas" que permite profundizar en el movimiento de mujeres, "Milk" que ahonda en la historia de un activista por los derechos civiles de los homosexuales, entre otras. Estas son un material interesante para indagar en las experiencias vitales de colectivos diversos, no obstante, la actividad sugerida propone que el estudiantado explore conceptos como libertad, igualdad, solidaridad, justicia y equidad y no en los colectivos mismos.

Por último, existe una sección del texto de estudio que habla de la importancia de la protección de los derechos en la vida cotidiana, mencionando aspectos como la protección de las/los adultos mayores, la maternidad y la participación en la vida comunitaria. En estos casos, pude apreciar un reconocimiento de experiencias cotidianas de estos colectivos y un vínculo, aunque no explícito entre vida privada y política. Ejemplo de esto, es el caso de una mujer huilliche que quiso dar a luz mediante un ritual ancestral:

> *Era primeriza y Yoana Aron había planeado junto a su marido tener a su hija en el campo. Aunque ella preparaba el parto con la machi -mujer sanadora- de su comunidad, seguía asistiendo a los controles del sistema médico convencional. (…) Me infundieron miedo, pero yo estaba tan convencida que les dije: "Yo voy a tener a mi guagua en el hospital, pero la voy a tener como yo quiero". «Yo lo que quería era que se hiciera una ceremonia en la que mi hija recibiera sus primeras palabras en mapuzungun (su lengua materna), quería vestirme de una manera determinada, que mi marido entrara con el kultrun, no quería oxitocina, deseaba llevarme la placenta para sembrarla …» (…). Ella no estaba dispuesta a renunciar a que el nacimiento de su hija fuese el primer hito que la identificara con su cultura, con su ancestralidad y con su familia* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.93).

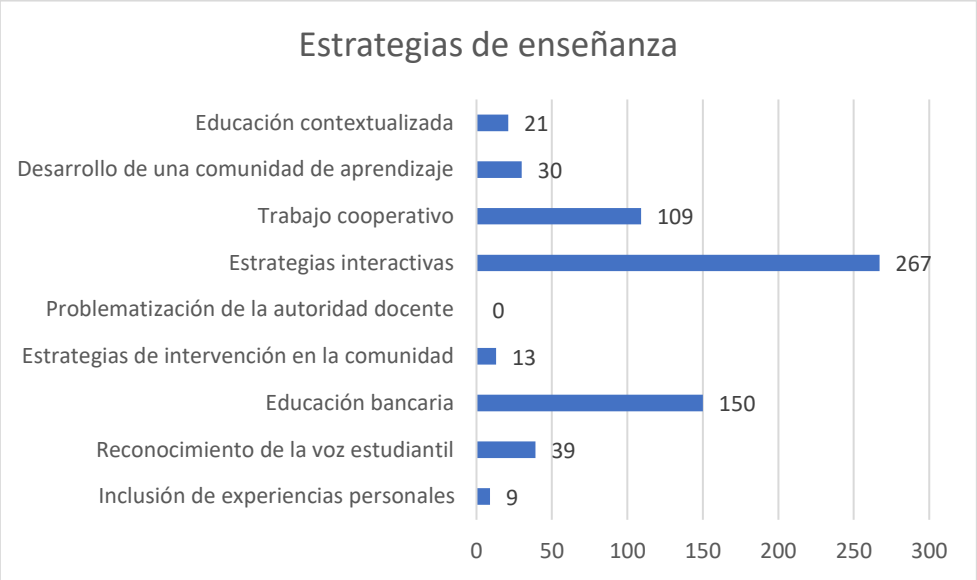
Este tipo de ejemplos permiten transmitir al estudiantado que aspectos como la maternidad, los cuidados y la mantención de la vida, también son asuntos políticos, ya que, sin reconocimiento e inclusión de lo privado como un espacio de denuncia e injerencia política, no es posible desmantelar los estereotipos de género y la jerarquización que esta conlleva.

5.5 Estrategias de Enseñanza

Para el análisis de las estrategias de enseñanza he seleccionado aquellas enunciadas por el currículo como adecuadas para poner en práctica la EC, como también las actividades sugeridas para el alumnado en los programas y texto de estudio. Como muestro en la figura 10, destacan mayoritariamente las *estrategias interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), no obstante, la *educación bancaria* (hooks, 1994) o tradicional continúa teniendo una gran presencia en el currículo de EC. Mientras que las estrategias que tienen poca presencia son el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994), el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; hooks, 1994), la *educación contextualizada* (García, 2016; hooks, 1994), las *estrategias de intervención en la comunidad* (Quintana y Rabuco, 2020) y la *inclusión de experiencias personales* (hooks, 1994). La *problematización de la autoridad docente* (hooks, 1994) no tiene ninguna aparición.

Figura 10:

Frecuencia de referencias relacionadas con estrategias de enseñanza.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

Con respecto a las ***estrategias interactivas***, el currículo declara desarrollar un enfoque centrado en el estudiantado, apostando a promover sujetos que se involucran activamente en su aprendizaje y "desplazar las lógicas tradicionales de enseñanza, donde las y los estudiantes son vistos solo como receptores de información ajena a sus vidas cotidianas e intereses" (MINEDUC, 2016b, p.40). Es decir, busca propiciar estrategias

> *Que den protagonismo a las y los estudiantes en el desarrollo de una tarea, en la resolución de algún problema o en la proposición de ideas y soluciones. De esta manera, al ser quienes realizan las acciones, serán ellas y ellos mismos quienes construirán su aprendizaje* (MINEDUC, 2016b).

Las estrategias interactivas se concretan en una diversidad de situaciones en que el estudiantado es protagonista de su aprendizaje, incluyendo actividades de análisis de fuentes, de investigación, de creación o difusión, de debate, y de juegos y simulaciones, entre otras. Las que destacan mayoritariamente son las de análisis de fuentes, es decir, aquellas que promueven una reflexión y/o análisis de un tema a través de un estímulo o recurso utilizando preguntas que orientan al estudiantado. Por ejemplo:

> *Para iniciar la clase, las y los estudiantes leen dos noticias que muestran la incorporación de la tecnología en ámbitos de la vida cotidiana. Como ejemplo se propone: una noticia que se relaciona con el surgimiento de aplicaciones que permiten contratar servicios de transporte de personas, y la otra vinculada al uso de tecnología en la medicina, que permitiría masificar y disminuir el costo de prótesis para seres humanos (...), a partir de la lectura, las y los estudiantes identifican cuál necesidad habría llevado a desarrollar estas innovaciones y qué aspectos de la vida de las personas impacta (política, económica, cultural, personal, etc.)* (MINEDUC, 2016a, p.99).

También destacan las actividades de investigación, es decir, aquellas en que el estudiantado utiliza diferentes estrategias de indagación sobre una temática en particular.

Tienen menor importancia las actividades de debate, entendidas como aquellas que promueven el diálogo e intercambio de opiniones entre estudiantes; y los juegos y simulaciones, que permiten el logro de los aprendizajes a través de experiencias prácticas y lúdicas tales como juegos de rol, dramatizaciones, entre otras. Por ejemplo:

> *Imagina que eres un político que quiere aumentar la participación ciudadana de los jóvenes. Elabora para ello una propuesta que incluya los siguientes elementos: Indicar qué forma concreta de participación ciudadana quieres promover entre los jóvenes. Señalar por qué es importante que participen siguiendo la forma seleccionada. Describir al menos dos medidas para promover el tipo de participación elegida. Expresar por qué crees que tus medidas para promover la participación juvenil serán efectivas* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.88).

Las actividades propuestas por el currículo permiten evidenciar que, si bien el estudiantado realiza las acciones para adquirir aprendizajes, prevalecen aspectos de conocimiento, reflexión, análisis e investigación que lo circunscriben a la sala de clases, por sobre otro tipo de experiencias.

Pese a que el currículo declara priorizar actividades interactivas, en la práctica existe una gran cantidad de actividades en que se mantiene el modelo de ***educación bancaria*** (hooks, 1994) caracterizado por la transmisión de conocimientos. Al respecto, destacan revisiones de documentos, en que las preguntas propuestas suponen la repetición de contenidos. Por ejemplo: "los grupos analizan a distintos autores que se considera fundamentales para estudiar la construcción histórica de Estado y responden las siguientes preguntas: ¿Cómo define Estado cada autor? ¿Cuáles son sus principales características? (origen, elementos, finalidad, definición de poder y quien lo detenta)" (MINEDUC, 2020a, p.40).

En otras ocasiones incluye preguntas de tipo contenidista que propician la repetición de información más que la reflexión y análisis de los conceptos. Esto pude apreciarlo en instrucciones como: "Explica en tu cuaderno las siguientes características de los derechos humanos: a. Universales b. Indivisibles c. Inalienables" (Equipo editorial Santillana, 2020, p.109). Por último, también presenta actividades que tienen como finalidad definir conceptos o presentar resúmenes de los contenidos revisados. Por ejemplo, "los estudiantes se organizan en parejas, caracterizan el concepto de políticas económicas estatales con sus propias palabras y apoyados en fuentes pertinentes, y sintetizan la información en sus cuadernos" (MINEDUC, 2020b, p.156).

El currículo define el ***trabajo cooperativo*** como "el compromiso por la prosecución de los objetivos del equipo, en asumir responsabilidades en el grupo y trabajar de manera eficiente, además de aceptar consejos y críticas escuchando y respetando al otro para llegar a acuerdos" (MINEDUC, 2016a, p.98). Este se concreta en una gran cantidad de actividades en que el estudiantado debe trabajar para resolver algún tipo de tarea, ya sea en pequeños grupos o duplas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las actividades presentadas no explicitan o intencionan las características del trabajo colaborativo, más allá de mencionar que la actividad se desarrollará de manera colectiva, por tanto, no es posible advertir si realmente son instancias que propician la cooperación. Un ejemplo de ello es la siguiente actividad:

> *Para iniciar la clase, las y los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro o cinco participantes y leen con detención la Declaración de los Derechos de los Niños.*

> *Reflexionan sobre la importancia de los derechos de las y los niños a partir de preguntas como: ¿Cuáles son los derechos que tienen niñas, niños y adolescentes? ¿Dónde podemos observar el ejercicio de estos derechos? ¿Por qué creen ustedes que existen estos derechos?* (MINEDUC, 2016a, p.28).

Si bien en esta actividad las y los estudiantes pueden compartir información, no pareciera que asumen responsabilidades y compromisos con la tarea de grupo, o que se produce un intercambio de ideas, que son fundamentales en el trabajo cooperativo.

El ***reconocimiento de la voz estudiantil*** es una estrategia de enseñanza con muy poca relevancia en el currículo. Al respecto, señala que las y los estudiantes, "deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, proponer soluciones durante el trabajo en equipo y expresarse por medio de los productos que crean" (MINEDUC, 2020a, p.173). Sin embargo, presenta pocas actividades en que esta estrategia se ponga en práctica. Las actividades más destacadas en este aspecto son aquellas vinculadas a la preparación de debates, en que el estudiantado puede dar sus puntos de vista frente a temas controversiales. Destaca el debate dialógico, que se caracteriza porque:

> *Busca estimular diferentes opiniones y experiencias mediante el diálogo, y no que una sola idea prevalezca por sobre las demás. Por su parte, el método de respuestas circulares es un ejercicio que busca democratizar la participación, poniéndonos en el lugar del otro y haciéndonos tomar parte de su experiencia, contexto y narrativa en nuestro propio discurso* (Equipo editorial Santillana, 2020, p.209).

Otro tipo de situaciones que permiten impulsar la voz estudiantil son aquellas donde el estudiantado puede expresarse mediante recursos artísticos, como, por ejemplo, la siguiente actividad sobre la valoración de tradiciones culturales a través de la música:

> *El curso se organiza en grupos y la o el docente le entrega a cada equipo grandes hojas en blanco y materiales plásticos. Las niñas y los niños deberán dibujar o pintar lo que la música les hizo sentir y pensar. Al reverso de la hoja anotan sus nombres, el nombre del país y el número de la audición seleccionada. Al terminar se dará la posibilidad que cada grupo exponga su trabajo al curso y comenten o que la música les hizo sentir* (MINEDUC, 2016a, p.71).

A pesar de que el currículo presenta actividades que permiten la expresión del estudiantado a través de distintos formatos, no expresa una reflexión sobre las formas en que el profesorado puede incentivar e intencionar la participación del estudiantado. Tampoco manifiesta un cuestionamiento o problematización sobre las "posibilidades de hablar" que existen en la sala de clases, es decir, que las y los docentes puedan poner atención a que la voz de la totalidad de estudiantes sea escuchada, cuestionándose acerca de las razones que explican las diferencias en el habla de sus estudiantes (hooks, 1994).

Con respecto al ***desarrollo de una comunidad de aprendizaje***, el currículo declara la importancia de "fortalecer ambientes de enseñanza y aprendizaje más democráticos y participativos" (MINEDUC, 2016a). Pese a eso, este tipo de estrategias tiene poca importancia. La mayoría de las referencias se asocian a la evaluación, incluyendo aspectos como la posibilidad de que el estudiantado pueda elegir el tipo de evaluación entre propuestas dadas por el profesorado, o instancias de coevaluación. Por ejemplo:

> *La instancia de coevaluación ocurre en los puntos cuatro y cinco de la actividad, donde los grupos evalúan entre sí el trabajo realizado, su capacidad de argumentar, de evaluar críticamente el trabajo de otras y otros y el propio, y de integrar las opiniones de otros. Tras la coevaluación, los grupos podrán ajustar sus trabajos y realizar las correcciones que estimen apropiadas* (MINEDUC, 2016a, p.108).

En la práctica existen escasas actividades en las que el estudiantado se presente como agente de conocimiento con capacidad contribuir al aprendizaje del aula. Algunas actividades que resultan interesantes son las que proponen que los análisis, reflexiones y conclusiones sean compartidas entre estudiantes. Este tipo de actividades, si bien son escasas, propician una enseñanza que le otorga al estudiantado un mayor protagonismo y permite generar interacciones productivas. Por ejemplo:

> *Luego el curso se organiza en grupos de tres estudiantes, y cada equipo debe: 1) seleccionar un problema ético de la sociedad contemporánea que consideren central resolver para mejorar la sociedad; 2) identificar qué derechos humanos se ven afectados por ese problema; 3) distinguir diversas visiones sobre el problema, analizar sus argumentos y justificar cuál será la visión del grupo recogiendo los fundamentos de los derechos humanos; 4) presentar su análisis a otro grupo, el cual debe retroalimentar la presentación mediante impresiones, puntos de vista alternativos y argumentos que consideren pertinentes para mejorar; 5) evaluar críticamente el tema del otro grupo, aportando con argumentos y sugerencias a la construcción colectiva del conocimiento* (MINEDUC, 2016a, p.107).

Como se puede apreciar en la figura 10, el currículo le otorga muy poca importancia a la ***educación contextualizada***. Al respecto, los programas declaran que:

> *Es necesario que los docentes conozcan los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de sus estudiantes y promuevan intencionadamente la autonomía de los alumnos, con el propósito de incentivar la motivación por aprender y la autorregulación, necesarias para que las actividades sean instancias significativas para sus desafíos, intereses y proyectos personales* (MINEDUC, 2020b, p.11).

Pese a lo declarado, existen pocas instancias que partan del conocimiento del estudiantado para desarrollar la secuencia didáctica. En algunas actividades, se sugiere a las y los docentes incorporar los conocimientos previos y experiencias del estudiantado, pero no los relacionan explícitamente con los contenidos académicos. Por ejemplo, en la siguiente actividad:

> *Las y los estudiantes pueden escribir una declaración ciudadana, usando la información del texto, sus experiencias, conocimientos previos y el vocabulario estudiado, presentando un listado de ideas y reflexiones de lo que ellos esperan de su propia comunidad educativa, comunal o nacional en términos de ciudadanía* (MINEDUC, 2016a, p.97).

Otras actividades son aquellas que sugieren el trabajo con situaciones o temas mencionados por el estudiantado, mientras que en otras usan sus conocimientos previos para abordar un tópico determinado. Este tipo de actividades me sugiere que, pese a que el currículo declara la importancia de desarrollar una educación contextualizada, en la

práctica no parece ser que el conocimiento y experiencia del estudiantado sea utilizado para el desarrollo de los aprendizajes. En tal sentido, su inclusión se reduce a una declaración de principios y finalidades.

El currículo, le otorga muy poca importancia a las ***estrategias de intervención en la comunidad***. Al respecto, menciona proyectos de intervención y aprendizaje servicio como las metodologías más aptas para implicarse en la comunidad cercana. Incluye actividades que promueven proyectos tanto en el barrio como en la escuela, pero predominan aquellas que realizan en la comunidad escolar. Un ejemplo es el que se presenta en el programa de estudios con la finalidad de fomentar la participación escolar:

> *Se sugiere que se organicen en grupos y hagan un proyecto para fortalecer la participación ciudadana en el espacio escolar, a partir de una de las necesidades diagnosticadas. Ejemplos de necesidades: - Aumentar la interacción entre los estudiantes del establecimiento - Mejorar la convivencia de la comunidad educativa. De acuerdo a su diagnóstico, pueden proponer proyectos medioambientales, apropiación de los espacios de la escuela, mejorar la convivencia, deporte y salud, cultura y arte, resolución de conflictos, entre otros* (MINEDUC, 2020a, p.132).

El currículo presenta muy pocas alusiones a la ***inclusión de experiencias personales.*** En concreto, sugiere al profesorado desarrollar actividades como: compartir relatos personales sobre experiencias de participación; relatar experiencias democráticas que conozcan en el barrio; explicar el centro de estudiantes desde su rol como estudiantes secundarios/as y compartir experiencias sobre el ingreso al mundo laboral. Una actividad destacada al respecto es una que permite vincular las experiencias personales con las problemáticas de género, en esta espera que el estudiantado pueda construir relatos sobre la distribución del trabajo en sus familias, y vincularlas a roles y estereotipos de género, para posteriormente reflexionar sobre la distribución de tareas, el nivel de compromiso de mujeres y hombres y la forma de relacionarse (MINEDUC, 2016a, p.117). En tal sentido, la inclusión de experiencias personales resulta particularmente útil para abordar problemáticas de género, puesto que suelen relacionarse con el espacio privado y las relaciones interpersonales.

5.6 Prácticas, espacios y formas de participación

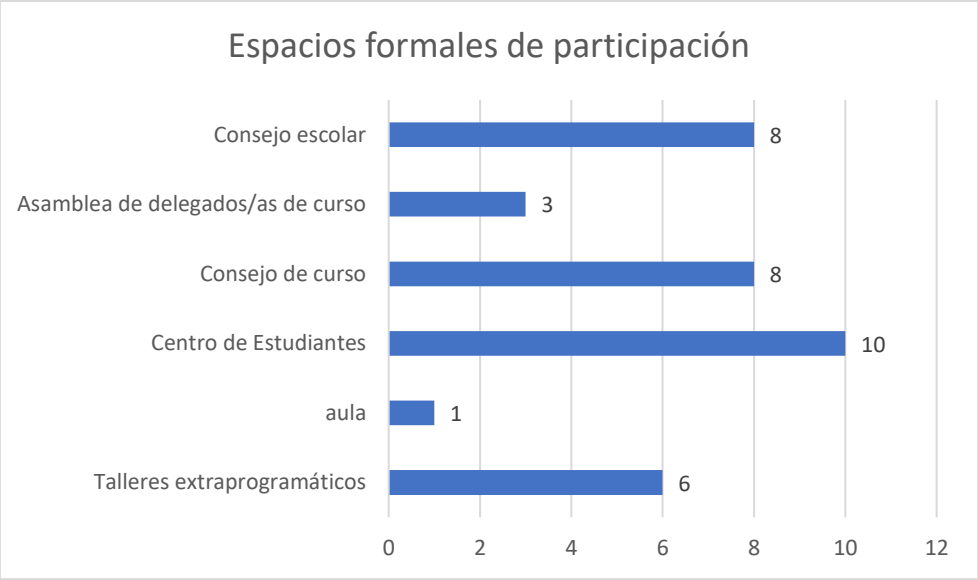
Esta dimensión tiene una relevancia menor en comparación a las otras. A pesar de esto, pude identificar diferentes ***espacios de participación*** (Oraisón, 2009) que el currículo menciona como relevantes para la formación ciudadana del estudiantado. Como muestro en la figura 11, todos ellos corresponden a espacios *formales o institucionales* (Oraisón, 2016) y en cambio, no presenta ninguna alusión a espacios *propios o autoconvocados* (Aguilera, 2014), ni tampoco declara la posibilidad de que el estudiantado puedan generar sus propios espacios de participación.

El espacio que mayor importancia tiene en los documentos analizados es el *Centro de Estudiantes*. El currículo declara que las escuelas deben garantizar el derecho de las y los estudiantes a participar en ellos (Equipo editorial Santillana, 2020) y, además, la política del plan de formación ciudadana sostiene que las escuelas deben apoyar las elecciones de directiva (MINEDUC, 2016b). El currículo los define según el Decreto 524, señalando que: “es la organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media de cada establecimiento educacional. Su finalidad es servir a sus

miembros como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales" (Equipo editorial Santillana, 2020, p.72).

Figura 11:

Frecuencia de espacios de participación formales identificados en el currículo



Fuente: elaboración propia a partir del análisis curricular.

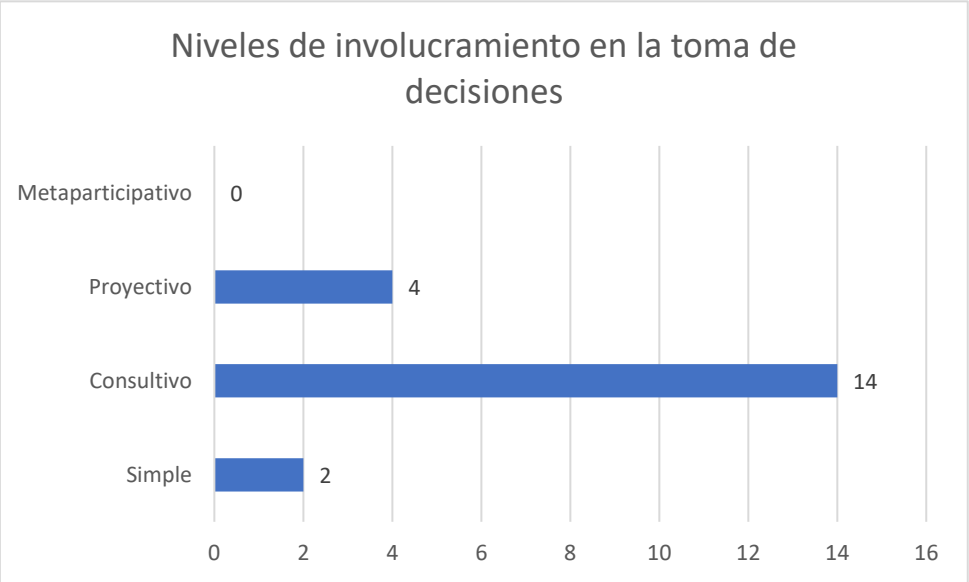
El currículo también incluye los *Consejos Escolares*, instancia que reúne a todos los estamentos de la comunidad educativa. Se caracterizan por ser órganos de carácter informativo, consultivo y propositivo en el que participa el estamento estudiantil por medio del/la presidente del centro de estudiantes. Se describe como un espacio que permite garantizar la participación escolar con la finalidad de democratizar la escuela (MINEDUC, 2016b). Los *consejos de curso* son la instancia de participación formada por todas/os las/os estudiantes de un curso. Constituyen el organismo base y es definido como una instancia que permite garantizar la participación en la escuela.

En líneas generales, los espacios institucionales son mencionados en el currículo con el objetivo de resaltar su importancia para garantizar la participación y democratización de la escuela. Sin embargo, no profundiza en cómo estos permiten la participación efectiva del estudiantado. Tampoco propone estrategias para fortalecerlos, o sugerir que tipo de acciones se podrían llevar a cabo para contribuir a la motivación de la participación estudiantil. En otras palabras, el currículo valora la existencia de estos organismos e insta a las escuelas para que propicien su existencia, pero no profundiza en cómo pueden contribuir a la formación ciudadana del estudiantado.

En cuanto a los ***niveles de involucramiento en la toma de decisiones***, como muestro en la figura 12, la mayoría de las instancias presentadas por el currículo se relacionan con el *nivel consultivo* (Trilla y Novella, 2001), asociadas a la elección de representantes y la elección entre actividades propuestas. Por ejemplo, una actividad del texto de estudio en la que el estudiantado debe organizar una votación para decidir cuáles son los desafíos más importantes que tiene Chile para alcanzar el desarrollo (Equipo editorial Santillana, 2020).

Figura 12:

Frecuencia de referencias asociadas a los niveles de involucramiento en la toma de decisiones presente en el currículo.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

En el *nivel proyectivo* (Trilla y Novella, 2001), la mayoría de las referencias se relacionan con la participación del estudiantado en proyectos de intervención, donde él o la docente propone un plan que es desarrollado de acuerdo a sus decisiones. Sin embargo, estas acciones quedan supeditadas a la propuesta de las/los adultos y no influyen en la toma de decisiones a nivel institucional. Un ejemplo es una actividad propuesta en el texto de estudio en que el estudiantado debe realizar un proyecto para incentivar la participación en la escuela:

> *A partir de una lluvia de ideas, identifican situaciones en su espacio escolar que necesiten fortalecerse para promover la participación ciudadana. El profesor los puede guiar a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué necesitamos mejorar en nuestro espacio educativo para fortalecer la participación? Se sugiere que se organicen en grupos y hagan un proyecto para fortalecer la participación ciudadana en el espacio escolar, a partir de una de las necesidades diagnosticadas* (MINEDUC, 2021a, p.131).

En el currículo, existen algunas referencias relacionadas con *la participación simple* (Trilla y Novella, 2001), incluyendo por ejemplo el derecho del estudiantado a estar informado de los procesos participativos. No existen referencias relacionadas con el nivel *metaparticipativo* (Trilla y Novella, 2001, p.150).

En relación a las ***modalidades de participación*** (Krauskopf, 2000; 2008) la mayoría de las referencias se vinculan a la *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017). La participación en esta modalidad la ejercen las/os estudiantes que tienen cargos de representación. Esto concuerda con la relevancia que tienen los espacios formales que otorga la escuela. El ejemplo más claro es el involucramiento del estudiantado en el consejo escolar, ya que su implicación se reduce a la/el presidente del centro de estudiantes.

Otra de las modalidades identificada en los documentos es la *deliberación* (Esteban y Novella, 2018; Larrondo, 2017). Pude advertir que el currículo asocia la toma de decisiones a situaciones académicas en las que el estudiantado pueda escoger que evaluación realizar, o elegir entre un proyecto u otro, reduciendo su capacidad de elección a opciones ofrecidas por las/os adultos. Esto pude apreciarlo en una actividad propuesta en la que el estudiantado diseña diferentes proyectos de intervención y luego, organiza un proceso eleccionario para decidir cuál se llevará a cabo (MINEDUC, 2021a). Por el contrario, no existen referencias relacionadas con la deliberación en asuntos significativos de la institucionalidad escolar. Por último, no presenta instancias relacionadas con la *horizontalidad y flexibilidad en la organización* (Oraisón, 2009) ni la *vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014).

El ***impacto del género en la participación*** (García et al., 2019; Leraas et al., 2018; Martínez y Nicolas-Bach, 2016), pude advertirlo cuando el currículo declara promover una paridad en la participación entre estudiantes de diferente género. La mayoría de las alusiones encontradas se relacionan con la participación escolar, es decir, con la implicación de las y los estudiantes en actividades de aprendizaje. A propósito de esto, el currículo alude a la importancia de "potenciar la opinión y participación con equidad de género, teniendo un discurso y una actitud inclusiva, facilitando que mujeres y hombres tengan iguales oportunidades para desenvolverse en el espacio público y ejercer sus derechos" (MINEDUC, 2016b, p.57). Sin embargo, no menciona como potenciar esa paridad de género en las instancias de participación escolar.

5.7 Justicia Social y de género

Como muestro en la figura 13, en relación al ***uso del lenguaje*** (Subirats, 2017) el currículo utiliza principalmente el *lenguaje androcéntrico* (Sau, 2001).

Figura 13:

Frecuencia de referencias asociadas al uso del lenguaje en el currículo.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

Es decir, recurre al masculino genérico por defecto para englobar a toda la población, produciéndose la invisibilización, exclusión y desvalorización de lo femenino, como exhibo en el siguiente párrafo:

> *El docente les presenta el artículo 13 de la Constitución Política y se detiene en los conceptos relevantes para evaluar si la respuesta que dieron es correcta; para ello, identifica qué características se debe cumplir para ser un ciudadano desde el punto de vista legal* (MINEDUC, 2021a, p.59).

El *lenguaje inclusivo,* es utilizado en algunas ocasiones a través de palabras neutras o expresiones en sus dos versiones genéricas. Por ejemplo, el siguiente párrafo incluye las expresiones "niños, niñas, jóvenes y adultos", "ciudadanos y ciudadanas", pero también conceptos neutrales como "personas integrales":

> *Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos en tanto ciudadanos y ciudadanas* (MINEDUC, 2016a).

Al analizar el lenguaje utilizado en cada uno de los documentos curriculares, pude advertir claras diferencias entre ellos. Los documentos desarrollados en el 2016 -pertenecientes a la política del PFC y al currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales- están escritos mayoritariamente con lenguaje inclusivo. Mientras que los documentos confeccionados en el 2020 -correspondientes a la asignatura de EC- están escritos principalmente con lenguaje androcéntrico. Esto podría deberse a un cambio en la políticas de escritura de la documentación oficial suscitada por el cambio de gobierno del año 2018. De hecho, los programas de III y IV medio inician declarando la decisión de utilizar un lenguaje androcéntrico:

> *En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el profesor", "el niño", "el compañero" y sus respectivos plurales para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando "o/a", "los/las" y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura* (MINEDUC, 2021b, s/n).

Si bien, estos documentos explicitan que al utilizar el masculino genérico se refieren tanto a hombres como mujeres, desconoce las posibilidades o estrategias para utilizar un lenguaje que incluya a todas las personas. En el caso del texto de estudio, no existe un posicionamiento al respecto.

En relación los ***estereotipos de género*** (Abasolo y Montero, 2012), pude identificar la mayor parte en las imágenes que acompañan los contenidos o en las fuentes primarias destinadas al desarrollo de actividades. Los estereotipos emergen principalmente asociados a figuras masculinas, lo que puede deberse a que los roles considerados femeninos suelen estar invisibilizados en las reflexiones en torno a la ciudadanía y espacio público (Fraser, 1990).

Los estereotipos prevalecen en tópicos específicos, como el trabajo. En este caso, las actividades y descripciones se acompañan de figuras de apariencia masculina, especialmente en los apartados dedicados a la historia del movimiento obrero y las luchas de trabajadores y trabajadoras. Por otra parte, cuando integran mujeres, siempre ocurre en menor cantidad. Una actividad interesante de analizar es la que muestro en la ilustración 4. En esta, el texto sugiere que las y los estudiantes analicen situaciones del

mundo laboral y se posicionen en distintos roles sociales. La actividad declara la importancia de desprenderse de los prejuicios y estereotipos frente a los diversos colectivos y propone posicionarse desde una reflexión crítica frente a la conformación de la identidad de las personas (Equipo editorial Santillana, p.281).

Imagen 2:

Actividad sobre derechos y mercado laboral.

Fuente: Equipo editorial Santillana, p.281

Sin embargo, la imagen que acompaña la actividad aún perpetúa estereotipos asociados al trabajo. En primer lugar, de las 21 personas que aparecen solo 7 son mujeres. Todas ellas son delgadas y jóvenes, mientras que entre los hombres hay una mayor diversidad incluyendo un hombre de apariencia mayor, y tres con diferentes contexturas físicas. Solo tres personas en el dibujo parecieran de tez morena. Al revisar las profesiones, hay algunas que buscan derribar estereotipos como una empresaria, una doctora y una policía. Sin embargo, otras mujeres aparecen en roles tradicionales como auxiliar de vuelo, empleada doméstica y profesora. En el caso de los hombres, ninguno de ellos ilustra una profesión considerada tradicionalmente "femenina", ya que aparecen en roles como chef, bombero, trabajador de la construcción, empresario, doctor. Incluso profesiones asociadas al mundo artístico como el pintor y el fotógrafo también están representadas por hombres.

Otro tópico que perpetúan estereotipos de género son los conceptos políticos, estudiados desde la teoría política tradicional. En estos apartados el currículo incluye autores considerados fundamentales en el desarrollo de la teoría política como Aristóteles, Hobbes, Locke, entre otros, quienes desarrollan una teoría con contenido misógino, que excluye a la mujer del espacio público y del poder político, y la relega a un papel secundario y privado. Si bien podría pensarse que estos textos pertenecen a autores que son el "reflejo de su época", y que son relevantes para la comprensión de ciertos conceptos clave, las actividades sugeridas no proponen ninguna problematización, o reflexión crítica frente a los discursos transmitidos, por lo tanto, su utilización contribuye a la perpetuación de estereotipos.

La *crítica a los estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Sánchez e Iglesias, 2008) en cambio, pude identificarla en dos ocasiones. Una de ellas consiste en

una actividad en donde se solicita al estudiantado que analice “chistes machistas” en los que se estereotipa a hombres y mujeres. Los chistes utilizados son:

Imagen 3:

Estereotipos de la mujer.

Imagen 4:

Estereotipos del hombre

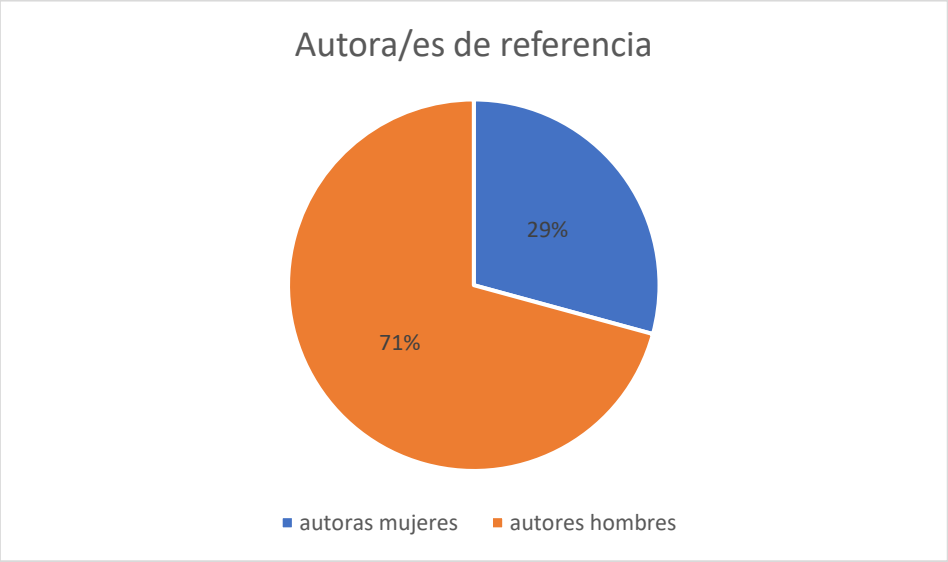
Fuente: Mineduc, 2016a, p. 116-117

Esta actividad puede ser bastante útil para integrar temas de género, puesto que además de hacer explicito el análisis sobre los estereotipos, reflexiona en torno a situaciones cotidianas. El estudiantado debe responder a preguntas como “¿Qué estereotipos de la mujer transmiten estos chistes? ¿Qué actitud frente a las mujeres tiene un hombre que piensa así? (…) ¿Qué estereotipos del hombre transmiten estos chistes? ¿Qué actitud frente a los hombres tiene una mujer que piensa así?” (MINEDUC, 2016a, p.116-117). Si bien es una actividad interesante para romper con los estereotipos de género, plantea esta problemática como una suerte de “empate”, en la que se valoran negativamente tanto los estereotipos de los hombres como los de las mujeres. Con esto, el currículo puede transmitir una visión que iguala feminismo a machismo, omitiendo que el feminismo es un movimiento social que aspira a la igualdad y la transformación de la sociedad, mientras que el machismo perpetúa la desigualdad y jerarquización de los géneros.

En el currículo, ***los y las autoras de referencia*** se evidencian en las fuentes utilizadas para apoyar el trabajo del estudiantado. Estas fuentes son tanto primarias como secundarias, y su utilización no es neutral, puesto que el/la autor/a escogido/a expresa una forma de comprender los contenidos y una manera de concebir el mundo. Un autora o autor de referencia es entonces una perspectiva de cómo abordar ese conocimiento. En función de estos/as es que el currículo utiliza, decide y selecciona hechos, acontecimientos, personajes, opiniones relevantes, que constituyen un saber oficial.

Figura 14:

Autoras y autores de referencia utilizados en el currículo



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

Como muestro en la figura 14 la utilización de *autores masculinos* supera enormemente a las *autoras femeninas*, esto implica que la perspectiva del conocimiento que ofrece el currículo es principalmente masculina y que invisibiliza la perspectiva femenina del conocimiento. Por otra parte, al analizar los temas de acuerdo al género de su autoría (como muestro en la tabla 13), pareciera ser que existen tópicos en los que aún prevalecen las visiones masculinas como son los conceptos fundamentales de la teoría política, los modelos económicos y sus características, y la participación política. En cambio, aquellos temas relacionados con las injusticias sociales, la desigualdad y la diversidad, hay una mayor presencia de autoras femeninas. Esto podría influir en que tópicos como política y economía sean mostrados desde visiones tradicionales y masculinizadas.

Tabla 13:

Tópicos abordados en función del género del autor/a

Tópicos de educación ciudadana	Autores masculinos	Autoras femeninas
Conceptos fundamentales de la teoría política	36	4
Relaciones entre territorio y ciudadanía	8	4
Medios de comunicación	3	2
Pobreza y desigualdad	3	4
Modelos económicos y sus características	8	0
Trabajo y derechos laborales	2	2
Participación política	6	1
Problemas de la democracia: corrupción, desafección	6	2
Derechos humanos	3	5

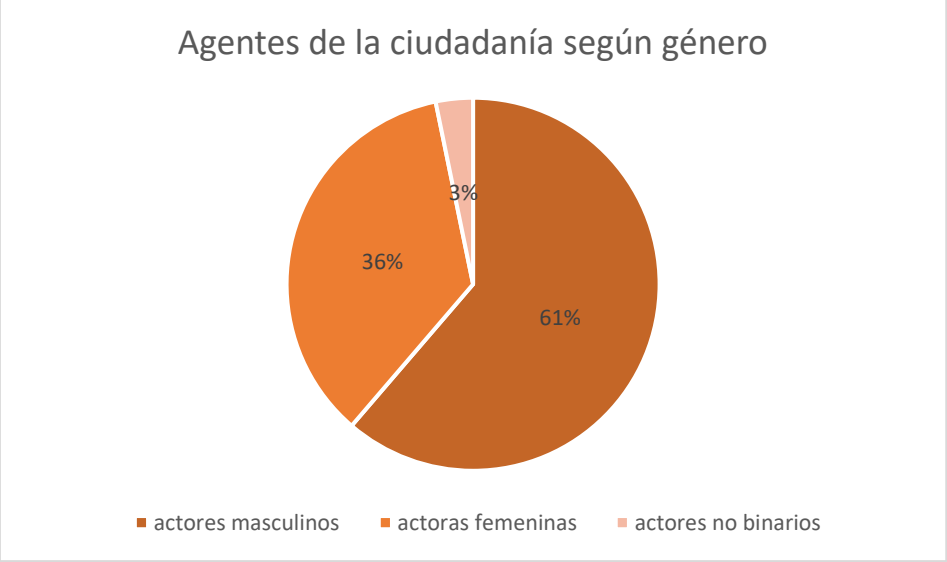
Desarrollo sustentable	2	2
Problemas ambientales	3	0
Justicia social	1	4
Problemas e injusticias sociales	0	3
Cohesión social y bien común	0	2
Tolerancia y diversidad	0	4

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

Finalmente, a partir de la revisión de ***agentes sociales*** -como muestro en la figura 15- pude identificar que el currículo rescata mayoritariamente *actores masculinos*, mientras que las *personas no binarias* son mencionadas escasamente. En este sentido, puedo señalar que la asignatura de EC continúa reproduciendo el estereotipo de liderazgo, en que las características de activismo, agencia y espacio público son características masculinas (Fraser, 1990).

Figura 15:

Porcentaje de agentes sociales rescatadas/os por el currículo según género



Fuente: elaboración propia a partir del análisis del currículo.

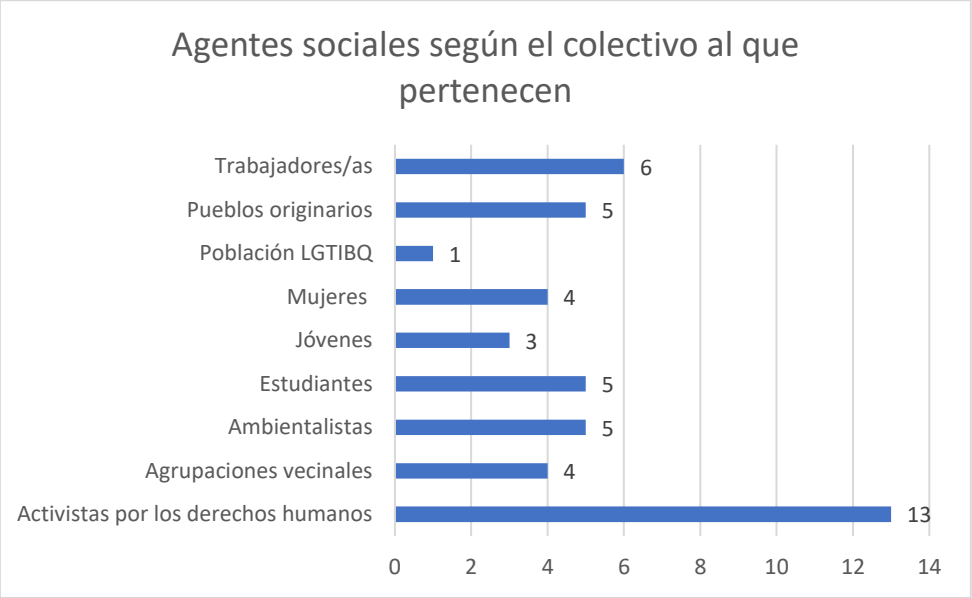
Al examinar los ámbitos a los cuáles pertenecen los agentes sociales, pude apreciar la preeminencia de algunos colectivos por sobre otros, destacando principalmente las/los activistas por los derechos humanos, trabajadores/as y pueblos originarios. Además de la escasez de referencias a jóvenes y colectivo LGTBIQ.

Las/los *activistas por los derechos humanos*, corresponden a figuras destacadas por su rol en esta materia. En este ámbito rescatan principalmente actores individuales, y hombres. La mayoría por su participación en la redacción de la declaración de los derechos humanos, como Hernán Santa Cruz, Stephane Hesse, Eleanor Roosevelt, Hansa Mehta y Minerva Bernardino. También destacan los liderazgos en relación a la defensa de los DDHH en diferentes contextos de opresión como son Wewei quien ha luchado por la libertad de expresión en China; Martin Luther King por su importancia en la consecución

de derechos civiles en EEUU, y Ludmila Alekséyeva, luchadora por la libertad de expresión en Rusia. Las/los activistas se caracterizan por su liderazgo individual y la mayoría de las veces actúan desde una posición política de poder. Con esto, el currículo perpetúa la idea de que la historia la hacen los grandes hombres y las grandes mujeres (Massip y Castellví, 2019). Una excepción, corresponde el rescate de las "madres de mayo", colectivo de mujeres surgido en la dictadura argentina, con el objetivo de enjuiciar a los responsables de la desaparición y muerte de sus familiares.

Figura 16:

Frecuencia de ámbitos con los cuáles se relacionan los y las agentes de la ciudadanía.



Fuente: confección propia a partir del análisis del currículo.

El colectivo "*trabajadores"* destaca por la importancia que ha tenido en la consecución de derechos sociales a través de sus luchas y organización obrera y por ofrecer una respuesta colectiva frente a las injusticias sociales. Su tratamiento es principalmente histórico, a partir del periodo de la revolución industrial y la minería del salitre en Chile. También existen algunas referencias relacionadas con la sindicalización y los procesos de negociación colectiva en la actualidad, donde se hace hincapié en la importancia que tienen para la defensa de los derechos de trabajadoras y trabajadores. El colectivo "trabajadores", está representado principalmente como un actor colectivo masculino, debido a que por las imágenes y al lenguaje androcéntrico utilizado pareciera que las trabajadoras no han tenido injerencia en la consecución de derechos laborales y sociales.

El colectivo *ambientalistas* es presentado por el currículo a través de activistas. Pude encontrar ejemplos en una sección denominada activismo y manifestación en el espacio público, y otro denominada territorio y ciudadanía. Dos casos interesantes son el de una adolescente afroamericana, que junto a su colectivo luchó por el cierre de un centro de tratados de desechos tóxicos y un campesino mexicano, que participa del frente de pueblos en defensa de la tierra y agua de Morelos, organización que lucha en defensa de los derechos de las comunidades frente a las transnacionales. Estos ejemplos son interesantes porque son representativos de personas que están cruzadas por diferentes ejes de opresión y porque actúan desde una posición subordinada de la sociedad.

En currículo incluye a *las y los estudiantes* como ejemplo de colectivos que han tenido un rol activo en la sociedad. La mayoría corresponden a proyectos en los que ha participado para mejorar su escuela o entorno más cercano, como, por ejemplo, en la construcción de una cancha de futbol, la ejecución de charlas de rehabilitación, entre otros proyectos. En general, las experiencias relatadas, si bien, muestran la participación activa del colectivo estudiantil, desconocen su relevancia como actor en aspectos más institucionales y políticos, ya sea en el propio sistema educativo o en la política nacional, desconociendo la relevancia política que han tenido las movilizaciones estudiantiles en las últimas décadas.

En el caso de *los pueblos originarios*, la mayoría de las referencias se relacionan con el pueblo mapuche, y con la importancia de mantener y rescatar sus tradiciones culturales. Los casos mencionados se refirieren a aspectos como la necesidad de participación política, la maternidad, los cultivos ancestrales, mientras que profundiza poco en el conflicto entre el pueblo mapuche y el Estado chileno. Por ejemplo, en una actividad propone investigar sobre "algunas reivindicaciones que los pueblos indígenas tienen en la actualidad, como, la falta de reconocimiento de sus creencias, el respeto por territorios ancestrales, el resguardo de la cultura simbólica, entre otras, identificando elementos significativos para dichas culturas" (MINEDUC, 2016d, p.222). En el tratamiento que hace el currículo de los pueblos originarios invisibiliza sus demandas políticas como la recuperación de tierras ancestrales y el reconocimiento político.

Del *colectivo mujeres*, integra agrupaciones o individualidades que han pertenecido al movimiento feminista. Es interesante constatar que las cuatro referencias son parte del movimiento histórico. En concreto, Olympe de Gouges en el periodo de la Revolución Francesa, dos mujeres del movimiento sufragista y una última que participó de la redacción de la declaración de los DDHH, invisibilizando el rol del feminismo más contemporáneo y sus demandas actuales. Junto con esto, para referirse a este colectivo, utiliza la denominación movimiento de mujeres, mientras que los conceptos feminismo o feminista los ocupa solo en dos ocasiones, lo que podría explicarse por un intento de desconocer el rol de este movimiento y atenuar de controversia. En líneas generales, el movimiento feminista queda circunscrito a los logros históricos en materia de derechos humanos, y se invisibilizan sus demandas y logros actuales.

En síntesis, puedo afirmar que el currículo presenta una diversidad de agentes sociales representativos de distintas colectividades. Sin embargo, continúa apostando por el relato centrado en las "grandes celebridades", desconociendo a colectivos y luchadoras/es desconocidas/os e invisibilizadas/os. Existen colectivos con muy poca presencia, pese a la importancia que han tenido en la política nacional, como son las/los estudiantes, las feministas, y las organizaciones LGTIBQ. Por otra parte, la mayoría de "ejemplos" para abordar temas más controvertidos, como son el movimiento estudiantil, activistas por los derechos humanos, feministas, menciona experiencias extranjeras o históricas. Es posible que con esto busque minimizar la confrontación ideológica en temas controvertidos.

Al mismo tiempo existen otros sujetos que también son mencionados en el currículo como niños y niñas, personas en situación de calle, personas en situación de discapacidad, personas mayores, población migrante, que aparecen en el currículo, siendo objeto de los conflictos sociales, o de las políticas públicas. Sin embargo, se desconoce su capacidad de agencia y la posibilidad de convertirse en referentes de ciudadanía para el estudiantado.

Parte III: Metodología y desarrollo de la investigación

Capítulo 6. Metodología y desarrollo de la investigación

En este capítulo describo los posicionamientos epistemológicos y metodológicos que guiaron la investigación. Junto con esto, expongo el método empleado y una explicación detallada de las diferentes fases del estudio. Presento también las características de los casos escogidos, haciendo alusión a las particularidades de la cultura escolar de ambos liceos. Además, explico con detalle los instrumentos de recogida de información, las personas participantes y las estrategias de análisis para la obtención de resultados. Finalizo con los fundamentos éticos y criterios de rigor investigativo que orientaron el estudio.

6.1 Enfoque de la investigación

Presupuestos epistemológicos

Para desarrollar este estudio me sitúo desde una perspectiva de género. Esto, no solo porque abordo una temática que pone en el centro las problemáticas de género y las reflexiones del feminismo sobre la ciudadanía y la EC, sino que implica una especificidad de hacer ciencia y de acceder al conocimiento desde planteamientos propios del enfoque feminista (Donoso-Vásquez y Pessoa, 2016).

En tal sentido, adscribo a una epistemología feminista, es decir, a una tradición filosófica que busca abordar los problemas clásicos de la ciencia como racionalidad, objetividad, relación sujeto-objeto o verdad, recurriendo a la categoría género para orientar una nueva forma de abordar los fenómenos (Araiza, 2020). Esto, con la finalidad de deconstruir los mecanismos que sitúan a las mujeres y otros colectivos en una situación de desventaja tanto como sujetos como objetos de la ciencia (Araiza, 2004).

Con el fin de esclarecer este posicionamiento, y dar cuenta de las implicancias que tiene para mi investigación, describo en términos muy sucintos el origen de las epistemologías feministas y sus principales corrientes.

Desde la década de las 70 y gracias a los avances de los movimientos feministas, algunas científicas comenzaron a interrogarse acerca de su posición en la producción del conocimiento, tanto como objeto y sujeto de la ciencia. A partir de estos cuestionamientos, las investigadoras fueron conscientes de que las epistemologías tradicionales habían excluido de forma sistemática la posibilidad de que las mujeres fueran agentes de conocimiento. Empezaron a denunciar que la práctica científica no era neutral, puesto que la voz de la ciencia era masculina y que la historia se había escrito desde el punto de vista de los hombres, específicamente de aquellos que pertenecían a la clase y raza dominante (Harding, 1998).

A partir de este diagnóstico algunas científicas comenzaron a analizar la epistemología desde un enfoque feminista, es decir, explicar cómo el género tenía influencia sobre la concepción de lo real y las prácticas de investigación y producción del conocimiento (Biglia y Vergés-Bosch, 2016). En este contexto, Harding (1998) se cuestionaba que

> Si pensamos en la manera como se convierten los fenómenos sociales en problemas que requieren explicación, veremos de inmediato que no existe

> problema alguno, sino hay una persona (o grupo de personas) que lo defina como tal y lo padezca: un problema es siempre problema para alguien (p.24).

Reconocer este hecho, ha tenido grandes implicancias para las epistemologías tradicionales, ya que definir los problemas que requieren investigación científica exclusivamente desde el punto de vista de los hombres, blancos de clase alta, ha conllevado a visiones parciales de la realidad. Esta forma de construir el conocimiento ha supuesto históricamente, incluso la justificación del sometimiento y las relaciones de dominación (Maturana, 1997). En tal sentido, el surgimiento de las epistemologías feministas se justifica por justicia social, pero también por el perfeccionamiento de la empresa científica misma (Harding, 1998).

Uno de los rasgos característicos de las investigaciones feministas es que definen sus problemáticas desde las experiencias femeninas, como indicador de "realidad". Sus preguntas, por tanto, tienen tres grandes finalidades. En primer lugar, son interrogantes que buscan posibilidades para modificar sus condiciones; por otra parte, son preguntas que intentan explicar cómo es moldeada su situación por fuerzas que las oprimen; y, por último, buscan reflexionar sobre cómo superar, vencer o neutralizar esta opresión (Harding, 1998). Este último punto es en el que sitúo mi problema de investigación, pues indago en nuevas formas de pensar y abordar la EC que propendan al desarrollo de sociedades más justas e igualitarias.

Así como no existe un feminismo, existen diversos acercamientos o epistemologías feministas. Los primeros acercamientos a la formación de una ciencia de mujeres fueron las feministas empiristas. Estas buscaban modificar los postulados de la ciencia patriarcal sin cuestionar sus postulados básicos, entendiendo que las evidencias en la producción del conocimiento serían suficientes para transformar el carácter androcéntrico de la producción científica. En ese sentido, pensaban que la presencia de mujeres en espacios de producción del conocimiento era fundamental para su transformación, además de la incorporación de las mujeres como objeto en investigaciones empíricas para evitar que los hombres sirviesen de norma para entender y definir la realidad (Biglia y Vergés-Bosch, 2016).

La corriente de las teorías del punto de vista, por su parte, consideraba que las mujeres al igual que otros sujetos minorizados, tenían una posición epistémica privilegiada por ubicarse en los márgenes del conocimiento científico, y esto les permitía acceder a una realidad invisibilizada por la ciencia tradicional. En tal sentido, esta corriente se caracterizó por entender que las experiencias femeninas son claves para conocer la realidad e incorporar temas socialmente feminizados, debido a que eran realidades hasta ahora ignoradas por la ciencia. Para esto, era fundamental recuperar a las pioneras, con la idea de que fueran reconocidas como sujetos capaces de producir conocimiento científico (Biglia y Vergés-Bosch, 2016).

La epistemología de los conocimiento parciales y situados, en la que sitúo esta investigación, nace como crítica a la epistemología del punto de vista. Esta reconoce la necesidad de mayor presencia de mujeres y otros sujetos minorizados en los espacios de producción del conocimiento, pero no considera que estos/as permitan el acceso a un saber más puro y menos corrompido. Para esta corriente, los sujetos minorizados son voces necesarias en el debate científico, pues agregan nuevas perspectivas de la realidad (Biglia y Vergés-Bosch, 2016). Por esta razón, es importante que quienes investigan analicen de qué manera su posicionamiento (género, clase, etnia, etc.) influye tanto en las

preguntas como en el conocimiento producido, debido a que no son observadoras/es neutrales u objetivos, sino unos individuos reales, con historia, deseos e intereses particulares (Harding, 1998). En ese sentido, la parcialidad no es un límite, sino una potencialidad (Biglia y Vergés-Bosch, 2016).

Para Donna Haraway (1991), el reconocer que los conocimientos son parciales y situados implica evidenciar que como investigadoras/es somos personas, y por tanto cuando hablamos, lo hacemos desde nuestra posición en el mundo. En investigación, cada cual comparte su verdad, que dialoga con otras. Esto no supone que la construcción del conocimiento sea subjetiva, sino que para Haraway (1991) las feministas deben propender hacia la objetividad, pero una que entiende "sencillamente, como conocimientos situados". En otras palabras, una objetividad "encarnada" que abandone el afán de trascendencia para formularse de forma particular y específica. Esta, de acuerdo a Cruz et al., (2012) se produce cuando damos cuenta de nuestras posiciones de partida, y las relaciones en las que nos inscribimos, favoreciendo una producción de conocimiento socialmente comprometida y responsable. En palabras de Haraway:

> La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio particular. La cuestión de la ciencia en el feminismo trata de la objetividad como racionalidad posicionada. Sus imágenes no son producto de la huida y de la trascendencia, sino la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar (Haraway, 1991, p.463).

Para Haraway (1991), la producción científica desde los conocimientos situados tiene ciertos límites. En tal sentido, toda persona tiene derecho a investigar, pero la producción científica no puede rebasar el principio de no discriminación. De ahí la importancia de la rigurosidad, la responsabilidad y posicionamiento de quien investiga, ya que la generación de conocimiento es siempre un acto político.

Concebir la práctica científica desde los conocimientos parciales y situados implica reconocer, por tanto, que mi investigación parte desde un contexto particular, que determina mi interés por conocer las prácticas, experiencias y vivencias de los liceos con participación en movimientos estudiantiles. Mi problema de investigación nació de mi condición tanto de mujer como docente de Historia y Geografía, que ha experimentado la realidad de la escuela chilena como estudiante y como docente. Esta trayectoria no solamente implica un interés o gusto personal por temas de ciudadanía, sino que concibo la investigación de la EC esencialmente como un espacio de disputa política. Desde esta posición, sostengo que el espacio escolar, y sus agentes educativos son portadores de realidad, conocimiento y experiencias que forman parte de un saber práctico importante de rescatar y valorar.

En términos concretos, me interesaba rescatar la agencia de las y los estudiantes desde su participación en los movimientos sociales en los que se han autoformado en ciudadanía constituyéndose como sujetos políticos. Al mismo tiempo, deseaba rescatar el rol de las y los docentes en la transformación social, valorándolos como actores esenciales en la construcción de la ciudadanía de sus estudiantes y portadores de un conocimiento reflexivo y práctico de la EC pertinente de convertirse en saber científico.

Por último, al comprender que la perspectiva de género corresponde a una teoría del conocimiento que apunta a la emancipación social (Donoso-Vásquez y Pessoa, 2016), me

convencí de que investigar desde un enfoque de género y feminista de la EC, constituía una apuesta por hacer de la escuela un espacio más justo, al tiempo que contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas que, en igualdad de condiciones, fueran más empoderados/as en su constitución de sujetos políticos.

Enfoque metodológico

En consideración a los presupuestos que enmarcan esta investigación opto por un enfoque cualitativo orientado a la comprensión (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003), referido a una actividad sistemática destinada a la indagación "en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (Sandín, 2003, p.123). Es, por tanto, un estudio que se interesa por

> La realidad subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento, desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma (Massot et al., 2016).

Este punto de vista permite centrarse en la particularidad de la escuela chilena, específicamente, en liceos cuyos estudiantes han participado en movimientos estudiantiles, con la finalidad de describir y comprender este fenómeno como único y particular (Sandín, 2003).

La tesis es, por consiguiente, un estudio en que "la aproximación a la realidad se lleva a cabo "desde dentro" junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades" (Dorio et al., 2016, p.267). En otras palabras, estudia la EC en Chile a partir de la perspectiva de sus protagonistas: estudiantes y docentes (Hernández et al., 2010) y de mi inmersión como investigadora en la cotidianeidad de la escuela, con el propósito de relevar el conocimiento surgido desde la vida cotidiana y el contexto natural donde ocurren los sucesos (Dorio et al., 2016).

Además, entiendo que el foco es abordar una realidad que es dinámica, múltiple y que debe ser entendida desde su necesaria contextualización y mirada holística (Sandín, 2003), a partir de su atención desde diferentes ángulos y perspectivas (Dorio et al., 2016). En particular incluyo las normativas oficiales de la EC, las percepciones de sus protagonistas, la práctica educativa y el involucramiento de las y los estudiantes en instancias efectivas de participación. Para esto he utilizado instrumentos variados que me permiten captar la realidad de las distintas dimensiones que lo completan (Dorio et al., 2016).

También, tiene un propósito interpretativo, debido a que se centra en la comprensión de los significados sobre EC de las personas implicadas (Hernández et al., 2010; Sandín, 2003). En tal sentido, mantiene una doble perspectiva, por un lado "analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconsciente y subyacentes" (Hernández et al., 2010, p.10). De hecho, analizar en clave de género implica observar el contenido explícito, pero sobre todo aquello que se invisibiliza, que se omite y que se silencia, ya que, estas generalmente expresan desigualdades de representación de hombres y mujeres, sesgos en los roles, falta de interés en trabajar estos temas, desconocimiento, entre otros aspectos.

Me inclino, por tanto, por un enfoque interpretativo, cuyo fundamento "radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la

vida y desde la perspectiva de [las y] los participantes" (Vasilachis, 2006). Por lo mismo, la tesis responde a una investigación que prioriza la profundidad y densidad de los relatos de las personas participantes, con la finalidad de retratar en su grado más exhaustivo sus experiencias humanas. De tal modo, las historias, relatos, explicaciones, concepciones y opiniones son la esencia misma de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006). En tal caso, utilizo datos ricos en descripciones, apuntando a rescatar ejemplos de experiencias concretas y obtenidos en situaciones naturales como interacciones, prácticas educativas y documentos de gestión, que son representativos de las percepciones y experiencias que rondan en la escuelas escogidas (Rodríguez et al., 1996; Vasilachis, 2006).

Adscribir a un enfoque cualitativo tiene implicancias en mi propio rol como investigadora. En este enfoque las y los investigadores, filtran la realidad según sus propios criterios, le dan sentido y la interpretan (Dorio et al., 2016; Simons, 2011), por tanto, son al mismo tiempo, el instrumento mediante el cual los datos son recolectados e interpretados (Vasilachis, 2006, p.34). Esto tiene consecuencias metodológicas, pero también humanas, ya que la investigación desde este paradigma es esencialmente relacional y se basa en situaciones de comunicación reales y humanas. Por tanto:

> Como en toda relación social, ambas partes de la interacción -quien investiga y los actores participantes- pueden verse afectadas por las características, los términos, el sentido de una interacción que el investigador ha motivado y de la que es el principal responsable (Vasilachis, 2006).

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa requiere de habilidades de comunicación, que permitan conectar cognitiva y emocionalmente con las otras personas, además de exigir una profunda sensibilidad social, para evitar todo acto que atente contra la identidad de las y los participantes (Vasilachis, 2006). En este razonamiento, "las versiones del mundo "real" no depende de una lógica de descubrimiento, sino de una relación social de "conversación" cargada de poder" (Haraway, 1991, p.468).

Con relación a este aspecto, implica también una relación sujeto-objeto que ponga en el centro a la persona humana. De acuerdo a Haraway (1991), los conocimientos situados a los que aspiro alcanzar requieren que el "objeto" del conocimiento", sea entendido como un actor y como un agente, no como un recurso u objeto. En tal sentido, entiendo, la relación con las personas participantes desde la "epistemología del sujeto conocido", es decir, un vínculo que tiene como presupuesto básico la igualdad esencial como seres humanos; el reconocimiento de que ambas personas tienen una capacidad innata de conocer; una comprensión del conocimiento como construcción cooperativa de sujetos que siendo esencialmente iguales entregan aportes diferentes; en que la validez se alcanza cuando se capta la identidad del sujeto conocido, sin tergiversar sus ideas, concepciones y acciones (Vasilachis, 2006).

Desde tal posicionamiento entiendo a las personas participantes como: "sujeto/s conocido/s activo/s y no pasivo/s, como siendo y haciendo, no como estando y aceptando, como produciendo conocimiento, no como proveyendo datos útiles para que otros conozcan, ni considerando solo un depósito de estos datos" (Vasilachis, 2006, p.54). Tal como señalan Donoso-Vásquez y Pessoa (2016), el proceso de investigación debe ser formativo tanto para las personas que investigan como para las participantes.

Por último, considero que la investigación cualitativa, es la más pertinente para intentar comprender un fenómeno propio de la escuela en el contexto como el que intento esclarecer. Esto de acuerdo a Vasilachis (2006), porque como latinoamericanas/os muchas

veces nos vemos restringidas/os a usar teorías que han sido creadas en contextos diferentes a los que buscamos analizar, mientras que la investigación cualitativa, con su énfasis en la construcción de un conocimiento que emerge de los datos, permite interpretar de forma situada a partir del contexto particular en el que ocurre el fenómeno y las experiencias subjetivas de las personas que están inmersas en él.

6.2 Método de investigación: el estudio de casos

De acuerdo al enfoque, objetivos y características de la investigación que he descrito, decidí utilizar como método el estudio de casos. Este corresponde a "el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos como entidades sociales o entidades educativas únicas" (Sabariego et al., 2016, p.301). Su principal finalidad es realizar una indagación exhaustiva, mediante la profundidad y unicidad de una determinada cuestión para generar nuevos conocimientos (Simons, 2011). La elección radica en que permite apreciar la perspectiva de quienes experimentan la realidad de la EC, producido en su espacio natural (la escuela) y a partir del análisis de lo que sucede en la práctica educativa (Simons, 2011).

El o los casos pueden estar constituidos por una situación, grupo, relación, proceso o fenómeno específico, definidos a partir de un criterio determinado, acordes a unos objetivos de investigación, en función de los cuáles definimos el caso en cuestión (Neiman y Quaranta, 2006). En otras palabras, son fenómenos o entidades sociales únicas que presentan interés investigativo (Sabariego, et al., 2016). En términos concretos, he definido como caso: "los liceos con alta participación en movimientos estudiantiles", como una realidad única donde la EC puede ofrecer particularidades interesantes de ser investigadas.

Su definición implica también identificar los ámbitos en los que es relevante realizar el estudio (Sabariego, et al., 2016), de tal manera que la realidad sea estudiada de forma holística. Para esto, he determinado las siguientes unidades de análisis:

Tabla 14:

Unidades de análisis del estudio de los casos

Unidades de análisis	Descripción
Declarativa	incluyo las disposiciones curriculares en la materia a nivel nacional y la documentación oficial de las escuelas (PEI, Manual de Convivencia, PFC, estatutos estudiantiles).
Práctica pedagógica	incorporo acciones transversales de ciudadanía y las asignaturas de Educación Ciudadana e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
Participación estudiantil	abarco las instancias institucionales en las que se involucran las y los estudiantes de los liceos que forman parte del estudio de casos.
Otros espacios de aprendizaje y participación ciudadana	me refiero a espacios, prácticas, iniciativas alternativas de formación ciudadana como organizaciones sociales, movimiento estudiantil, colectivos u otros.

Fuente: elaboración propia

El estudio de casos es una investigación intensiva y profunda de uno o más casos, donde se prioriza la descripción densa, holística y sistemática de la particularidad, por sobre la generalización (Sabariego et al., 2016; Simons, 2011). Para esto, incluyo perspectivas diferentes (de docentes y estudiantes), la observación directa de situaciones que se producen de forma natural (observación de clases), y la interpretación en un contexto particular (Simons, 2011).

De acuerdo a Stake (1998), existen distintas modalidades o tipos. El estudio intrínseco, ocurre cuando el objetivo es estudiar el caso por el interés inherente que posee, en consecuencia, su propósito es buscar su mayor comprensión (Sabariego et al., 2016). Mientras que, en el estudio instrumental, se escogen para estudiar un tema con otros intereses, o sea, los casos son instrumentos para indagar acerca de una problema o temática puntual (Sabariego et al., 2016). En tal sentido, defino mi investigación como un estudio de casos instrumental, ya que, los liceos fueron escogidos como instrumentos para alcanzar una comprensión más profunda sobre la EC en contextos de escuelas con tradición en movilización.

Al mismo tiempo, es un estudio de casos colectivo, pues mi interés era indagar en el fenómeno de la EC a través del estudio intensivo de dos casos con particularidades distintas. La intencionalidad era examinar sus similitudes, es decir, lo que tienen en común para identificarse como escuelas movilizadas y las diferencias en relación a las dos tipologías de liceos estudiados -mixto y femenino- detectando aportes propios para el enfoque de género y feminista de la EC (Stake, 1998).

Finalmente, tiene ciertas virtudes o ventajas que me condujeron a escogerlo como método de investigación. En primer lugar, permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia educativa e interpretarla en función de los contextos socioculturales en los que se desarrolla. Junto con esto, permite comunicar múltiples perspectivas que componen una comunidad educativa, incluyendo los puntos de vista opuestos. Al apuntar a lo particular, es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de la práctica educativa, ya que otorga la posibilidad de involucrar a las y los participantes en el proceso de investigación y en concordancia con el enfoque de investigación que he planteado reconoce la relevancia de la construcción cooperativa de la realidad (Simons, 2011). En resumen, es pertinente para pensar o plantear una investigación desde los conocimientos situados.

6.3 Las características de los “casos”

En el estudio de casos la muestra es premeditada y escogida en relación a intereses temáticos y conceptuales de la investigación. Los casos se seleccionan de acuerdo a diversos criterios o condiciones, que ayudan a determinar que se trata de un fenómeno único o que constituye una representación paradigmática de un problema social (Neiman y Quaranta, 2006). Establecí tres criterios para la elección de los liceos: que tuviesen tradición en movilizaciones estudiantiles; que pertenecieran a la ciudad de Santiago; y que conociera a alguna persona de la comunidad educativa que me permitiera realizar los contactos con mayor fluidez. Idealmente estos debían tener distinta composición en cuanto al género de su alumnado, lo que finalmente se concretó en la selección de un liceo de composición mixta (liceo 1) y otro femenino (liceo 2). Una vez que comencé con el trabajo de campo, advertí, además, que ambos liceos adherían a una educación no sexista

en sus PEI. Si bien este no fue un criterio inicial para su selección, fue una característica sumamente relevante para los objetivos y los resultados de la investigación.

En el estudio de casos es fundamental introducir las dinámicas, características, modos de "ser" y "hacer", que caracterizan a los liceos escogidos. Con la finalidad de describir el escenario contextual en que se desarrolla la EC, profundizo en las características de sus "culturas escolares", que podrían explicar en alguna medida el carácter de liceos con alta participación en movimientos estudiantiles. Para ello, utilizo la noción de cultura escolar de Viñao, quien la define como:

> Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2006, p.73).

Lo que aporta esta concepción, es la idea de continuidad y estabilidad que existe en la cotidianeidad de cada establecimiento educativo. La cultura escolar es implícita y se transmite de generación en generación, por lo que la inclusión de nuevas/os integrantes -tanto estudiantes, docentes, administrativas/os como apoderadas/os-, implica al mismo tiempo la reactualización y la institucionalización de dicha cultura, contribuyendo a generar productos específicos que la configuran en una 'forma de ser' particular. Sin ánimo de abarcar todas las dinámicas que la componen, he escogido aquellos aspectos que son funcionales para la investigación y que me permiten contribuir a explicar el caso de liceos con alta participación en movimientos estudiantiles.

En la primer lugar, relato elementos contextuales de la historia de cada liceo para dar luces de aspectos de su tradición que persisten en su cultura escolar actual. Para ello he utilizado bibliografía sobre historia de la educación en Chile, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada liceo y algunos relatos de docentes que abordan sus principales tradiciones. En segundo lugar, intento abordar elementos contextuales de las instituciones en la actualidad, incorporando características sobre el tipo de educación que ofrecen, y el horizonte formativo que describen en su PEI y en los relatos de las y los docentes.

6.3.1 Liceo 1: experimentalidad, rol público, y participación

Algunas notas sobre la historia del liceo

Este liceo 1 nace en un contexto especial de la historia de la educación que se caracteriza por la consolidación del "Estado Docente", o sea, de una educación pública dirigida y financiada por el Estado (Serrano et al., 2013). Es el periodo en que se consolida también, "el liceo", baluarte de la educación pública secundaria chilena, considerado el responsable de la formación de la clase media emergente y promotor de los valores republicanos y democráticos del periodo (Serrano, 2018).

Junto con ello, fue un periodo de grandes reformas pedagógicas inspiradas en las ideas de la "Escuela Nueva" y la influencia de la psicología en el plano educativo. En este contexto surgen las "escuelas experimentales", cuyo objetivo era "el ser establecimientos educacionales y a la vez centros de investigación, que buscaban ensayar diversas reformas pedagógicas a menor escala" (Mayorga, 2018), con el fin de transferirlas al resto de las escuelas y liceos públicos.

Las escuelas experimentales, tuvieron como principio educativo central oponerse a la escuela tradicional considerada contenidista, libresca y memorística. Por el contrario, en estas la enseñanza debía partir del niño y la niña, se criticaba el adultocentrismo y se basaba en el principio de actividad del educando. Inspirado en esos principios pedagógicos en la década del '30 nace el liceo 1 (Mayorga, 2018).

La importancia de las escuelas experimentales radicó, en que algunos elementos pedagógicos lograron implementarse en las escuelas y liceos del país. El liceo 1 es uno de los primeros con coeducación, que, si bien no implicó el desarrollo de una educación en igualdad de condiciones, el hecho de que mujeres y hombres se educaran en un mismo espacio educativo fue extremadamente rupturista para la época. Junto con ello, se crearon los "consejos de curso" y el "cargo de profesor jefe", cuya finalidad era desarrollar una instancia de discusión de las y los estudiantes con su profesor o profesora asesora sobre las materias que les inquietaban (Mayorga, 2018).

Los centros de estudiantes, si bien fueron creados en el Liceo de hombres de San Bernardo, se formalizaron en los liceos experimentales. El objetivo de estos era "cultivar sentimientos de orden y de respeto a las normas internas del colegio, asumir responsabilidades de derechos y de participar de una organización democrática del colegio" (Serrano, 2018, p.315). En 1938 los alumnos y alumnas del liceo 1 tuvieron sus primeras elecciones de centro de estudiantes. Para Serrano (2018) tanto los consejos de curso, como los centros de alumnos formaron parte del proyecto democrático que inspiró la conformación del liceo en Chile, ya que permitieron fomentar la capacidad de deliberación y decisión. Estas organizaciones, eran políticas en un sentido amplio, aunque no contestarias, ya que reconocían las jerarquías del liceo y la mayoría de las actividades que se realizaban eran de carácter recreativo y cultural:

> Las organizaciones estudiantiles representan la culminación del paradigma impulsado por el proyecto nacional socialdemócrata que buscaba asociar orden y jerarquía con participación y democracia. Es el liceo que surgió junto al Frente Popular: una institución cohesionada, en la cual existe una relación claramente jerárquica que abre espacios de participación inéditos tanto del gobierno interno como en responsabilidad social (Serrano, 2018, p.319).

A mediados de siglo, sin embargo, la participación política de las y los estudiantes secundarios se hizo masiva y notoria, creándose nuevos organismos de carácter nacional y participando en protestas nacionales. La huelga y las manifestaciones pasaron a ser prácticas recurrentes en la cultura del liceo chileno, cuyo estudiantado se organizaba ya sea por la ausencia de profesorado, la infraestructura escolar, el bachillerato, entre otras demandas, convirtiéndose en actores fundamentales en los procesos de democratización y politización de la segunda mitad del siglo XX (Serrano, 2018). Este proceso se intensificó entre 1969 y 1973 en que el liceo chileno vivió una fuerte actividad política, derivada del contexto nacional. El debate y la discusión permearon la actividad pedagógica, expresándose en la polarización, la creciente militancia de izquierda y la política partidista.

El golpe de Estado de 1973 dio paso a la imposición de una administración autoritaria en todo el sistema educativo, en la que se expulsó a docentes pertenecientes a partidos de la Unidad Popular, se adecuaron los contenidos de los programas de estudio y se eliminaron los textos escolares que tuvieran algún contenido considerado peligroso. Al mismo tiempo se prohibieron las organizaciones de docentes y los centros de alumnos fueron

intervenidos (Cox, 2005). A partir de la implementación del nuevo modelo económico en la década de los 80 la dictadura militar impulsó grandes transformaciones en el sistema educativo. La principal fue su organización y funcionamiento de acuerdo a criterios de mercado.

En el caso del liceo1 los cambios implicaron la incorporación de directores designados, la vigilancia constante al trabajo docente y la culminación de las experiencias de innovación y experimentalidad. También se produjo un cambio administrativo, ya que el cierre de la universidad al que estaba vinculado supuso su autofinanciamiento y por ende el fin de la gratuidad. A partir de ahí, pese a depender de una universidad pública, su financiamiento e ingreso de su alumnado responde a las lógicas de un establecimiento particular pagado (PEI, 2017).

No obstante sus características actuales, el proyecto educativo actual del liceo 1 rescata elementos de su tradición como su rol en lo público, la experimentalidad y la participación. El PEI reactualiza estos componentes a las necesidades actuales e incorpora principios como la educación no sexista y la inclusión. Esto se aprecia en la siguiente reseña que declara que el:

> *Propósito central del PEI es recuperar el Proyecto Educativo Histórico del Liceo, lo que se traduce en el fortalecimiento de la innovación pedagógica, la educación pública y la atención a la diversidad. En consecuencia, se busca ser un aporte para la reconstrucción de la educación pública del país. Lo expuesto implica la promoción y desarrollo de la innovación pedagógica de forma institucional y en todos sus niveles. Igualmente, este proyecto incorpora en sus fundamentos y acciones, a la educación no sexista y a la inclusión educativa como contenidos fundamentales para favorecer la formación integral de nuestros y nuestras estudiantes* (PEI, 2017, p.3).

El horizonte formativo del liceo 1.

Presento también, algunas características contextuales de la institución educativa que son relevantes para entender su cultura escolar que pueden observarse en la tabla 15:

Tabla 15:

Características contextuales del liceo 1.

Descriptor	Características
Dependencia administrativa	Particular Pagado
Costo	Más de 100.000
Grupo socioeconómico	Alto
Índice de vulnerabilidad	0
Orientación educativa	Laica
Niveles de enseñanza que imparte	Prekínder a Enseñanza Media
Tipo de jornada escolar	Jornada Escolar Completa
Modalidad de la enseñanza	Científico-Humanista
Cantidad de estudiantes	1514

N° de docentes	151
Infraestructura educativa	Biblioteca- Laboratorio de Ciencias- Sala de computación- Cancha de deportes- Gimnasio- Aula magna
Actividades extraprogramáticas	Fútbol-Voleibol-Basquetbol-Gimnasia artística-rítmica-Ajedrez- Teatro - Literatura – Manualidades – Música - Danza - Artes Plásticas- Preuniversitario -Grupo de Scouts.
Resultados SIMCE 2019	Lenguaje 257 (menor GSE)
	Matemática 272 (menor GSE)
	Ciencias Sociales 257 (menor GSE)

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Mime MINECUC, y SIMCE.

El liceo 1 pertenece a un entorno educativo privilegiado. Se ubica en el sector oriente de la capital, tiene una dependencia administrativa particular pagada y las familias provienen de un grupo socioeconómico medio alto y alto. La educación ofrecida no es de tipo academicista, ya que los resultados en pruebas estandarizadas no son su preocupación principal, sin embargo, podría describirla como "integral", pues ofrece una serie de actividades extraprogramáticas diversas y posee una infraestructura adecuada para su desarrollo. Esto se refleja en el PEI:

> *El liceo impulsa la formación humana integral de sus estudiantes, es decir, procura desarrollar sus potencialidades, valores y talentos, en términos académicos, personales, afectivos, sociales y culturales. Este carácter implica mantener el equilibrio entre una sólida formación personal y una sólida formación intelectual y académica* (PEI, 2017, p.12).

Con respecto a los fundamentos educativos heredados de su tradición el PEI, además, identifica algunos marcos identitarios que definen su cultura escolar: rol público, experimentalidad y participación. El primero de ellos es el rol que el establecimiento ha tenido y tiene en la educación pública del país. El PEI destaca que el colegio se encuentra en una situación contradictoria, puesto que es parte de una institución pública, pero funciona como un establecimiento particular pagado y ha dejado de tener un papel en la innovación educativa. Sin embargo, adhiere a la demanda del fortalecimiento de la educación pública, la desmunicipalización y el carácter gratuito, de calidad e inclusivo de la educación. El liceo 1 no pretende quedar ajeno a los procesos de cambio del sistema educativo, por lo que declara:

> *La disposición de la comunidad de restablecer gradualmente el carácter público del liceo buscará que su formación académica, sus prácticas pedagógicas, su organización y su financiamiento se orienten al logro de este objetivo. Este principio deberá confirmarse en el creciente ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de distintas realidades socioeconómicas, culturales, religiosas y de género, diversificando y enriqueciendo la realidad educativa del liceo. El liceo deberá, por ello, fortalecer su relación con el medio, de tal forma de avanzar en pos de hacer un aporte significativo a la educación pública chilena* (PEI, 2017, p.10).

Dentro de las acciones propuestas para fortalecer el rol público menciona la elaboración de un proyecto que determine en términos legales y económicos el tránsito hacia lo público; desarrollar un plan formativo en áreas como formación ciudadana, interculturalidad, feminismo, medio ambiente, entre otras; desarrollo de una política de relación con el medio que incluya a la comunidad y las instituciones públicas; elaboración de una propuesta para el ingreso especial de estudiantes con el fin de diversificar socioeconómica y culturalmente al alumnado (PEI, 2017).

La importancia de lo público se rescata también en el relato de algunas personas entrevistadas, quienes comparten que existe una demanda histórica de parte del profesorado y del estudiantado de retomar un rol en el fortalecimiento de la educación pública chilena:

> *Es un liceo que nace público, que se privatiza en el contexto también de la dictadura y que tiene un fuerte espíritu de volver a lo público en algunas personas, en un grupo del estudiantado más politizado y en un grupo de docentes donde también me siento representado, pero también en lo público, no formato municipal, sino que desde otro espacio, porque nosotros somos un colegio de la universidad y vivimos en la contradicción de que somos un liceo que pertenece a una entidad pública, pero en estricto rigor funcionamos como colegio particular pagado, porque los papás pagan una mensualidad (...). Ahora nosotros vemos el traspaso de lo público como un proceso muy lento, a muy largo plazo, como un proceso transicional. Tenemos ideas, cómo nos gustaría que fuera, pero eso todavía no se ha concretado, está acá en el PEI, eso es importante* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Sin embargo, como menciona Carlos, lo público, se presenta como una idea, una demanda, una aspiración que no tiene necesariamente concreción en proyectos o acciones.

En segundo lugar, identifiqué como marco identitario relevante la experimentalidad e innovación educativa. Al respecto el PEI, relaciona la innovación con la vinculación que el establecimiento tiene con la universidad:

> *El liceo debe promover el diseño, la aplicación y la evaluación de ideas, acciones y proyectos de innovación educativa. En este sentido, deberá convertirse en un laboratorio pedagógico de la universidad, que aporte constantemente al mejoramiento de la educación pública. El Liceo concibe la innovación como un proceso sistemático que procura introducir cambios significativos en las metodologías empleadas, con la finalidad de favorecer el aprendizaje, el desarrollo de la creatividad y la formación integral de las y los estudiantes* (PEI, p.11).

El componente de experimentalidad e innovación pedagógica como muestra el extracto, se relaciona principalmente con el desarrollo de metodologías empleadas en el aula, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Sin embargo, esta idea emerge escasamente en los discursos de las y los docentes, incluso, una de las docentes declara que la experimentalidad no es una de las características actuales de la institución.

El tercer eje identitario es el carácter participativo de la institución. El PEI declara que el liceo se constituye como una "comunidad educativa", que tiene como rasgo principal la participación de los actores en distintos organismos de representación. De acuerdo a este:

> *El liceo considera como elemento central de su identidad el desarrollo de su Comunidad Educativa, mediante la relación y diálogo constante entre los distintos estamentos y su participación en los procesos organizativos de la Institución. En consecuencia, la toma de decisiones institucionales de largo plazo debe ser un proceso que abarque a toda la Comunidad en su conjunto. De esta forma, la interacción humana entre quienes componen nuestra Comunidad Educativa favorece el crecimiento personal y el logro de los aprendizajes no solo de las y los estudiantes, sino de todas las personas que integran nuestro Establecimiento* (PEI, 2017, p.12).

Este ideal participativo se concreta en acciones y proyectos que se encuentran definidos en el PEI, incluyéndose aspectos como: la ampliación de las atribuciones del consejo asesor y la comisión multiestamental; el fortalecimiento de los consejos de curso y reuniones de apoderados; implementación de cuotas de género en las instancias representativas; fomento de la participación de los estamentos en instancias de representación; diseño y aplicación de normas de convivencia que sean acordadas por la comunidad (PEI, 2017).

El eje de la participación, como elemento fundamental en la cultura del liceo es compartido por las y los docentes entrevistados. Como reconoce Rodrigo, "en general la toma de decisiones o el rumbo que va a tomar el liceo o determinada acción son más horizontales, en el sentido de que es participativo. Incluye y considera las opiniones de todos los estamentos" (Rodrigo, 20 de agosto de 2021). En algunos relatos emerge la idea de que la participación en el liceo tiene un contenido eminentemente político:

> *Digo el colegio una de las cuestiones a las que te invita a pensar de repente es los murales que tiene en algunos de sus pasillos, la historia que te cuentan algunos profes que llevan más tiempo ahí. Entonces, ya estando dentro de la institución, me di cuenta de que había como un aspecto político fuerte, fuera de los planes de formación ciudadana y que era como una especie de vínculo cotidiano con la política por parte del estudiantado y de les profes* (Alberto, 24 de junio de 2021).

El carácter participativo, lo pude observar también en el rol otorgado por la institución al movimiento estudiantil y a la implicación de las y los estudiantes en este. Este aspecto es compartido por las y los docentes entrevistados, reconociendo que la participación y politización de sus estudiantes es una de las características más relevantes de su cultura escolar:

> *Yo diría el otro sello es obviamente lo más importante el estudiantado. Es un estudiantado que no sé si es tan participativo, tan movilizado, pero sí, siempre hay un grupo que es muy movilizado quizás (...). Ahora, cuando hay coyuntura, salen todos, están todos movilizados, la coyuntura moviliza las personas, pero ese sello, como de ser un estudiante curioso, de ser un estudiante crítico* (Carlos, 1 de abril de 2021).

6.3.2 Liceo 2: de excelencia, emblemático y con tradición mono-género femenino

Algunas notas sobre la historia del liceo

El liceo 2 fue fundado en 1942 como una institución de enseñanza secundaria exclusivamente para mujeres. Durante el periodo, los liceos fiscales femeninos se habían consolidado como el espacio preferente para la educación de las hijas de la emergente clase media chilena (Serrano et al., 2013). Los primeros liceos femeninos se caracterizaron por ser elitistas y su formación fue altamente tradicional pues reproducían los modelos femeninos basados en el hogar, la familia y el matrimonio, lo que los constituía esencialmente como un espacio para la formación de "buenas jefas de hogar". Sin embargo, al igual que el resto de los liceos fiscales, formaron parte de un proceso de democratización, que permitió que paulatinamente comenzaran a ingresar las clases medias y bajas en la educación pública (Serrano et al., 2013).

A partir de entonces, estableció un plan de estudios similar al de los liceos masculinos, agregándose asignaturas como trabajos manuales, costura y economía doméstica. Además, se fue consolidando como instancia previa a los estudios universitarios. En efecto, el ingreso de las mujeres a la universidad creció junto al liceo femenino. Si bien, un número reducido de egresadas ingresaba, la gran mayoría de las universitarias provenía del liceo. Estas estudiantes "conformaron una masa crítica que planteó desde sí misma una reflexión sobre la condición de la mujer en la sociedad" (Serrano et al., 2013, p. s/n), que posteriormente dio origen a los primeros movimientos en pro de la igualdad (Serrano, et al., 2013).

Los liceos femeninos siguieron una trayectoria similar a las de los liceo públicos masculinos, aunque mantuvieron la estructura segregada. Se incorporaron, por ejemplo, transformaciones como los consejos de curso, el rol de profesor o profesora jefe y los centros de estudiantes, que como señala Serrano (2018), forman parte del proyecto democrático característico del liceo en Chile. Pese a que, en el periodo, las mujeres no tenían derecho a voto, los Centros de Alumnas, atendieron a las mismas pautas que los liceos masculinos. De acuerdo a Serrano (2018) "no deja de ser interesante que votaran, participaran y tuvieran prácticas de asociación que simulaban un espacio público que les estuvo vetado hasta 1952" (s/n). Desde su perspectiva, aunque las organizaciones estudiantiles de mujeres fueron menos politizadas, obtuvieron experiencia en organización, desarrollaron actividades de manera autónoma, priorizaron sus propios intereses y se vincularon a otras organizaciones estudiantiles. En el caso del liceo 2, no fue hasta la década del '60 que se creó el Centro de Alumnas, junto a las academias de arte y teatro y la revista del colegio, coincidiendo con la mayor politización experimentada por los sectores estudiantiles a nivel nacional (obtenido de la página web de la institución).

El golpe de Estado de 1973 puso fin al proceso de politización vivido en el liceo chileno, dando paso a un periodo de imposición autoritaria en todo el sistema educativo. Se expulsó a autoridades y docentes pertenecientes a los partidos de la Unidad Popular, adaptaron los contenidos y textos de estudio al nuevo contexto, e intervinieron los centros de estudiantes (Cox, 2005). En la década de los 80, tras la instalación del modelo económico neoliberal se produjeron importantes transformaciones caracterizadas por la introducción de la lógica de mercado. En el caso de los liceos públicos, el cambio más relevante fue la municipalización, que consistió en el traspaso de edificios, equipamiento y personal desde el Ministerio de Educación a las municipalidades (Cox, 2005).

Por su trayectoria y resultados académicos el liceo 2 forma parte de los denominados "emblemáticos", en otras palabras, liceos públicos de excelencia académica, tradición y prestigio que tienen un reconocimiento positivo por parte de la sociedad chilena por ofrecer expectativas de movilidad social a partir de méritos escolares (Quaresma y Zamorano, 2016). Son liceos orientados a que sus estudiantes alcancen resultados que les permita acceder a la educación superior, por lo que su prestigio está ligado al rendimiento académico. En tal sentido, desarrollan un tipo de cultura escolar, en que el prestigio aumenta el sentido de pertenencia y compromiso, mientras que el profesorado se caracteriza por poseer un fuerte compromiso por educar a estudiantes exigentes y desafiantes académicamente. Por tanto, estos liceos encarnan la promesa de la meritocracia a la que aspira la educación pública (Bellei et al., 2020). Un ejemplo de esto es que en el liceo n°2 las estudiantes han obtenido buenos puntajes tanto en las evaluaciones SIMCE y en las pruebas de ingreso a las universidades (PEI, 2019).

De acuerdo a Quaresma y Zamorano (2016), la excelencia de estos liceos estaría explicada por los procesos de selección del estudiantado, más que por estrategias pedagógicas y de gestión que promuevan los aprendizajes. Los elementos que caracterizan y dan identidad a estos liceos son: la tradición y el prestigio, la defensa de los ideales republicanos y democráticos, los altos niveles de rendimiento en las pruebas estandarizadas, el reconocimiento social como escuelas de calidad, la relativa diversidad social entre sus estudiantes y su participación activa en movilizaciones estudiantiles (Quaresma, 2017).

En el caso del liceo 2 sus estudiantes tuvieron protagonismo tanto en la revolución pingüina, la movilización del 2011, el mayo feminista de 2018 y las evasiones ocurridas durante el estallido social de 2019. Las mismas movilizaciones han impulsado transformaciones relacionadas con la igualdad de género, en concreto, el liceo eliminó el apelativo "de niñas", de su denominación oficial con la finalidad de incluir a estudiantes transgénero, luego, a través de un proceso de consulta y referéndum, el establecimiento pasó de ser un establecimiento femenino a mixto, cuestión que se concretó en el 2021 cuando ingresaron estudiantes hombres al nivel de séptimo básico (obtenido de la página web del liceo).[5]

El horizonte formativo del liceo 2.

En este apartado introduzco algunos elementos del contexto actual en que se educan en ciudadanía las estudiantes del liceo 2. Estos están declarados en su documentación oficial, pero también se encuentran presente en los discursos de las y los docentes, y por tanto son sentidos como propios por quienes viven la realidad cotidiana del liceo. En primer lugar, presento algunos datos que pueden servir de insumos para describir el liceo como muestro en la tabla 16:

[5] El caso del liceo 2 lo presento como mono-género femenino, pese a que durante el año 2021 ingresan hombres. Esto debido a que durante el periodo en que desarrollé el trabajo de campo (2020-2021), la presencia de estudiantado masculino era bastante limitada y se reducía a los cursos de séptimo y octavo básico, mientras que los datos fueron obtenidos de cursos de enseñanza media.

Tabla 16:

Características contextuales del liceo 2

Descriptor	Características
Dependencia administrativa	Municipal
Costo	0
Grupo socioeconómico	Medio
Índice de vulnerabilidad	64% en educación básica.
	67% en educación media.
Orientación educativa	Laica
Niveles de enseñanza que imparte	7° de Enseñanza Básica a IV° de enseñanza media.
Tipo de jornada escolar	Jornada Escolar Completa
Modalidad de la enseñanza	Científico-Humanista
Cantidad de estudiantes	1261
N° de docentes	64
Infraestructura educativa	Biblioteca- laboratorio de ciencias- sala de computación- cancha de deportes, gimnasio.
Actividades extraprogramáticas	Voleibol- Basquetbol- taller de música- orquesta- coro- academia de Ciencias- Academia de debate- robótica.
Resultados SIMCE 2019	Lenguaje 260 (Mayor GSE)
	Matemática 284 (Mayor GSE)
	Ciencias Sociales 269 (Menor GSE)

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Mime MINEDUC, y SIMCE.

En la actualidad, el liceo 2 ofrece una educación gratuita y laica para estudiantes de todos los grupos socioeconómicos, aunque se concentra en el grupo socioeconómico medio y presenta un índice de vulnerabilidad relativamente alto. Junto con ello, sus estudiantes muestran una marcada diversidad, que se puede apreciar en que un 88,2% proviene de diferentes comunas de la ciudad de Santiago, mientras que sólo un 11,8% pertenece a la comuna en la que se ubica el establecimiento (PEI, 2019). La diversidad del estudiantado es identificada por los actores educativos como una característica esencial, que se explica por el interés de las familias en educar a sus hijas en un establecimiento que ofrece oportunidades para la movilidad social, por la vía meritocrática:

> *Como para mí, [este es] un lugar que se ajusta mucho a lo que yo pretendía al hacer clases, porque en general son estudiantes que vienen de sectores muy variados de la ciudad, que la familia viene con el propósito de progresar, de un esforzarse. Y viendo que la educación es como un medio de movilidad social, muchas veces, porque más de alguna es como primera generación que va a ir probablemente a la universidad o que va a, e incluso a superar en estudios a sus papas, entonces se siente que uno aporta* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Junto al reconocimiento de la diversidad, el PEI tiene entre los principios declarados el ser un liceo de excelencia, que pueda ofrecer oportunidades para la movilidad social a sus egresadas. Por este motivo, los resultados en pruebas estandarizadas son relevantes para la institución y los actores educativos, que se expresa en que sus resultados son más altos en relación al grupo socioeconómico al que pertenece (GSE). Pese a que en los últimos años ha existido una disminución en los resultados académicos, la excelencia, no sólo se mide a través del rendimiento en pruebas estandarizadas, sino en ofrecer una educación integral. Al respecto, el PEI declara que la excelencia:

> *Se expresa no solo en la preocupación por entregar una educación de calidad con sólidos conocimientos académicos, sino fundamentalmente de ayudar a cada uno de nuestros estudiantes a sacar lo mejor de sí mismos, desarrollando sus propios talentos, favoreciendo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, todo ello a través de un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano* (PEI, 2019).

La educación integral y de excelencia también es una característica identificada por las y los docentes como parte de la cultura escolar del liceo. Como me comenta Natalia:

> *Normalmente se habla de una educación integral y de excelencia, está en nuestro proyecto educativo y yo creo que está como bien trabajado teóricamente a partir de la visión y la misión del colegio, que tiene que ver con esta educación integral de excelencia, de calidad, educar ciudadanas como conscientes de su rol social y también su responsabilidad frente al medio ambiente* (Natalia, 5 de abril de 2021).

Además, se concreta en planes de estudios que abarcan toda las áreas del conocimiento, ofreciendo electivos de profundización en las áreas de Letras, Ciencias y Matemáticas, y Artes y Educación Física. Asimismo, ofrece una serie de actividades extraprogramáticas en los ámbitos deportivos, culturales, artísticos científicos, que permiten a las estudiantes desarrollarse en todas las áreas en las que tengan interés (PEI, 2019). Esta visión es compartida por las y los docentes:

> *En los talleres extracurriculares también po, se les pregunta qué es lo que quieren, no sé, había un taller de manga y un taller de japonés y era porque el estudiantado lo estuvo pidiendo, por eso se les ofreció ese tipo de cosas* (Natalia, 5 de abril de 2021).

Otro de los sellos educativos del liceo corresponde a su carácter emblemático, lo que de acuerdo al PEI le confiere un rol central en el sistema de educación pública del país, brindando excelencia académica, tradición y posibilidades para la movilidad social a sus estudiantes. El carácter de emblemático le concede al liceo optar a regímenes especiales de admisión, permitiendo que un porcentaje de su estudiantado sea seleccionado a través de pruebas de admisión (PEI, 2019).[6] Este carácter de acuerdo al PEI, se sostiene mediante una comunidad educativa comprometida, que en términos concretos se expresa

[6] Debido a la alta demanda de matrícula que presentan los colegios emblemáticos, históricamente sus estudiantes han ingresado tras un proceso de selección que incluye notas de enseñanza básica y pruebas de admisión académica. La ley de inclusión aprobada en 2015 puso fin al lucro en la educación, al financiamiento compartido y a la selección escolar. Sin embargo, esta ley permite a los liceos considerados emblemáticos seleccionar a un porcentaje del estudiantado que ingresa.

a través del fortalecimiento de la hora de orientación y consejo de curso, talleres específicos de formación personal y la adhesión de toda la comunidad educativa al PEI. Precisamente el año 2015 se desarrolló la reformulación de este con la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa (PEI, 2019).

También el carácter de emblemático es reconocido por la comunidad educativa. Las y los docentes señalan que además de ofrecer un proyecto educativo de tradición histórica implica la participación activa de las estudiantes en las movilizaciones estudiantiles:

> *El ser el liceo emblemático pa mí es una particularidad, y yo creo que ser emblemático significa tener una trayectoria histórica muy larga y fuerte. El que cuestiona también los procesos, o sea, el hecho de haber sido solo colegio de niñas entre comillas durante toda su existencia hasta este año y que cambió en parte por una demanda estudiantil. Entonces ellas también, si bien reconocen la historia del liceo, van súper como llevando las transformaciones sociales que vivimos* (Olga, 2 de julio de 2021).

El tercer sello educativo declarado en el PEI es constituirse como "comunidad acogedora e inclusiva, caracterizada por su espíritu crítico y compromiso social", que tiene como finalidad última, el desarrollar ciudadanías activas y comprometidas con la sociedad. Para desarrollar este sello, se plantea fortalecer la hora de orientación y consejo de curso; desarrollar normativas de convivencia escolar con énfasis en lo formativo; fortalecer el centro de padres y trabajar en conjunto con el centro de alumnas (PEI, 2019).

Finalmente, y aunque no se encuentra declarado en el PEI un elemento que marca la cultura escolar del liceo 2 es su origen y trayectoria de colegio femenino. Esta particularidad influye no sólo las relaciones sociales que se establecen cotidianamente, sino también configura su propuesta educativa. Tal como lo menciona Claudia:

> *Yo creo que hasta ahora también era parte del sello, el trabajar en un colegio mono género. De potenciar mucho la mirada desde las mujeres. Entonces, por ejemplo, cosas que traigo a veces a colación, no sé, frases, cosas que dicen personas que son mujeres que están en el ámbito público y mostrarle como la mirada [de las mujeres], como es diferente de repente a la estructura, como traída del de la mirada patriarcal o machista* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Esta mirada desde las mujeres ha implicado que el liceo 2 se ha conformado como un baluarte de las demandas de género, lo que se ha evidenciado en su participación activa en las movilizaciones del 2018, y en las transformaciones internas que se han vivido tanto en su institucionalidad como en la cultura escolar propiamente tal, tal como lo percibe la docente Olga:

> *El liceo, es un espacio de lucha para la comunidad trans por ejemplo, hace muchos años, de hecho el 2018 fue el año en que de hecho a través de una toma demandaron sacar el nombre "de niñas", porque ellas ya decían, acá hay niños, entonces, inevitablemente esos discursos permean en el cuerpo docente* (Olga, 28 de abril de 2023).

En ese sentido, el PEI, también hace un reconocimiento de las demandas de género como ideario que forma parte del horizonte educativo del establecimiento, y que justifica finalmente el hecho de transformar el liceo de femenino a mixto.

6.4 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser "inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada" (Dorio et al., 2016, p.276). La flexibilidad en este caso alude a la posibilidad de que, en distintos momentos del proceso de investigación, situaciones nuevas e inesperadas conduzcan a cambios en las preguntas de investigación, los instrumentos o la forma de interpretar los datos (Mendizábal, 2006). Un ejemplo de esto fue el contexto de la pandemia que me obligó a desarrollar casi la totalidad del campo por medio de plataformas virtuales, que eran los espacios naturales sobre los que se realizaba la EC en esos momentos. Este escenario determinó en buena medida, la toma de contacto con las personas participantes, la elaboración de los instrumentos de recolección de información y consecuentemente la interpretación de los datos.

En concreto, el proceso de investigación en investigación cualitativa se construye en forma circular. De acuerdo a Mendizábal (2006) "desde el inicio de la investigación, la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría se dan conjuntamente y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos" (p.68). Este diseño flexible, remite a una "estructura subyacente", es decir, un plan de trabajo que sirve como guía al desarrollo del estudio (Mendizábal, 2006), que puede ser sometido a distintas transformaciones.

Desde el plano metodológico y procesual, Stake (1998) señala que por sus propias características el estudio de casos es difícil de estructurar en un plan de investigación con unos pasos delimitados y claramente secuenciados. Al situarse en una perspectiva cualitativa presupone un tipo de práctica que admite que su diseño sea flexible, capaz de adaptarse en cada momento y circunstancia en función de la evolución que se produzca en cada realidad. Si bien reconozco esta perspectiva, me parece interesante la propuesta de León y Montero (2002) para el desarrollo empírico de este método con las siguientes cinco fases.

Tabla 17:

Descripción de las fases de la investigación

Fase	Características	Acciones
Selección y definición del caso	Se caracteriza por la elección del caso o casos relevantes. Los liceos fueron escogidos por su pertinencia para estudiar la EC en liceos con alta participación en movilizaciones estudiantiles. Por tanto, fueron casos particularmente típicos, aunque con modalidades distintas (uno mixto y otro femenino). Además, seguí un criterio de conveniencia, priorizando aquellos que fueran de fácil acceso (León y Montero, 2002).	-Identificación del tema a investigar -Constitución del caso -Selección de los liceos

Elaboración de una lista de preguntas que guían la atención de la investigación	Los casos fueron escogidos por su funcionalidad para responder a preguntas de investigación. Por tanto, definí una serie de preguntas y objetivos que me sirvieron para identificar los ámbitos o unidades de análisis: declarativa, la práctica pedagógica, la participación estudiantil y otros espacios de aprendizaje y participación ciudadana (León y Montero, 2002). Además, a partir de elaboración de preguntas y objetivos desarrollé un modelo teórico que fue el principal foco de interés para mirar y analizar los casos.	-Elaboración de preguntas y objetivos de investigación. -Delimitación de los ámbitos o unidades de análisis. -Construcción y redacción del marco teórico. -Creación del modelo teórico de EC con enfoque de género y feminista.
La localización de las fuentes de datos	Consiste en la selección de los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la investigación. La mayoría de autores/as concuerdan en que el estudio de casos debe abarcarse desde la triangulación de perspectivas, recogiendo diferentes puntos de vista. Para la selección de los instrumentos seguí la aportación de Santos (citado en León y Montero, 2002) que propone acceder a la realidad mediante las percepciones y concepciones de diferentes actores -docentes y estudiantes-, contemplar la realidad a través de la observación participante -observaciones de clases- e indagar en la documentación escrita -análisis curricular y documentos de los liceos- (León y Montero, 2002).	-Seleccionar instrumentos de recogida de información. -Confeccionar los instrumentos de recogida de información. -Recopilación de los documentos oficiales de los liceos y del currículo. -Entrevistas con docentes. -Observaciones de clases. -Grupos de discusión con estudiantes.
El análisis e interpretación de los datos	Consiste en la reducción, codificación y clasificación de los datos recolectados (Simons, 2011). La investigación cualitativa se caracteriza por su proceso cíclico de codificación, categorización e interpretación de los datos. Es una etapa que va unida al proceso de recogida de información, ya que, al registrar y describir la realidad inmediatamente la interpretamos. Es un proceso complejo caracterizado por la obtención de contenidos recurrentes, a través de procedimientos inductivos y deductivos mediante la triangulación de distintos	-Lectura de los datos. -Codificación de cada uno de los instrumentos. -Diseño de categorías y matrices. -Interpretación de los datos -Entrevistas de validación con docentes -Reconstrucción del caso

	instrumentos y participantes. Finalmente incluye la reconstrucción e interpretación de los casos, identificando patrones, explicaciones, regularidades que sirvan para elaborar tipologías y modelos (León y Montero, 2002).	
Elaboración del informe	Etapa caracterizada por la presentación de los resultados y conclusiones del proyecto. Permite reflexionar sobre el proceso seguido para obtener los hallazgos y las consideraciones globales de la investigación. El estudio de casos se caracteriza por presentar los resultados con descripciones minuciosas que permitan al lector/a trasladarse a la situación estudiada. Es relevante explicitar el proceso constructivo e interpretativo de producción del conocimiento (León y Montero, 2002).	-Escritura de resultados y discusión -Extracción de conclusiones -Revisión final de las directoras -Modificaciones -Depósito y lectura de la tesis

Fuente: elaboración propia

6.5 Instrumentos de recogida de información

En el estudio de casos, el diseño se caracteriza, por utilizar una variedad de fuentes de información que se orientan a captar y describir su complejidad y contexto con la mayor riqueza posible, atendiendo a la subjetividad de las y los participantes involucrados y al contexto propio en que se produce (Neiman y Quaranta, 2006). Esto me motivó a utilizar una amplia variedad de instrumentos de recolección de información, que muestro en la tabla 18, con la finalidad de acceder a diferentes participantes y aspectos de la comunidad educativa.

En un principio, había destinado un instrumentos específico por cada dimensión y objetivo, pero con el avance de la investigación, me percaté que las personas participantes me relataban aspectos relativos a todos los ámbitos del estudio, que podían enriquecer la propuesta. Al respecto comparto con Donoso-Vásquez y Pessoa (2016), que el conocimiento no es privilegio exclusivo de la academia, ni de quienes investigan, por lo que las personas que participan han de hacerlo en todo el proceso e intervenir de manera que también sean artífices del conocimiento. Por esta razón, cada instrumento abarcó aspectos de la EC enfocada de manera amplia con el propósito de rescatar de mejor manera las perspectivas y puntos de vista de las personas participantes.

Tabla 18:

Instrumentos de recogida de información de acuerdo a objetivos y unidades de análisis.

Unidades	Objetivos	Instrumento de recogida de información
Declarativa	Analizar el modelo de ciudadanía declarado en la documentación oficial de los	Análisis documental

	liceos desde una perspectiva de género y feminista.	
Práctica pedagógica	Analizar las acciones de formación ciudadana y la implementación de asignaturas afines en ambos liceos (EC, CP y HGSC), desde una perspectiva de género y feminista.	Observación de clases Entrevistas a docentes Grupos de discusión con estudiantes
Participación estudiantil	Analizar las formas de participación del estudiantado en los liceos como espacios de desarrollo de ciudadanía desde una perspectiva de género y feminista.	Entrevistas a docentes Grupos de discusión con estudiantes.
Otros espacios de aprendizaje y formación ciudadana	Identificar y valorar las aportaciones de otros espacios de formación y participación ciudadana en el que se involucran las y los estudiantes desde de una perspectiva de género y feminista en ambos casos.	Entrevistas a docentes Grupos de discusión con estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Para Massot et al (2016), la utilización de distintas técnicas de recogida de información de forma complementaria es necesaria para poder contrastar, establecer patrones y ofrece una visión más general del fenómeno. Por tanto, una vez analizado cada uno de los instrumentos, realicé un proceso de triangulación que consistió, en comparar datos a partir de distintas fuentes, con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias entre ellos. La triangulación según Simons (2011), permite que las descripciones sean más profundas y complejas, posibilita verificar la importancia de ciertos temas, además de explorar diversas perspectivas dentro del contexto estudiado. Esta estrategia tuvo una doble finalidad, por un lado, me permitió obtener datos más ricos y profundos, a la vez que fue útil como control de calidad en la interpretación generada.

También, los instrumentos estuvieron abiertos al conocimiento coyuntural, es decir al contexto y tiempo históricos de quienes me aportaron datos, lo que de acuerdo a Donoso-Vásquez y Pessoa (2016), permite comprender verdades parciales y situadas en relación a nuestro tiempo histórico y el de nuestras/os participantes. Cada uno de los instrumentos fue relevante para la investigación, fue escogido por una razón en concreto y me entregó una perspectiva distinta del fenómeno estudiado. Reviso a continuación las distintas estrategias con la justificación para su uso, características y aportes al problema de estudio.

Análisis documental

Un documento es "un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador" (Corbetta, 2007, p.376). Por lo tanto, son creados por las instituciones o individuos con objetivos distintos al de quien investiga. El análisis de documentos es una fuente bastante útil para obtener información sobre una situación, fenómeno o programa educativo, ya que generalmente reflejan una perspectiva institucional (Massot et al., 2016).

Para Corbetta (2007), como los documentos se generan de forma independiente a la acción de la investigador/a poseen "información no reactiva, es decir que no se ve afectada por la intersección estudioso-estudiado y sus posibles efectos de distorsión" (p.376). Según Massot et al., (2016), pueden tener más credibilidad, puesto que se generan de forma simultánea a los hechos. Además, tienen un carácter de permanencia y son menos vulnerables al olvido o a las distorsiones de la memoria. Sin embargo, al mismo tiempo ofrecen un acercamiento muy limitado de la realidad (Massot et al., 2016). Estos, sirven más bien de complemento a otras técnicas.

Para efectos de esta investigación, decidí analizar documentos que fuesen de carácter oficial, de modo de retratar la perspectiva institucional con la que se aborda la EC. Con este propósito incluí diferentes tipos de documentos. A nivel nacional, escogí los asociados a las disposiciones curriculares del área de EC, con la finalidad de entrever el modelo de ciudadanía "oficial", al que aspira promover el MINEDUC, además de conocer el contexto general al que tienen que ceñirse la EC de los liceos. Los documentos escogidos para el análisis los muestro en la siguiente tabla.

Tabla 19:

Documentos curriculares analizados

Documento	Año de creación	Tipo de documento
Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana	2016a	Documentos orientativos para la confección de los PFC por las escuelas.
Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana	2016b	Documentos orientativos para la confección de los PFC por las escuelas
Bases curriculares I° y II° medio	2016c	Documentos curriculares sobre la puesta en marcha de la asignatura de EC
Programas de Estudio III° y IV° medio de la asignatura EC.	2021	Documentos curriculares sobre la puesta en marcha de la asignatura de EC
Programas de estudio I y II° medio asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2016d	Documentos vinculados al eje de formación ciudadana de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

III° y IV° medio Educación Ciudadana. Texto del estudiante. Santillana	2020	Texto de estudio para III° y IV° medio de la asignatura de EC.

Fuente: elaboración propia.

Junto a estos, incluí documentos de carácter oficial de los liceos que me entregaron información sobre la dinámica interna, normativas y finalidades, etc. (Massot et al., 2016) que me permitieron reflexionar sobre la perspectiva institucional de EC de cada liceo. Para esto, seleccioné aquellos relacionados con el proyecto educativo y la visión pedagógica. De particular importancia fue el PFC, ya que corresponde a la propuesta concreta para educar en ciudadanía de cada institución. Sin embargo, el liceo 1, a la fecha de realización del trabajo de campo no contaba con este documento. También fueron especialmente relevantes los estatutos de estudiantes, porque contenían una descripción de la orgánica y la normativa que la articula. En la tabla 20, muestro los documentos de las instituciones educativas escogidos para el análisis.

Tabla 20:

Documentos oficiales de los liceos utilizados en el análisis documental

Liceo	Documentos	Año de creación	Simbología
Liceo 1	Proyecto Educativo Institucional	2017	PEI
	Reglamento Interno	2013	RI
	Estatutos de la Asamblea de Estudiantes	2018	AE
Liceo 2	Proyecto Educativo Institucional	2022	PEI
	Plan de Formación Ciudadana	2020	PFC
	Reglamento de Convivencia	2019	RC
	Estatutos del Centro de Estudiantes	2019	CE

Fuente: elaboración propia

Entrevistas con docentes

La entrevista es una técnica de recolección de datos que tiene como objetivo obtener información a través de una conversación sobre experiencias, acontecimientos y percepciones de las personas (Massot et al., 2016). En ese sentido, busca develar aquello que es importante y significativo para las y los participantes, profundizando en sus significados, perspectivas e interpretaciones (Simons, 2011). De acuerdo a Hernández et al. (2010), permite la construcción conjunta de significados respecto a un tema, por lo que requiere una implicación activa de ambas partes en la situación comunicativa (Simons, 2011).

La entrevista, además, es útil en el estudio de casos, ya que permite obtener descripciones e interpretaciones desde el punto de vista de diferentes actores que participan de la práctica educativa (Stake, 1998), en este caso de docentes que ocupan distintos roles en

la institución. Previo a la confección del guion planifiqué la entrevista, con la finalidad de identificar los propósitos, escenarios, instancias y aspectos que consideraba pertinente para su ejecución. Muestro esta planificación en la tabla 21:

Tabla 21:

Planificación de la entrevista a docentes.

Aspecto	Descripción
Objetivos	-Reflexionar sobre las concepciones de EC del profesorado. -Analizar la implementación de la asignatura EC y/o eje de formación ciudadana de la asignatura de HGSC desde un enfoque de género y feminista. -Caracterizar la cultura escolar del establecimiento. -Identificar espacios de participación y formación ciudadana desde la perspectiva docente.
Modalidad	Semiestructurada
Criterio de selección de la muestra	Docentes que impartan la asignatura de EC y HGSC. Docentes con jefatura de curso Otros/as docentes que se vinculen a la EC.
Número	5 docentes por escuela
Registro de información	Grabadora de audio
Dimensiones teóricas que se integrarán a la entrevista	Perfil de ciudadanía Principios y valores Competencias Contenidos Estrategias de enseñanza Justicia social y de género Participación

Fuente: elaboración propia

Específicamente realicé entrevistas con la modalidad semiestructurada, basadas en una guía que contenía preguntas o temas derivados del modelo de EC con enfoque de género y feminista. Elaboré las preguntas de forma abierta, para obtener información más rica en matices y un conocimiento amplio y comprensivo de la realidad (Massot et al., 2016). Además, fueron presentadas a las y los participantes de manera flexible e integrando interrogantes que fueran necesarios durante la conversación (Hernández et al., 2010). Para lograr la profundidad, fue necesaria una actitud de escucha activa, que me condujo a desarrollar conversaciones en un clima de respeto y confianza (Massot et al., 2016).

Elaboré el guion de entrevista, con el objetivo de develar aquello que era importante y significativo para las y los participantes, profundizando en sus significados, perspectivas e interpretaciones (Simons, 2011). El guion, fue confeccionado a partir de las dimensiones y categorías del modelo de EC con enfoque de género y feminista con la finalidad de intencionar aspectos que fueran relevantes para alcanzar este modelo. En la tabla 22 muestro el guion utilizado en las conversaciones con las y los docentes.

Tabla 22:

Guion de entrevistas a docentes

Dimensiones	Preguntas
Perfil de ciudadanía	1- ¿Qué es para ti educar en Ciudadanía?
	2- ¿Qué rol crees que debe jugar la institución escolar y en particular tu establecimiento educativo en la formación de ciudadanas y ciudadanos?
	3- ¿Cuál es el perfil de ciudadana y ciudadano que se educa en este establecimiento y en particular el que formas tu como docente?
	4- ¿Cómo pones esto en práctica? (lo mencionado anteriormente)
Contenidos	5- ¿Qué contenidos propicias o profundizas más en la asignatura de EC? ¿Crees que es posible abordar estos contenidos desde una mirada no sexista? ¿Cómo lo haces o harías?
	6- ¿Incluyes o incluirías a los movimientos sociales en las clases de ciudadanía? ¿Por qué? ¿De qué forma?
	7- ¿Crees que es pertinente incluir aspectos que tengan que ver con la vida privada de las personas y experiencias de grupos sociales oprimidos en EC?
Principios y valores	8- ¿Cómo trabajas/introduces el principio de derechos humanos a tus clases de EC?
	9- Puedes afirmar que incorporas/trabajas valores o principios no sexistas? ¿Cuáles? ¿Cómo lo haces?
	10- ¿Cómo entiendes y fomentas el principio de la igualdad en tus clases?
Competencias ciudadanas	11- ¿Cuáles crees que son las competencias que se deben desarrollar en la EC con enfoque de género y feminista?
Estrategias de enseñanza	12- Describe una clase que consideres que haya sido efectiva para ti y tus estudiantes
	13- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más efectivas para educar en ciudadanía?
Justicia social y de género	14- ¿por qué crees que es pertinente incluir la perspectiva de género en la educación para la ciudadanía? ¿Cómo la incluyes o incluirías en tus clases?
	15- ¿Cómo te expresas para referirte a tus estudiantes? ¿Por qué lo haces de esa manera?

	16- ¿A qué actores sociales incluyes en tus clases? ¿Por qué crees que es importante incluirlas/os? ¿De qué manera piensas que esto influye en tus estudiantes?
	17- ¿Piensas que prevalecen estereotipos de género en la escuela? ¿En tu ejercicio docente? ¿Qué estrategias utilizas para derribar estereotipos de genero u otros?
Participación	18- ¿Cuáles son los espacios que brinda el establecimiento que les permite a las y los estudiantes formarse como ciudadanas y ciudadanos?
	19- ¿En qué otras instancias se forman como ciudadanas y ciudadanos?
	20- ¿Existen diferencias de género en la participación de las y los estudiantes? ¿La participación está influida por temas de género?
	21- ¿En qué grado crees que las movilizaciones estudiantiles influyen en su formación como ciudadanas y ciudadanos?
	22- ¿Cuánto crees que aporta el establecimiento y cuanto los otros espacios en su formación como ciudadanos y ciudadanas?

Fuente: elaboración propia

Inicialmente había planificado realizar las entrevistas luego de las observaciones de clases, pero las dificultades que tuve para contactar con docentes me llevaron a optar por establecer un primer vínculo por medio de una entrevista con la finalidad de conocerlos/as antes de ingresar a las clases. A partir de esto, definí la ejecución de dos entrevistas, una previa y otra posterior a la observación. La primera, centrada en las experiencias, acontecimientos y percepciones de las y los docentes sobre EC (Simons, 2011), relacionadas con las dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista y la segunda, de carácter más abierto y espontáneo, tuvo el propósito de profundizar en lo observado y sobre todo develar los supuestos que estaban detrás de las decisiones pedagógicas de las y los docentes a quienes observé.

Me interesaba conversar con quienes realizaban la asignatura de EC y/o de HGSC; otras/os quienes lideraran una jefatura de curso e integrar a docentes de otras asignaturas, pero que tuvieran vínculo con la EC. Para esto, envíe una invitación a las y los docentes que cumplían con el perfil seleccionado, mediante el correo institucional otorgado por el establecimiento educativo. Por tanto, para la selección utilicé un muestreo intencional (Simons, 2011) y autoseleccionado (Hernández et al., 2010), ya que escogí a las personas en función de su rol y que además respondieran activamente a la invitación. Una vez que el o la docente aceptaba participar negocié la fecha y lugar del encuentro.

En el caso del liceo 1 realicé ocho entrevistas, que correspondían a conversaciones con 7 docentes representativos de distintos perfiles: tres docentes de la asignatura de HGSC, dos de Ciencias Políticas (Diferenciado que escogí en reemplazo de la asignatura de EC), dos docentes que cumplían el cargo de profesor/a jefe en las sesiones de consejo de curso

observadas y 1 docente perteneciente a la Unidad de Género y Sexualidad (UGESEX). Identifico a las y los docentes participantes en la tabla 23. Invité a participar de una segunda entrevista a quienes había observado clases, de los que uno accedió a realizarla, mientras los otros me enviaron un correo electrónico con los comentarios y apreciaciones de mis análisis.

Tabla 23:

Identificación de participantes de entrevistas a docentes.

Seudónimo	Fecha de realización de la entrevista	nº de entrevistas
Víctor	8 de abril de 2021 22 de septiembre de 2022	2
Carlos	1 de abril de 2021	1
Viviana	5 de julio de 2021	1
Alberto	24 de junio de 2021	1
Marta	23 de junio de 2021	1
Cecilia	3 de agosto de 2021	1
Rodrigo	20 de agosto de 2021	1

Fuente: Elaboración propia.

Mientras que en el liceo 2, realicé siete entrevistas con seis docentes, pertenecientes a los siguientes perfiles: dos docentes que impartían las asignaturas de HGSC; dos docentes que impartían las asignaturas de Filosofía y EC, que además cumplían con el cargo de profesor/a jefe; una docente que impartía la asignatura de HGCS. Las y los docentes participantes del liceo 2 las/los identifico en la tabla 24. Al igual que en el liceo 1, invité a participar de una segunda entrevista a las docentes a quienes había observado clases, sin embargo, solo una de ellas accedió a realizarla.

Tabla 24:

Identificación de participantes de entrevistas a docentes.

Seudónimo	Fecha de realización de la entrevista	nº de entrevistas
Ana	27 de septiembre de 2021	1
Diego	3 de junio de 2021	1
Natalia	5 de septiembre de 2021 22 de abril de 2022	2
Claudia	10 de septiembre de 2021	1
Olga	2 de julio de 2021 28 de abril de 2023	2

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones de clases

La observación consiste en adentrarse en profundidad en situaciones sociales reales, con el propósito de explorar y describir el ambiente, contexto, relaciones y actividades desarrolladas en la vida cotidiana de las y los participantes (Hernández et al., 2010). Para poder comprender la realidad desde el punto de vista de las y los protagonistas, el o la investigadora debe convivir, compartir, y acompañar al grupo en situaciones de la vida

cotidiana, en otras palabras, comprometerse con las actividades que formen parte de la identidad del grupo (Massot et al., 2016).

Por tanto, la observación es útil para estudiar fenómenos tal y como se producen en la realidad, que, en este caso, corresponden a proyectos educativos, espacios de participación y la cotidianeidad de la sala de clases de EC. De acuerdo a Simons, (2011) es una técnica de mucha utilidad en los estudio de casos, ya que permite enfocarse en lo específico e interpretar de manera más profunda lo que se averigua en otros instrumentos de recolección de información. Sus ventajas son: que permite desarrollar una imagen completa del escenario; facilita relatar situaciones observadas de manera directa a partir de una descripción detallada y profunda; además, de conocer las normas y valores que forman parte de la cultura de la institución (Simons, 2011).

De acuerdo a Angrosino (2012), la observación se inicia en el momento que la/el investigador/a ingresa al campo y se mantiene durante todo el proceso de investigación. Al respecto, inicialmente había pensado esta técnica para aplicarla durante todo el trabajo de campo, incluyendo las acciones del plan de formación ciudadana, la práctica educativa a través de las clases de ciudadanía y de historia, y las acciones o instancias de participación propias del alumnado. Sin embargo, por el contexto de pandemia e implementación de clases virtuales e híbridas, reduje la observación a las asignaturas de EC e HGSC y las sesiones de consejos de curso. Pese a que realicé las observaciones de consejos de curso en ambos liceos, no incluí su análisis y sistematización en el informe final de la tesis, debido a las premuras de tiempo y espacio. En el futuro, incorporaré estos resultados en artículos académicos que surjan de esta tesis.

De acuerdo a Angrosino (2012), la planificación en la observación participante tiene un carácter emergente y flexible en el que las y los investigadores se integran en la situación a observar a partir de preguntas e interrogantes generales que a medida que avanza el proceso van acotando. Para ello, inicié la observación con una planificación general, que me permitiera delimitar de mejor manera las instancias y ámbitos que eran importantes, y sobre todo pensar estrategias que se ajustaran al escenario virtual. En primer lugar, organicé la observación a través de una planificación general que muestro a continuación.

Tabla 25:

Planificación del proceso de observación participante (Del Rincón et al., 1995)

Ámbito	Descripción
¿Dónde investigar?	EC en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles
¿Para qué?	Analizar la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva de género y feminista. Analizar espacios formales de participación desde un enfoque de género y feminista
¿Qué instancias observar?	Asignaturas de EC e HGSC Sesiones de consejo de curso.
¿Qué observar?	- Rutinas de entrada

	-Saludos y despedidas - Contenidos - Competencias - Principios y valores - Estrategias de enseñanza - Participación del estudiantado -Interacciones entre estudiantes y estudiantes/docente
¿Cuándo observar? ¿Con que medio?	Dos cursos de las asignaturas al menos durante una unidad por liceo y dos sesiones de consejo de curso (a través de las plataformas Zoom y Meet)
¿Cómo registrar?	Diario de campo
¿Cómo analizar?	Análisis cualitativo

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a Angrosino (2012), la observación implica un cierto grado de estructura, que se concreta en el hábito de tomar notas de campo organizadas, que incluyan entre otras cosas, la descripción del entorno, la identificación de las y los participantes, la cronología de los acontecimientos, la descripción de interacciones, el registro de conversaciones, etc. En base a estas indicaciones elaboré un diario de campo mediante una pauta de registro para las asignaturas y las sesiones de consejos de curso con el fin de estudiar el fenómeno educativo tal como se produce en la realidad (Simons, 2011). El diario de campo contenía preguntas orientativas en base a las dimensiones teóricas del modelo de EC con enfoque de género y feminista, que me permitió hacer una observación más focalizada de lo que ocurría en la sala de clases. Además, acompañé el diario de campo con un registro de audio de situaciones que fuesen relevantes para el fenómeno de estudio, con la intención de recoger fragmentos útiles al análisis posterior. La estructura del diario de campo, la presento en la tabla 26.

Tabla 26:

Diario de campo para la observación de clases

Establecimiento:	Docente:	Observación nº:
Fecha:	Nivel:	Tema:

Dimensión	Preguntas orientativas
Perfil de ciudadanía	¿Cuál es el objetivo o finalidad de la clase? ¿Con qué perfil de ciudadanía se vincula? ¿En qué situaciones de la clase se puede observar esto?
Principios y valores	¿Qué principios y valores se promueven en la clase? ¿En qué situaciones de la clase se puede observar esto?

Competencias	¿Qué competencias se promueven en la clase? ¿Mediante qué actividades se promueven estas competencias?
Contenidos	¿Qué contenidos se desarrollan en la clase? ¿Estos se relacionan con una ciudadanía con enfoque de género y feminista?
Estrategias de enseñanza	¿Qué hace el o la docente para desarrollar los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Cómo estructura la clase? ¿Qué materiales y/o recursos utiliza? ¿Qué metodologías didácticas utiliza en la clase?
Participación	¿Qué hace el o la docente para incentivar la participación de las y los estudiantes? ¿Qué hacen las y los estudiantes para participar de la clase (hablan en pequeños grupos, en parejas, trabajan de forma individual)? ¿Qué dinámicas de comunicación se dan en el aula? ¿Qué opiniones se validan o invalidan en el aula? ¿En qué momentos de la clase participan las y los estudiantes? ¿Cómo participan las y los estudiantes durante la clase? ¿Existen diferencias entre ellos/ellas?
Justicia social y de género	¿Cómo se expresa el o la docente? ¿Utiliza un lenguaje inclusivo? ¿Qué actores sociales o colectivos se rescatan durante la clase? ¿Qué sectores sociales o colectivos se invisibilizan durante la clase? ¿En la clase se evidencia la permanencia de estereotipos sexistas o de otro tipo? ¿Qué tipo de estereotipos aparecen durante la clase (relacionados con la casa, cuerpo, publicidad)? ¿Qué hace el o la docente (o el estudiantado) para erradicar esos estereotipos?

Fuente: elaboración propia.

Durante las observaciones mantuve diferentes papeles que transitaron entre roles con menor o mayor participación. En la mayoría de las asignaturas actué como observadora como participante, es decir, era conocida y reconocida por el grupo, pero mis interacciones eran menores y me relacionaba con estudiantes y docentes en calidad de investigadora (Angrosino, 2012). En otras en cambio, en la medida en que el o la docente me lo permitía, me encaminé hacia un rol de participante como observador, es decir, me integré de manera más plena en la vida cotidiana del grupo, manteniendo el rol de investigadora. Esto ocurrió en ocasiones en las que pude relacionarme con las y los estudiantes en grupos de trabajo, en dónde expliqué instrucciones o aclaré dudas relacionadas con la clase.

Para las observaciones decidí seleccionar dos escenarios por liceo: las asignaturas de EC e HGSC y las sesiones de consejo de curso, que como mencioné, no incluí en este informe. Realicé las observaciones de clases en un escenario bastante particular. Además de efectuarlas en plena pandemia de COVID -con la consecuente implementación de clases online y las dificultades que esto tuvo tanto para los procesos de enseñanza aprendizaje como para la observación misma- Chile vivía tiempos convulsos. Habían transcurrido 2 años desde el estallido social, seguidos de varios periodos de confinamiento. El año 2021

fue también el momento en comenzó a operar la convención constitucional -primer órgano constituyente con carácter paritario y con presencia de los pueblos originarios- que tenía por finalidad la redacción de la nueva constitución que reemplazaría la de Pinochet. Esto explica por qué tópicos como el estallido social, los movimientos sociales, la convención constitucional y el pensar en un nuevo Chile fueron tan recurrentes en estas clases y por tanto marcaron de forma ineludible el transcurso de esta tesis.

En el caso del liceo 1, al no contar con la asignatura de EC, realicé las observaciones en las asignaturas de Ciencias Políticas e HGSC, cuyas características pueden observarse en la tabla 27 y en la descripción posterior que contextualiza el escenario en que se realizaron.

Tabla 27:

Identificación de las clases observadas del liceo1.

	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Ciencias Políticas
N° de clases observadas	5	10
Duración de la clase	1h	1h
Curso observado	IV° C	Estudiantes de IV° medio de diferentes cursos
Periodo de observación	26-04-21 al 07-06-21	26-05-21 al 25-08-21
Cantidad de estudiantes	25	15
Composición del curso	Mixto	Mixto

Fuente: elaboración propia

Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS)

Es una asignatura obligatoria, conformada por distintas disciplinas que tienen en común el estudio de los seres humanos desde diversas perspectivas. De acuerdo al MINEDUC (2016c), su objetivo es impulsar en las y los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes para comprender la realidad en la que se encuentran inmersos. Uno de sus objetivos principales es el desarrollo de competencias ciudadanas, que implica que "las y los estudiantes se reconozcan como ciudadanas y ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar de la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa" (p.38).

Realicé las observaciones entre los meses de abril y junio de año 2021. Durante estos meses las clases se desarrollaron en formato online, por lo que tanto el docente como las y los estudiantes se conectaban desde sus casas a través de la plataforma Zoom. La mayor parte del tiempo, el docente iniciaba la clase saludando a las y los estudiantes por su nombre a medida que se iban conectando. Las y los estudiantes respondían al saludo ya sea utilizando el micrófono o el chat de la plataforma Zoom y en promedio mantenían sus cámaras encendidas 5 estudiantes de un total de 25. Por lo general las clases se estructuraron a partir de trabajos en grupo, en los que el estudiantado debía analizar alguna fuente o recurso vinculado a los tópicos que estaban aprendiendo. Los temas abordados fueron: los desafíos sociales y políticos de la construcción de la democracia en

Chile, las democracias en América Latina, Nicaragua como caso de estudio y la democracia en América Latina en los años 90.

Ciencias Políticas (CP)

Es una asignatura de creación propia del establecimiento. Forma parte de los diferenciados, es decir, materias ofrecidas a estudiantes de III° y IV° medio, que pueden escoger en función de sus intereses. De acuerdo a la descripción ofrecida por la institución, está organizada de forma interdisciplinar impartiéndola en conjunto un docente de la disciplina de HGSC y otro de Filosofía. La asignatura pretende recorrer diversas preguntas de la Ciencia Política tales como ¿Cómo se toman las decisiones en el país? ¿Sirven los partidos políticos o debemos buscar nuevas formas de organizaciones sociales? ¿Es la democracia la mejor forma de gobierno? ¿Qué es el poder y cómo nos afecta en la vida cotidiana? Estos cuestionamientos se abordan a partir de distintos enfoques que tienen en común el análisis de la realidad social (Extraído de la página web de la institución).

Realicé las observaciones entre los meses de mayo y agosto de 2021. Durante estos meses las clases se realizaban en formato online, por lo que tanto los docentes como las y los estudiantes se conectaban desde sus casas utilizando la plataforma Zoom. La mayor parte del tiempo, los docentes iniciaban saludando a las y los estudiantes por sus nombres a medida que ingresaban a la plataforma, conversando sobre temas triviales con un lenguaje coloquial y cercano. Durante las clases en promedio solo dos estudiantes mantenían su cámara encendida. En su mayoría se desarrollaron de forma expositiva junto a la discusión con las y los estudiantes y el análisis de fuentes a través de grupos. Los temas abordados fueron: el liberalismo clásico; la crisis del capitalismo y el modelo keynesiano; el neoliberalismo en Chile; contingencia nacional; ciudadanía y movimientos sociales; historia de los movimientos sociales en el siglo XX y el movimiento social actual.

En el liceo 2, realicé las observaciones en las asignaturas de HGSC y EC, cuyas características pueden observarse en la tabla 28 y en la descripción que contextualiza el escenario que presento a continuación.

Tabla 28:

Identificación de las clases observadas del liceo 2.

	Educación Ciudadana	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
N° de clases observadas	7	7
Duración de la clase	40m	40m-1h 20m
Curso observado	III° B	II° C
Periodo de observación	23-09-21 al 18-11-21	11-08-21 al 25-10-21
Cantidad de estudiantes	40	36

Composición del curso	Mayoritariamente femenino	Mayoritariamente femenino[7]

Fuente: elaboración propia.

Educación Ciudadana (EC)

Es una asignatura obligatoria que se imparte en los cursos de III° y IV° de enseñanza media, que tiene como finalidad el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida en democracia de las y los estudiantes. Sus énfasis temáticos según MINEDUC son: Democracia y Participación Ciudadana; Derechos Humanos y el respeto por el otro/a; Ética Política; Medioambiente territorio y espacios público; Modelos de Desarrollo. Además, busca promover las habilidades críticas y comunicativas (MINEDUC, 2019).

Realicé estas observaciones entre los meses de septiembre y noviembre de 2021. Durante esta etapa las clases se desarrollaban en formato híbrido, que consistía en que la docente realizaba la clase con alrededor de 5 a 10 estudiantes de forma presencial, mientras que el resto, se conectaba desde sus casas a través de la plataforma Google Meet. Las clases tenían una duración de 40 minutos, y la mayor dificultad fue que quienes nos conectábamos podíamos escuchar solo lo que decía la docente y observar el material utilizado. La docente estructuró la mayoría de las clases de manera expositiva, con una alta participación de las estudiantes a través de preguntas mediadas e intervenciones espontáneas, especialmente de quienes se encontraban de forma presencial. Los temas abordados fueron: la aplicación de las políticas neoliberales en Chile; caracterización del modelo neoliberal; mercado del trabajo y derechos laborales; mercado laboral femenino y brecha salarial.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS)

Es una asignatura del currículo obligatorio conformada por distintas disciplinas que tienen en común el estudio de los seres humanos. Según el MINEDUC (2016), su finalidad es impulsar conocimientos, habilidades y actitudes para comprender la realidad en la que se encuentran inmersos/as las y los estudiantes. Uno de sus objetivos principales es el desarrollo de competencias ciudadanas, que implica que "las y los estudiantes se reconozcan como ciudadanas y ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar de la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa" (p.38).

Realicé las observaciones entre los meses de agosto y octubre del 2021. Durante este periodo las clases se efectuaron en formato híbrido, que consistían en que la docente la realizaba con alrededor de 5 a 10 estudiantes, mientras el resto se conectaba desde sus casas por la plataforma Google Meet. Las clases tenían una duración de 40 minutos, junto al trabajo personal que debían realizar las estudiantes durante la semana. La mayor dificultad que tuve fue que no podía acceder a las interacciones que se producían en el aula. La docente iniciaba la mayoría de las sesiones saludando a las estudiantes que se encontraban en la sala y posteriormente a quienes se conectaban. Luego, a partir de preguntas recordaban los contenidos vistos anteriormente y explicaba el objetivo. Gran parte de las sesiones las planteó de manera expositiva, con algunas preguntas durante el cierre. Algunas fueron realizadas por la docente practicante, en compañía de la docente

[7] Los cursos observados se conforman exclusivamente por estudiantes de sexo femenino. Sin embargo, algunas/os estudiantes se identifican con género masculino o no binario.

de la asignatura. A partir de la clase n°5 el horario se extendió a 1 hora 20 minutos. Los temas abordados fueron: características sociales y demográficas de Chile en el siglo XX; reformas estructurales en Chile entre 1958 y 1970; organización y movilización en Chile en la década de los 60; elecciones de 1970; el golpe de Estado; el estallido social.

Grupos de discusión con estudiantes

Corresponden a entrevistas realizadas a un grupo de personas, con el objetivo de recopilar información colectiva sobre el tema de investigación (Massot et al., 2016), en un ambiente relajado e informal y conducido por un moderador o moderadora (Hernández et al., 2010). También pueden describirse como una discusión cuidadosamente preparada para esclarecer las percepciones grupales sobre un tema en particular (Massot et al., 2016). Tienen el propósito de analizar la interacción entre quienes participan, y sobre todo la construcción de significados elaborados de manera grupal, que reflejan experiencias vividas en forma colectiva (Hernández et al., 2010).

Entre sus características destacan que las percepciones surgen en la interacción (Massot et al., 2016), dependen del contexto y son contingentes a las contribuciones que realizan las otras personas del grupo (Barbour, 2013; Massot et al., 2016). En tal caso, "la discusión entre los participantes actúa como un elemento central para las interacciones individuales y el feedback generado favorece que los participantes cotejen sus percepciones y opiniones tras el intercambio de puntos de vista" (Freidin, 2016, p.3). El discurso grupal se forma a través de diferentes mecanismos discursivos como el disenso, el acuerdo, la reafirmación y la complementación (Freidin, 2016). Por otra parte, su naturaleza semiestructurada permite al/la moderador/a centrarse en las preocupaciones y problemas de las personas participantes en vez de poner énfasis en las preconcepciones de quien investiga (Barbour, 2013). De tal modo, son el resultado de la colaboración entre las personas entrevistadas y quien investiga, en otras palabras, "producto de un relato co-construido, o un texto negociado, de manera contextual" (Freidin, 2016, p.5).

Entre las ventajas de los grupos de discusión, destaca que sitúan a las y los participantes en situaciones reales y naturales por lo que posee una alta validez subjetiva e intersubjetiva (Massot et al., 2016), son idóneos para tratar temas de investigación feminista en la medida de que se establezcan relaciones igualitarias en la conversación (Barbour, 2013). Además, es un instrumento de recolección de información útil para recoger las percepciones del estudiantado ya que las entrevistas individuales pueden intimidar a las y los participantes (Simons, 2011).

Para realizar los grupos de discusión me guíe a través de la siguiente planificación:

Tabla 29:

Planificación de los grupos de discusión

Aspectos	Descripción
Tema	Participación como espacio de formación ciudadana
Objetivos	-Analizar las formas de participación del estudiantado en los liceos como espacios de desarrollo de ciudadanía desde una perspectiva de género y feminista.

	-Identificar y valorar las aportaciones de otros espacios de formación y participación ciudadana en el que se involucran las y los estudiantes desde de una perspectiva feminista. -Recoger la voz colectiva de las y los estudiantes en la reflexión sobre su formación como ciudadanos y ciudadanas tanto en el espacio escolar como en la sociedad.
Criterio de selección de la muestra	Estudiantes de enseñanza media sin participación activa directa. Estudiantes que posean algún cargo de representación.
Número	2 grupos de discusión por escuela, de entre 5 y 10 participantes cada uno.
Registro de información	Grabadora de audio
Duración	Entre 60 y 90 minutos

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de discusión requieren una planificación del contenido a tratar, que se plasma en un guion que orienta los temas de conversación. La guía contiene preguntas abiertas y generales. Estas, aunque pocas, implican un trabajo de selección y formulación que fomenten la interacción y profundización de las repuestas de quienes participan (Hernández et al., 2010).

El guion para realizar los grupos de discusión con estudiantes lo realicé a partir de las dimensiones del modelo teórico utilizando las recomendaciones de distintas investigaciones (Barbour, 2013; Clark, 2009; Freidin, 2016). Fue especialmente útil el uso de fotografías para situar y motivar a las y los estudiantes en la conversación y comprender sus experiencias vinculadas a la ciudadanía (Kamberelis y Dimitriadis, 2010). Esto se puede apreciar en el guion de grupos de discusión con estudiantes que presento a continuación:

1-Guion para desarrollar los grupos de discusión con estudiantes

Iniciar con el siguiente afiche que fue utilizado de forma recurrente durante el estallido social de 2019

1- ¿Qué les sugiere esta imagen? ¿Cómo lo relacionan con el concepto de ciudadanía? ¿Se sienten ciudadanos y ciudadanas? ¿En qué ocasiones?

2- ¿En qué espacios o situaciones sienten que se han formado para ser ciudadanos y ciudadanas?

3- Mostrar collage de fotos sobre distintas actividades del liceo y plantear la siguiente pregunta ¿Qué espacios y herramientas creen que les ha entregado el liceo….. para formarlos como ciudadanos y ciudadanas?

4- ¿Cómo es el tipo de ciudadana y ciudadana que aspira educar en este liceo?

5- ¿De qué manera creen que la educación recibida permite desarrollar una ciudadanía no sexista?

6- Mostrar un segundo collage de fotos con acciones, actividades u otros donde se vea participando a las y los jóvenes en la vida pública ¿Qué espacios autoconvocados o propios creen que los ayudan a formarse como ciudadanas y ciudadanos?

7- ¿De qué manera creen que los conocimientos sobre género y feminismo contribuyen a su formación como ciudadanos y ciudadanas?

8- ¿En qué medida creen que la participación en los movimientos estudiantiles les ha aportado en su formación como ciudadanas y ciudadanos?

Fuente: elaboración propia.

Definí la composición de los grupos de discusión de acuerdo a criterios de homogeneidad interna y heterogeneidad externa (Freidin, 2016). Uno de ellos estuvo integrado por estudiantes sin participación política activa y el otro por estudiantes con mayor experiencia política, debido a que ocupaban cargos de representación estudiantil. La homogeneización de los grupos permite evidenciar una experiencia social y cultural común que facilita el intercambio de ideas durante la sesión. Además, por las características del escenario, fueron grupos preexistentes (que se conocían de antemano) lo que tuvo como ventaja una interacción más natural y cercana a la realidad y que los relatos pudieran conectarse con experiencias compartidas (Freidin, 2016).

Determiné los tamaños de los grupos de acuerdo a Hernández et al. (2010) quienes señalan que su número debe variar entre 5 a 10 personas aproximadamente si abordan asuntos más cotidianos, ya que deben ser lo suficientemente pequeños para dar la oportunidad a que cada participante pueda profundizar en los temas, y lo suficientemente grande para promover la diversidad de percepciones (Massot et al., 2016).

Para llevarlos a cabo solicité a las y los docentes que pudieran contactar con sus estudiantes, sin embargo, la vía telemática no motivó al estudiantado a participar. Al año siguiente (marzo de 2022) realicé nuevos contactos con los establecimientos para desarrollarlos de forma presencial. Logré efectuar dos grupos de discusión en el liceo 1, mientras que el liceo 2 se encontraba inmerso en procesos de movilización que hizo imposible concretarlo en ese momento. Meses más tarde (octubre de 2022) pude ejecutar un grupo de discusión en el liceo 2 de formato híbrido. En este caso, las estudiantes

discutieron de manera presencial con ayuda de la docente, mientras me conecté por vía telemática para moderar el debate del grupo.

En el caso del liceo 1 realicé dos grupos de discusión de composición mixta, el primero formado por 9 estudiantes y el segundo por 5. De acuerdo a la planificación inicial, desarrollé el primer grupo con estudiantes sin participación activa, correspondiente a un IV° medio, quienes por estar terminando su escolaridad tenían mayor trayectoria en la institución y experiencia política anterior a la pandemia. Mientras que el segundo lo llevé a cabo con estudiantes pertenecientes a la "lista de representantes", que por su participación en la misma tenían una visión más de "dentro" del funcionamiento de la orgánica estudiantil. Identifico a las y los estudiantes participantes en la tabla 30.

Tabla 30:

Identificación de participantes de grupos de discusión con estudiantes.

Grupo	Fecha	Seudónimos	Curso
Estudiantes IV° medio	20 de abril de 2022	Antonio	IV° medio A
		Andrés	IV° medio A
		Eduardo	IV° medio A
		Vicente	IV° medio A
		Ignacio	IV° medio A
		Sofía	IV° medio A
		Agustina	IV° medio A
		Tania	IV° medio A
		Matías	IV° medio A
Estudiantes lista de representantes	22 de abril de 2022	Alejandra	IV° medio B
		Loreto	I° medio B
		Pablo	IV° medio C
		Marcelo	III° medio A
		Úrsula	IV° medio B

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del liceo 2 solo pude efectuar el grupo compuesto por estudiantes sin participación activa en el establecimiento, que pertenecían a distintos cursos del nivel III° medio. Por pertenecer a este nivel, tenían una mayor trayectoria en la institución, su escolarización se desarrolló en un liceo femenino y tenían experiencia política anterior a la pandemia. El grupo estuvo formado por 8 estudiantes de composición femenina y no binaria, que identifico a través de la siguiente tabla.

Tabla 31:

Identificación de participantes de grupos de discusión con estudiantes.

Grupo	Fecha	Seudónimos	Curso
Estudiantes III° medio	7 de octubre de 2022	Elena	III° medio A
		Antonia	III° medio A
		Rocío	III° medio A
		Alicia	III° medio B
		Ignacia	III° medio B
		Romina	III° medio C
		Andrea	III° medio C
		Elisa	III° medio C

Fuente: Elaboración propia.

6.6 Análisis de datos

Entiendo el análisis de datos como los procesos de manipulaciones, transformaciones, comprobaciones y reflexiones que llevamos a cabo en relación a los datos con la finalidad de obtener un significado relevante en función de unas preguntas y problema de investigación (Rodríguez et al., 1996). El análisis cualitativo, se basa en "la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida" (Ruiz, 2012, p.193). Además, se caracteriza por su énfasis en la captación de significados en un doble sentido. Por un lado, se fija en el texto manifiesto que representa el sentido que al autor desea darle al texto, por otro busca develar el texto latente y oculto (Ruiz, 2012). Utilicé principalmente 2 procedimientos para el análisis de la información: el análisis de contenido y el análisis de datos cualitativos.

Análisis de contenido: los documentos ministeriales y de las escuelas

Analicé los documentos a partir de categorías apriorísticas o deductivas (Cabrera, 2011). En un principio, cree una matriz de análisis específica para los documentos, pero cuando comencé el proceso, advertí que era una herramienta funcional a todo el estudio. A partir de algunos ajustes en relación a la teoría y a dimensiones que fueran útiles a los diferentes instrumentos de recolección de datos, cree el modelo de EC con enfoque de género y feminista, descrito en el capítulo 4 de esta tesis. En algunos casos, la lectura de los documentos me permitió que emergieran otras categorías o subcategorías que no había contemplado inicialmente y que fueron incorporadas al modelo.

Luego, establecí las frecuencias en que las categorías y subcategorías aparecían en el corpus, con lo que pude suponer el grado de relevancia que tenían tanto en el currículo de EC como en los documentos institucionales de las escuelas. En la mayoría de los casos presenté estas frecuencias en gráficos, que me permitieron presentar los resultados y advertir relaciones entre ellos (Rodríguez et al., 1996). Junto con ello profundicé en el abordaje o tratamiento que hacían los documentos de cada una de las categorías, y de si estas se presentaban en las finalidades de la EC o se concretaban a través de acciones prácticas o actividades para el alumnado.

Análisis de datos cualitativos: las entrevistas a docentes, las observaciones de clase y los grupos de discusión

Para el análisis de las entrevistas, observaciones de clases y grupos de discusión, seguí un procedimiento inductivo, que me permitió mostrar los datos desde su subjetividad haciendo énfasis en las percepciones, opiniones y sentimientos de las personas participantes. En el caso de las observaciones, mis notas de campo contenían interpretaciones propias, junto a extractos de "situaciones" (descripciones, conversaciones, explicaciones de los docentes, debates, materiales utilizados) que me sirvieron de evidencia para las interpretaciones posteriores.

Para el análisis empleé el modelo de Miles y Huberman (citado en Rodríguez et al., 1996), que incluye las tareas de reducción de datos, presentación o extracción y verificación de conclusiones, las que no necesariamente siguen un proceso lineal, sino que van sucediendo de manera simultánea durante la investigación. Para la reducción de datos desarrollé los procesos de categorización y codificación, a través de un criterio temático y con ayuda del software Atlas Ti (Miles y Huberman, citado en Rodríguez et al., 1996).

La presentación o disposición de los datos implica organizar la información para que sea abarcable, operativa y que permita visualizarla de forma global. Para esto, realicé representaciones gráficas que me permitieron evidenciar la síntesis, agrupación y relación entre conceptos surgidos de los datos (Rodríguez et al., 1996). En algunos casos, también desarrollé matrices con frases que resumían las ideas fuerza de los relatos de las personas participantes. Estas matrices tenían como objetivo entregarme una visión general de los datos en función de las categorías y sujetos participantes (Miles y Huberman, citado en Rodríguez et al., 1996).

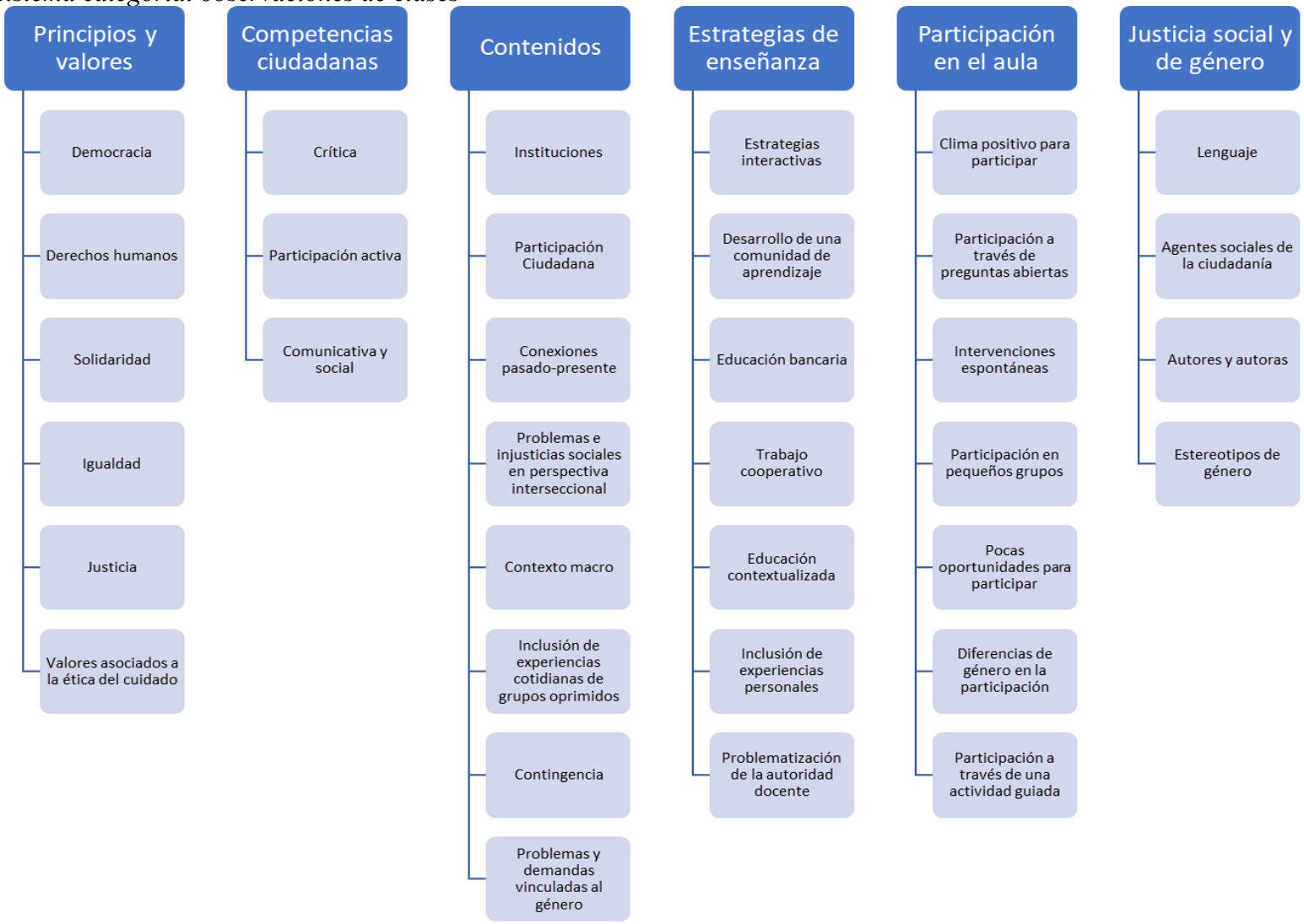
Finalmente, llevé a cabo la obtención y verificación de las conclusiones que consiste en reconstruir nuevamente los elementos fragmentados en el proceso analítico para ensamblar en un todo estructurado y significativo. Las conclusiones son proposiciones que recogen los nuevos conocimientos adquiridos por el o la investigadora en relación al problema estudiado. Para la presentación de los resultados prioricé el relato textual utilizando un estilo que pusiera en evidencia las voces de las y los participantes, con la intención de captar u relatar su otredad, por sobre mis interpretaciones (De la cuesta, 2014).

De los análisis cualitativo de los instrumentos de recogida de información (Observaciones, entrevistas y grupos de discusión) emergieron distintos sistemas categoriales que reviso a continuación.

En las *observaciones de clases*, desarrollé mis notas de campo en base a preguntas orientadas por el modelo. Por tanto, el sistema categorial resultante, está formado por las dimensiones de este e incorpora categorías emergentes que me permitieron describir de mejor manera lo observado, como muestro a través de la figura 17:

Figura 17:

Sistema categorial observaciones de clases

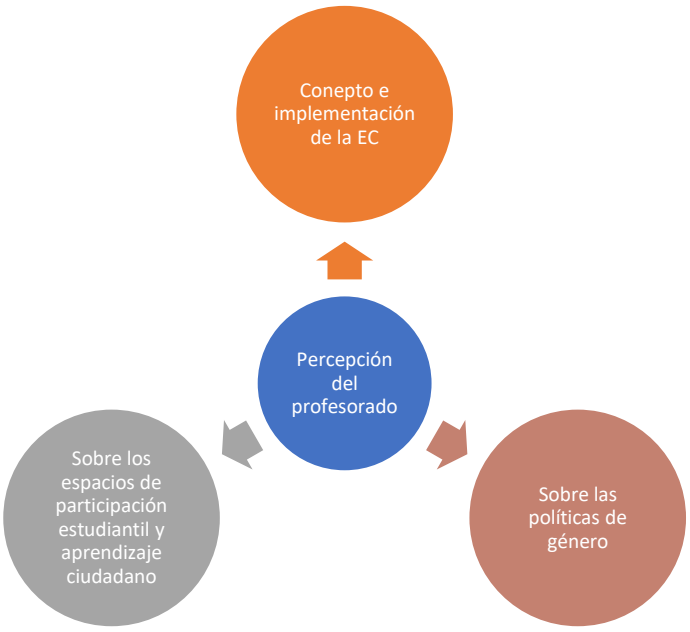


Fuente: elaboración propia

De las *entrevistas* a las y los docentes emergió un sistema categorial, compuesto de tres grandes dimensiones o tópicos que presento en la figura 18, que se subdividieron en categorías y subcategorías, que pueden identificarse en las figuras 19, 20 y 21 que abarcan respectivamente el *1- concepto e implementación de la EC, 2- las políticas de género* y *3- los espacios de participación estudiantil y aprendizaje ciudadano.*

Figura 18:

Sistema de categorización surgido del análisis de entrevistas a docentes.



Fuente: elaboración propia.

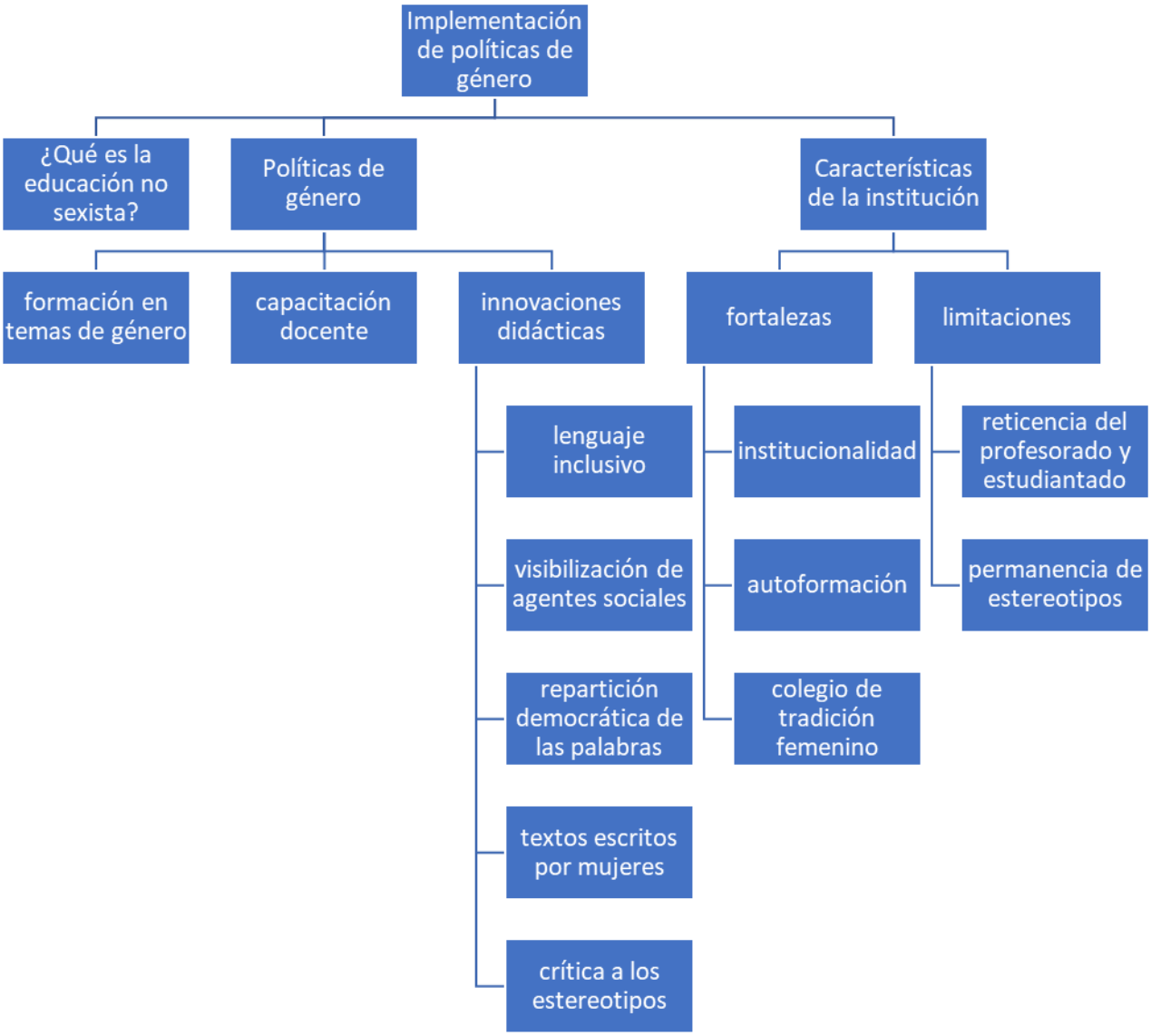
Figura 19:

Percepción del profesorado sobre el concepto e implementación de la EC

Fuente: elaboración propia

Figura 20:

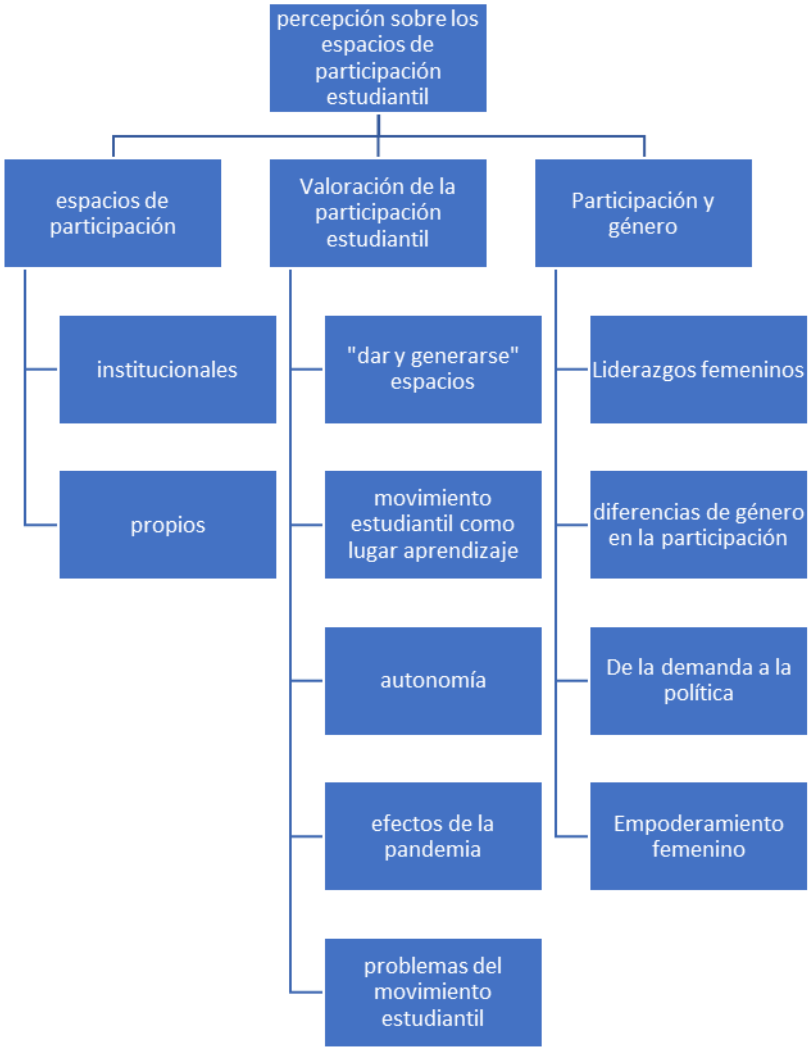
Percepción docente sobre implementación de políticas de género



Fuente: elaboración propia

Figura 21:

Percepciones docentes sobre los espacios de participación estudiantil y el aprendizaje ciudadano.



Fuente: elaboración propia.

De los *grupos de discusión* con estudiantes emergió un sistema de categorización, compuesto de cuatro dimensiones o tópicos que presento en la figura 22, que se subdividieron en categorías y subcategorías, que muestro en las figuras 23, 24 y 25 que respectivamente corresponden a: *1-los espacios de participación estudiantil, 2- las concepciones de ciudadanía, 3- las particularidades de la institución que permiten desarrollar el enfoque de género y feminista de la EC y 4- el aprendizaje de la ciudadanía.*

Figura 22:

Sistema de categorización surgido del análisis de los grupos de discusión con estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Figura 23:

Espacios de participación estudiantil

Fuente: elaboración propia.

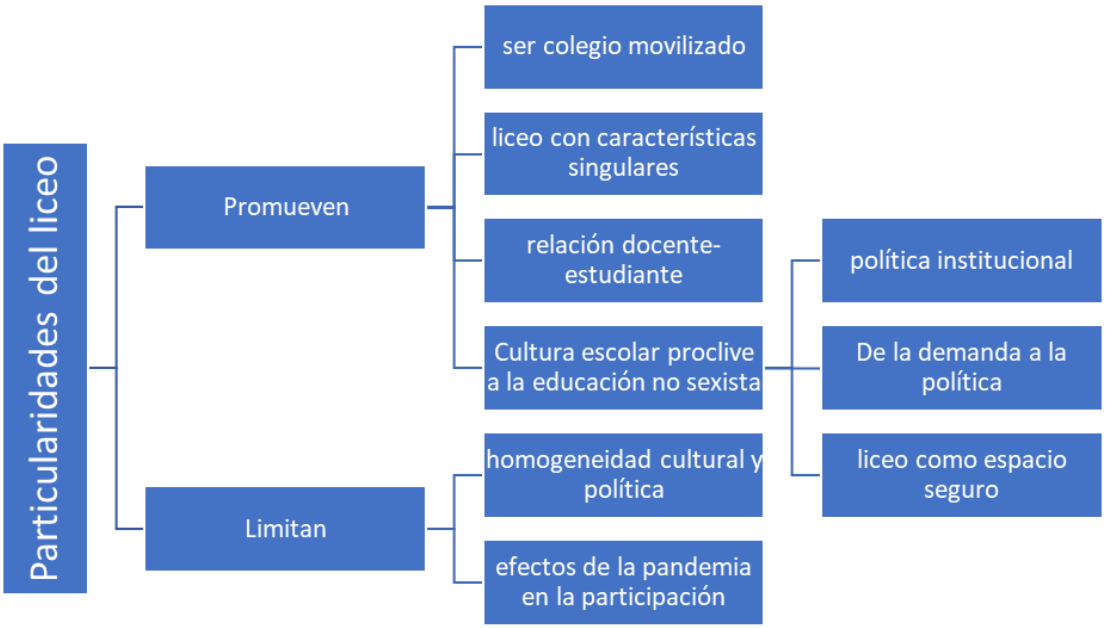
Figura 24:

Concepciones del estudiantado sobre ciudadanía.

Fuente: elaboración propia.

Figura 25:

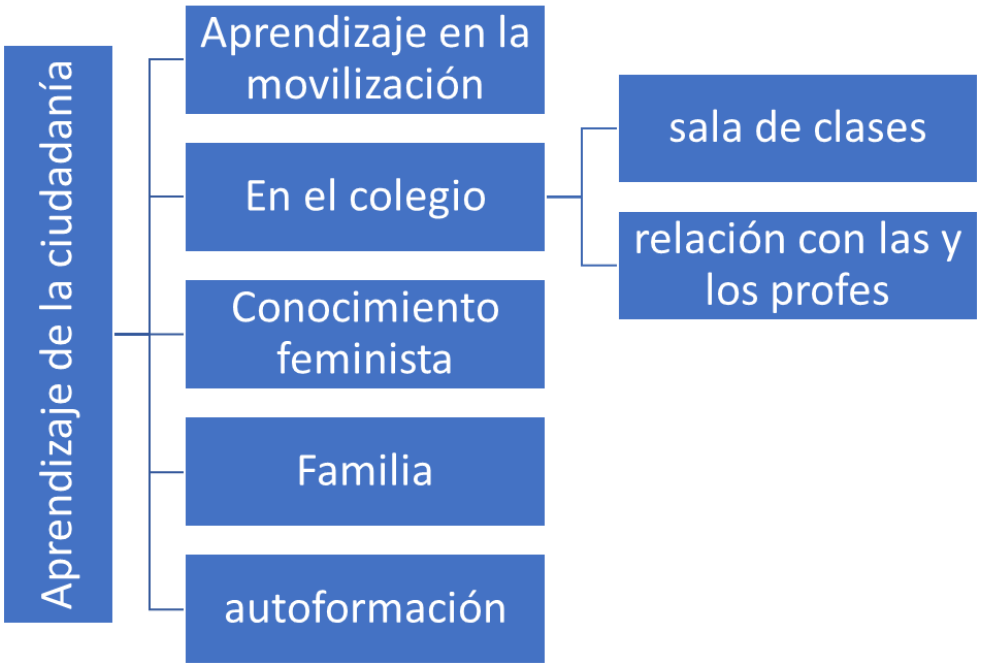
Particularidades del liceo que promueven o limitan la EC con perspectiva de género y feminista.



Fuente: elaboración propia.

Figura 26:

Aprendizaje de la ciudadanía



Fuente: elaboración propia.

Las categorías y subcategorías que presento a través de las gráficas anteriores organizan y describen los resultados de la tesis relacionados con los diferentes instrumentos de recogida de información y que presento a continuación en la parte IV de la tesis.

Junto con esto, de estas categorías y subcategorías emergentes identifiqué aquellas útiles para matizar y enriquecer el modelo teórico de EC con enfoque de género y feminista, incorporando algunas de sus categorías y subcategorías en la triangulación final de los casos. Estas categorías y subcategorías las describo en la tabla 32.

Tabla 32:

Descripción de categorías emergentes útiles para promover el modelo de EC con enfoque de género y feminista

Dimensión	Categorías o subcategorías	Instrumento	Definición
Principios y valores	Lucha por los derechos humanos	Documentos Observaciones de clases	Las y los estudiantes deben resguardar y luchar por la defensa de los Derechos Humanos. Permite impedir la discriminación de género u otros tipos de discriminación.
Competencias	Identificar los propios privilegios	Entrevistas	Capacidad de ser conscientes de las diferencias y ventajas que tiene cada persona. Permite sensibilizarse frente a las injusticias sociales y de la posición de poder que cada persona ocupa en el entramado político y social.
Perfil de ciudadanía	Pertenencia a la ciudadanía	Grupos de discusión	Identificación subjetiva que experimentas las y los estudiantes respecto a la posibilidad de sentirse ciudadanas/os y ejercer su ciudadanía.
	Obstáculos para sentirse y ejercer la ciudadanía	Grupos de discusión	Identificación de los factores que limitan y obstaculizan el sentimiento de pertenencia y ejercicio de la ciudadanía
Contenidos	Conocimientos del feminismo	Documentos Entrevista Grupos de discusión	Conceptos que surgen de la teoría feminista y que sirven para explicar las desigualdades estructurales que existen entre los géneros.
Participación	El liceo da los espacios	Entrevistas Grupos de discusión	Percepción y valoración de que el colegio permite y otorga los espacios para que el estudiantado pueda participar, organizarse y proponer proyectos propios.

	Generación de espacios para la participación	Entrevistas Grupos de discusión	Constatación de que los espacios para la participación, organización y proyectos se genera por la iniciativa de las/os propias/os estudiantes.
	Movilización como aprendizaje	Entrevistas Grupos de discusión	Comprensión de que los momentos álgidos de movilización estudiantil y la organización desarrollada por las/os estudiantes son instancias privilegiados para el aprendizaje activo de la ciudadanía
	Instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización	Documentos Entrevistas	Se refieren a las normativas y protocolos de acción que permiten regular la participación estudiantil, en especial cuando esta implica una interrupción de clases.
	Liderazgo femenino	Entrevistas	Constatación de que las mujeres ocupan la mayoría de los roles de liderazgo en instancias de participación estudiantil.
	Empoderamiento femenino	Entrevistas	Transmisión de la creencia de que las mujeres se pueden desenvolver en todos los ámbitos de la vida en condiciones similares a los hombres, por lo que se potencian sus roles en lo político.
	Diferencias de género en la participación	Entrevistas Observaciones de clases	Tendencia a involucrarse en menor medida en la sala de clases que presentan algunas estudiantes mujeres
	De la demanda a la política	Entrevistas Grupos de discusión	Constatación de que las demandas de género y feminista que han impulsado transformaciones hacia la educación no sexista, provienen de iniciativas del estudiantado.
Justicia social y de género	Institucionalidad de género	Entrevistas Grupos de discusión	Creación de organismos especializados encargados de promover las transformaciones institucionales y de cultura escolar, necesarias para avanzar hacia la educación no sexista.

Fuente: elaboración propia.

6.7 Ética de la investigación

Para Donoso-Vásquez y Pessoa (2016), la mirada autocrítica en el compromiso ético debe estar presente en todo proceso de investigación, aspecto que es clave en la investigación feminista. Los componentes éticos son todas aquellas normativas y consideraciones a nivel de conductas, obligaciones y prácticas que se deben tomar en cuenta para desarrollar investigación científica. Su principal objetivo es que el diseño implementación y difusión del conocimiento se realice de manera responsable y respetuosa con la realidad que se está investigando (Navas et al., 2018; Sabariego, 2016). En este sentido, mi estudio adscribe al código de integridad de la Universidad de Barcelona que sostiene que toda investigación, no solo debe favorecer el progreso del conocimiento científico, sino que también la desaparición de las desigualdades sociales (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Además, cuento con el dictamen favorable del comité de ética de la Universidad de Barcelona.

Al mismo tiempo, adscribe a la legislación chilena desarrollada en el campo de la ética de la investigación, comprendida en el documento "lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades" (ANID, 2021), que se rige por las siguientes normativas: la Ley 20.120 sobre Investigación científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana, 2006; la Ley 19.628 Sobre protección de la vida privada, 1999; y la Norma Técnica 0151 sobre Estándares de acreditación de los Comités Ético-Científicos, 2013.

También adhiero a los siguientes principios éticos fundamentales en el desarrollo de la investigación científica: honestidad, responsabilidad, fiabilidad, respeto, rigor, e independencia. La honestidad implica que llevé a cabo la investigación de forma transparente, justa, completa e imparcial. Para ello puse especial atención en expresar las voces de las y los participantes en el informe de investigación. La responsabilidad concierne el hacerme responsable de todo el proceso de investigación, que incluye la gestión y organización y el impacto que pueda tener tanto entre las personas participantes como en sus posibles repercusiones sociales. La fiabilidad busca garantizar la calidad en todo el proceso de investigación, incluyendo el diseño, la metodología y el análisis, a través de la explicitación y registro de los procesos seguidos, de modo que sea posible su transferibilidad. Para alcanzar el rigor he seguido los estándares vigentes en la investigación, apoyadas en un estudio acucioso y actualizado sobre metodologías en investigación social. El principio del respeto me ha alentado a poner atención a las y los participantes, quienes fueron respetados/as en todo momento, evitando cualquier indicio de discriminación por razones de origen, sexo, raza, opinión, discapacidad o cualquier otra. Por último, el principio de independencia exige evitar los conflictos de intereses que puedan afectar la validez de los resultados (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Al incluir la participación de seres humanos, tuve especial cuidado con los aspectos éticos relativos a la inclusión de estos en la producción científica. Estos códigos buscan actuar afirmativamente, teniendo en consideración las necesidades de las personas a lo largo del proceso investigativo. Para ello, tuve en cuenta: 1- el respeto por la autonomía de los y las participantes, mediante la información continua de las características y objetivos del proyecto, sumado a la posibilidad que puedan desestimar su colaboración en el momento en que lo deseen. 2- El valor de la privacidad de las y los participantes, exigiendo su

anonimato, confidencialidad y preocupación por el almacenamiento de la información por parte de la investigadora (Sabariego, 2016).

Junto con ello, al incluir como participantes a menores de edad, también adherí a aspectos éticos relativos a la investigación con población infanto-juvenil. Si bien estos códigos, derivan de la investigación con seres humanos, presentan reflexiones específicas, por considerarlo un grupo etario más vulnerable o susceptible de potenciales daños en el proceso investigativo. En la actualidad el debate se centra en la necesidad de darle voz a infantes y jóvenes en las investigaciones que les atañen lo que implica no sólo incluirlos/as como sujetos de estudio, sino también como informantes y participantes en el análisis de los datos (Navas et al., 2018). La constatación de estar frente a un grupo vulnerable y la necesidad de dar voz a las niñas, niños y jóvenes debe estar presente en todo el proceso de investigación para tomar las medidas necesarias para su resguardo. Por último, tuve como preocupación constante, que los resultados contribuyeran en beneficios directos o indirectos al grupo participante (Navas et al., 2018).

Para ANID (2021), el respeto hacia las y los adolescentes que participan de una investigación implica valorar sus opiniones y perspectivas, y también reflexionar sobre las relaciones de poder existentes entre quien investiga y el y la adolescente. Estas consideraciones implican respetar los derechos de autodeterminación de los niños, niñas y adolescentes, lo que se concreta en la entrega de información sobre la investigación de manera clara y suficiente, con el fin de que las niñas, niños y adolescentes puedan decidir libremente su participación en el estudio y retirarse cuando les parezca conveniente.

Además, me gustaría explicitar aquellas conductas indebidas que pueden afectar la consistencia ética de la investigación. Estas son todas aquellas acciones contrarias a los principios fundamentales declarados en este informe (honestidad, responsabilidad, fiabilidad, respeto, rigor, e independencia). El código de integridad de la Universidad de Barcelona identifica como conductas indebidas: la invención, falsificación, plagio o apropiación incorrecta de los resultados de investigación; volver a publicar resultados propios sin un reconocimiento o debida citación del texto original; tergiversar o exagerar los resultados de la investigación, entre otros (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Declaro un compromiso explícito a rechazar este tipo de conductas u otras que afecten a los principios declarados en este informe.

De acuerdo a los lineamientos de evaluación ética de la investigación de ANID, toda investigación en la que se involucre seres humanos deberá disminuir al mínimo los riesgos que pueden presentarse en las personas participantes, a la vez que optimizar los beneficios en la persona, comunidad involucrada y la sociedad (ANID, 2021). Para ello es fundamental reflexionar sobre los posibles riesgos y beneficios que la investigación pueda generar en las personas participantes. Los riesgos pueden provenir del objeto de investigación, las características, los instrumentos de recolección de datos escogidos, el uso de los resultados, etc. La reflexión y posterior determinación de los riesgos implica contar con los conocimientos necesarios sobre los eventuales efectos negativos que podrían producirse en el desarrollo de la investigación (ANID, 2021).

Los riesgos o incomodidades que pudieron afectar a las personas participantes eran mínimos. Estos derivaban principalmente de los instrumentos de recolección de datos y del uso de los resultados. Con respecto a los instrumentos, la observación de clases podría haber sido la estrategia que causara mayor incomodidad en las y los participantes, puesto que implicaba una mayor incursión en la vida cotidiana de las personas. Por ello, decidí

registrar las observaciones mediante notas de campo y con algunos extractos en audio con la finalidad de disminuir los inconvenientes para las personas participantes y resguardar la confidencialidad de los datos.

Con respecto a las incomodidades derivadas del uso de los resultados, fue fundamental cuidar la confidencialidad y anonimato. En el caso de las y los docentes, podían verse afectados/as o tener repercusiones por algunos dichos, críticas o percepciones realizadas sobre la institución o personas que trabajan en ella durante las entrevistas. Este riesgo fue atenuado mediante la confidencialidad y anonimato de los datos, utilizando pseudónimos para referirme a las y los docentes participantes. Junto con ello, no incluí en el informe final ninguna frase, dicho, mensaje no aprobado por la persona y excluí aquellos datos que por su naturaleza pudiesen afectarla. Para ello, solicité a las y los docentes la validación de las entrevistas e interpretación de las observaciones de clases con antelación a que los datos fueran publicados. Por último, durante todo el proceso conté con el permiso de las instituciones educativa a través de sus directores/as, quienes fueron conscientes de los objetivos del estudio y estaban dispuestos a que sus trabajadores/as debatieran sobre estos temas.

En el caso de las y los estudiantes, también podían ser afectados o sufrir repercusiones por dichos, discursos, opiniones sobre la institución o personas que trabajan en ella realizados en el contexto de los grupos de discusión. Para minimizar este riesgo, mantuve la confidencialidad y anonimato durante toda la investigación. Además, no incluí en el informe final ninguna frase, mensaje, opinión o discurso que no fuera aprobado por las y los estudiantes participantes, junto con excluir aquello que pudiese afectarles.

Los beneficios de una investigación corresponden a los efectos o consecuencias positivas que los resultados pueden tener tanto de manera directa o indirecta en las personas participantes, la comunidad y la sociedad (ANID, 2021). El estudio fue altamente beneficioso. A nivel institucional ha permitido a las escuelas involucradas contar con un diagnóstico sistematizado sobre la percepción de distintos actores (docentes, estudiantes) acerca de la EC desarrollada en el establecimiento. Este diagnóstico puede servir como insumo para la reflexión de las comunidades educativas y para la toma de decisiones pedagógicas.

Las y los docentes participantes, se vieron beneficiadas/os por la instancia de reflexión que implica la entrevista semiestructurada, que apuntó a concepciones y prácticas pedagógicas en relación a la EC y el género. En general las y los docentes disponen de poco tiempo para pensar en sus decisiones pedagógicas por lo que la participación en la investigación fue una instancia fructífera de reflexión sobre su propia práctica. Al mismo tiempo, las observaciones de clases permitieron a las y los docentes recibir una mirada externa sobre su práctica diaria, que pueden utilizar de insumo para la toma de decisiones sobre las metodologías a utilizar, la incorporación o no de contenidos u otros aspectos pedagógicos. Junto con ello, la investigación incorporó propuestas didácticas de EC con enfoque de género y feminista que pueden ser utilizadas tanto por la institución como por las y los docentes participantes.

En lo que respecta a las y los estudiantes fueron beneficiarios directos e indirectos de la investigación. Por un lado, las innovaciones pedagógicas introducidas por los y las docentes participantes, sumado a la incorporación de las propuestas didácticas derivadas de esta investigación, fueron beneficios directos para las y los estudiantes participantes. Al mismo, tiempo, el avance en el conocimiento pedagógico derivado de esta

investigación puede tener repercusiones a nivel de políticas públicas, lo que significará un beneficio indirecto en la educación de las y los jóvenes.

Por otra parte, los grupos de discusión son también un espacio beneficioso en sí mismo, puesto que son una instancia de reflexión sobre el establecimiento educativo que pocas veces tienen las y los estudiantes. Al mismo tiempo, fueron provechosos porque fue una estrategia que permitió rescatar y valorar la voz de las y los estudiantes en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, además de su rol como actores protagonistas de sus comunidades educativas. El grupo de discusión fue una instancia propicia para que las y los adolescentes se sintieran considerados/as, respetados/as y valorados/as (ANID, 2021).

El consentimiento informado, fue uno de los procedimientos éticos más importante en el desarrollo del proyecto. Este corresponde al proceso de facilitar "a la o el participante potencial, toda la información pertinente al estudio para que, conociendo y comprendiendo esa información, la persona decida libre e informadamente participar o no de la investigación a la que ha sido invitada" (ANID, 2021, p.17). La firma de este documento supone que las personas que participan tienen derecho a ser informadas de los objetivos y naturaleza de la investigación, los posibles efectos o impactos; y a que se les respete la voluntariedad (Sabariego, 2016). Para construirse con perspectiva ética el consentimiento tuvo como características, ser explicitado de forma escrita, informado, voluntario y renegociable (Navas et al., 2018).

De acuerdo a ANID (2021) el consentimiento debe obtenerse de manera formal antes de la aplicación del instrumento, además de contener la posibilidad de que la persona participante pueda retractarse, y estar escrito en una forma clara y comprensible. La firma del documento representa una muestra clara de que la persona ha aceptado participar en las condiciones descritas. Por tanto, constituye una garantía de los compromisos adquiridos tanto por quien dirige la investigación como por la persona participante.

En el caso de las y los menores de edad, el consentimiento informado fue firmado por los/las padres/madres o tutores legales. Junto con ello, redacté un asentimiento que fue firmado por las y los jóvenes participantes. Este es un documento que se utiliza cuando la persona no puede consentir legalmente y es fundamental cuando las y los potenciales participantes tienen la edad y madurez adecuada para comprender lo que se realizará en el estudio. La importancia de respetar la voluntad de las niñas, niños y adolescentes está contenida en la Ley 21.331, por lo que la obtención del asentimiento implica el respeto a su autonomía y sus derechos (ANID, 2021).

Otro de los aspectos éticos más importantes es el resguardo de la confidencialidad de los datos y el anonimato de las personas participantes, tanto durante la realización del proyecto, como en su conservación posterior (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Para el resguardo de la confidencialidad realicé las siguientes acciones. Para las entrevistas a docentes utilicé la plataforma zoom para su realización y grabación, a través de una cuenta privada y de pago, de modo que solo yo tuve acceso a los datos. Para las observaciones de clases utilicé las plataformas digitales institucionales de los establecimientos educativos, que también contaban con las medidas de seguridad para mantener la privacidad. Los grupos de discusión los realicé dos de forma presencial y uno híbrido, utilizando como dispositivo una grabadora personal, por lo que solo yo tuve acceso a esa información.

Posteriormente, las transcripciones las realicé utilizando el computador personal y los nombres de las personas participantes fueron cambiados por seudónimos de modo de

resguardar el anonimato. Para el almacenamiento de los datos, utilicé una cuenta personal de la plataforma OneDrive, vinculada a la Universidad de Barcelona, lo que buscó evitar una posible filtración. La información se almacenará durante 5 años, una vez terminada la tesis doctoral.

Por último, cabe señalar que no existió ninguna compensación económica relacionada con la participación en la investigación. Las personas participantes hicieron de forma voluntaria, y al finalizar el proceso les enviaré un agradecimiento formal por escrito. Una vez acabados los análisis, los resultados serán comunicados tanto a las instituciones educativas como a las personas participantes (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Parte de las conclusiones obtenidas, además, fueron consensuadas con las y los participantes de la investigación, ya que entregué informes de las observaciones y transcripciones que fueron debatidas en entrevistas posteriores (Sabariego, 2016). La finalidad de esta acción era que pudieran validar las entrevistas e interpretaciones de las observaciones, con el fin de incluir o excluir elementos que les parecieran pertinentes.

6.8 Criterios de rigor investigativo

Durante el proceso de investigación he buscado realizar un trabajo de calidad que cumpla con el rigor necesario de una investigación educativa. Para ello, distintas investigadoras/os han definido criterios que pueden servir para respaldar el proceso llevado a cabo. De acuerdo a Mendizábal (2006), la calidad de una investigación tradicionalmente se evaluaba en base a criterios como la validez interna, la generalidad estadística, la confiabilidad-fiabilidad y la objetividad, que respondían a un paradigma positivista. Guba y Lincoln (citado en Hidalgo, 2005), señalan que los criterios positivistas eran inadecuados para los enfoques cualitativos y proponen unos equivalentes como credibilidad-autenticidad, transferibilidad, seguridad auditabilidad (dependability) y confirmabilidad (Mendizábal, 2006). Estos criterios reformulados, son los que permiten afirmar que mi investigación cumple con el rigor necesario de acuerdo a los estándares de la investigación educativa, como explico a continuación.

En primer lugar, la credibilidad o autenticidad busca reflexionar "si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema" (Hernández et al., 2010, p.475). En otras palabras, si es que existe una relación adecuada entre la interpretación de los resultados y los datos mismos (Mendizábal, 2006). Esta implica evaluar la confianza en los resultados como el proceso por los que se obtuvieron.

Para alcanzar la credibilidad, apliqué algunos de los procedimientos recomendados para la investigación cualitativa. En primer lugar, tuve un compromiso riguroso con el trabajo de campo, consistente en estancia prolongada, observación y registro de diferentes miradas, la redacción de notas exactas, completas y precisas, etc. (Hernández et al., 2010; Mendizábal, 2010). En segundo lugar, evité que mis propias creencias afectaran la interpretación de los datos, para eso, le di importancia a todos los datos y utilicé evidencia positiva y negativa en igualdad de condiciones (Hernández et al., 2010). Por otra parte, obtuve un tipo de datos ricos y densos, en relación a la subjetividad de las y los actores de las escuelas. También, realicé un proceso triangulación a través de diferentes técnicas que me permitieron un acceso a la información por distintos medios (Mendizábal, 2006). Por último, pedí la colaboración de las y los sujetos, quienes pudieron revisar las

transcripciones de las entrevistas e interpretaciones de las observaciones clases, para poder validar mis interpretaciones (Hidalgo, 2005).

La transferibilidad, corresponde a otro de los criterios para respaldar la calidad de la investigación. Esta se define como la posibilidad de generalizar los resultados encontrados en un contexto particular. De acuerdo a Mendizábal (2006), en la investigación cualitativa, la generalización no es posible ni es un propósito perseguido, en cambio, lo que busca, es la potencialidad de transferir parte de los resultados a otros contextos. En investigación cualitativa, la audiencia o lectores/as del informe son quienes determinan si estos resultados son transferibles a un contexto diferente al estudio y no quien dirige la investigación. Para esto, he desarrollado una descripción detallada y profunda del contexto y características de las y los participantes (Hidalgo, 2005), que ayuden a la audiencia a determinar el grado de transferencia de mis hallazgos. Por otra parte, al ser un estudio de casos, su objetivo principal es la comprensión de este en profundidad. El caso es importante en sí mismo, por lo que no pretendo generalizar a otros contextos no estudiados (Mendizábal, 2006).

La seguridad o auditabilidad (dependability), corresponde tradicionalmente al criterio de confiabilidad, es decir, busca evidenciar si se garantiza la estabilidad de los resultados independiente del investigador/a o del momento. En investigación cualitativa, esto implica que los resultados se deben obtener de acuerdo a procedimientos sistemáticos en cuanto a los procesos de obtención de datos, interpretación y desarrollo de conclusiones. De esta manera, las conclusiones pueden ser objeto de auditoría por aquellas personas que deseen evaluar la calidad de la investigación. Para eso, he garantizado y hecho público los procedimientos de trabajo realizados -pautas, formas de registro, interpretaciones, evidencias, etc. - dando cuenta de que este ha sido un proceso claro y sistemático y que he usado estándares de calidad para el trabajo (Mendizábal, 2006).

Junto con esto puedo demostrar la dependencia de mi investigación, ya que: proporciono detalles específicos sobre la perspectiva teórica a la que adscribo y al diseño utilizado; explico con claridad los criterios de selección de las y los participantes y los instrumentos de recogida de información; presento descripciones del trabajo de campo y el método de análisis utilizado; pruebo que la recolección fue llevada a cabo con responsabilidad, cuidado y coherencia.

Por último, el criterio de confirmabilidad, que redefine a la tradicional objetividad (el conocimiento debe referirse al objeto y no a sesgos o prejuicio de quien investiga), implica la posibilidad de que otro/a investigador/a confirme los resultados o que estos sean consultados con las y los participantes (Mendizábal, 2006). Para el caso de mi investigación los resultados fueron permanentemente revisados por las directoras quienes hicieron las recomendaciones necesarias para alcanzar la calidad de la investigación y evitar los sesgos. Por otra parte, realicé un proceso de chequeo con las y los participantes de los principales resultados (Hernández et al., 2010). Por último, seguí algunas de las recomendaciones de Coleman y Unrau (Citado en Hernández et al., 2010) para prevenir mis sesgos como: evitar que mis creencias y opiniones afectaran la sistematización de mis interpretaciones; no elaboré conclusiones antes que los datos fueran analizados; desarrollé una estancia prolongada en el campo; utilicé la triangulación de instrumentos y reflexioné sobre mis prejuicios y concepciones en relación a las problemáticas del estudio.

Parte IV: Resultados del estudio de casos

Capítulo 7. Liceo 1: experimentalidad, rol público, y participación

En este apartado expongo los resultados de la investigación consistente en la descripción e interpretación del conjunto de información obtenida sobre el liceo 1. Para esto, presento un apartado por cada instrumento de recogida de información con la finalidad de evidenciar los aportes esenciales de cada uno en función del modelo de EC con enfoque de género y feminista.

7.1 Resultados análisis documental

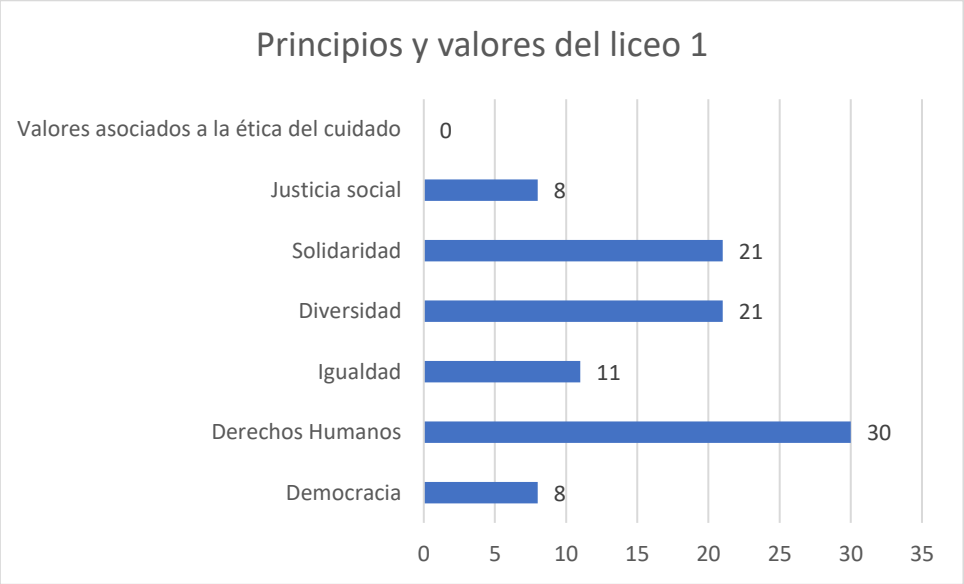
En este apartado presento los resultados del análisis de la documentación oficial del liceo 1, a partir del sistema de codificación apriorístico basado en las dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista[8]

7.1.1 Principios y valores

Como muestro en la figura 27, los documentos analizados tienen un alto contenido valórico. Los principios y valores se concentran en el PEI y RI, que describen la misión y visión de la institución educativa, mientras que, en el estatuto estudiantil, se incluyen escasamente. Aquellos en los que más enfatizan los documentos son los *derechos humanos* (Justo, 2008) la *diversidad* y la *solidaridad* (Bolívar, 1998). Los que tienen menos presencia son la *igualdad*, la *justicia social* (Arnot, 2009; Bolívar, 1998) y la *democracia* (Abasolo y Montero, 2012).

Figura 27:

Frecuencia de referencias asociadas a principios y valores promovidos por el liceo 1.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de documentos.

[8] Los documentos analizados para este caso fueron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno (RI) y los Estatutos de la Asamblea de Estudiantes (AE).

Los ***derechos humanos*** son principios fundamentales en la documentación oficial, declarándose como primer principio educativo del PEI:

> *Hacemos propia la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño como marco para la Educación y, en consecuencia, creemos en un modelo educativo que potencie el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales* (PEI, p.8).

Por tanto, declaran explícitamente que la educación impartida en el liceo se basa en el respeto por los DDHH. La mayoría de las referencias se centran en el *conocimiento, comprensión y respeto*, (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) declarando la importancia del disfrute y respeto de los derechos del estudiantado que se concreta en que las normas y procedimientos que regulan la convivencia escolar tienen como base el respeto por los derechos humanos.

También existen referencias asociadas al *reconocimiento de derechos específicos* (Justo, 2008), que se vinculan principalmente al reconocimiento de las niñas y niños como grupo social con derechos propios. En ese sentido, señalan que:

> *Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, lo que significa que a partir de la Convención se les reconoce como portadores de derechos y no como "objetos" sobre los cuales los adultos ejercen derechos. Son sujetos con valor, dignidad y derechos propios. En este sentido, no se les define a partir de sus carencias o deficiencias, sino en base a sus atributos y sus derechos* (RI, p.71).

Otros derechos específicos mencionados son los de la niñez trans, estableciendo que "gozan de los mismos derechos que todas las personas, sin distinción o exclusión alguna" (RI, p.13). Junto con los derechos de las estudiantes embarazadas, quienes poseen una normativa especial que permite la asistencia a controles, autorización a ir al baño cuando lo requieran, facilidades en la presentación de las evaluaciones, cierre anticipado del año académico, entre otras consideraciones (RI).

La ***diversidad*** es otro de los valores que tiene mayor importancia en la documentación del liceo. De hecho, la atención a la diversidad constituye una de sus principales finalidades educativas. El PEI declara que es "necesario incorporar una cultura de la inclusión y atención de la diversidad para responder de manera más efectiva a las necesidades actuales de las y los estudiantes y a las nuevas exigencias de las políticas educativas en esta línea" (PEI, p.22). La institución busca impulsar una cultura escolar permeada por este valor, que debiese expresarse tanto en el ámbito académico (en los procesos de enseñanza-aprendizaje), como en el de las relaciones sociales (convivencia escolar).

Para ello, el liceo desarrolla un eje de educación inclusiva, que propone "diseñar y establecer acciones de integración efectiva de estudiantes de distintas realidades socioeconómicas, culturales, religiosas y de género, enriqueciendo y protegiendo la diversidad, en todas sus formas" (PEI, p.25). Esta consideración es de vital importancia, ya que al ser un establecimiento privado son las familias las que deben pagar por la educación de sus hijos/as. A propósito de esto, el PEI declara que, para avanzar hacia la diversidad, se plantea la posibilidad de "crear un sistema de ingreso especial, que favorezca a estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, a través de becas y con proyección hacia la gratuidad" (PEI, p.27).

La ***solidaridad*** también tiene gran importancia y se define como la "adhesión a una causa de otros, a través de la empatía y el esfuerzo por apoyar el mejoramiento de una condición o situación" (RI, p.9). En la mayoría de las referencias aparece vinculado al valor de diversidad. Como se puede apreciar en el perfil del estudiantado: "que practiquen la solidaridad, la empatía y el respeto hacia la diversidad en todos los ámbitos" (PEI, p.18).

La solidaridad es una característica de la cultura de la inclusión que busca fomentar el liceo, expresándose de diferentes maneras. En primer lugar, aporta a la construcción de una sociedad solidaria e inclusiva; por otro lado, permite desarrollar relaciones de cooperación entre los distintos estamentos y, por último, los documentos buscan desarrollar un currículo que promueva los valores de la solidaridad (PEI).

La ***igualdad***, aunque tiene menos referencias es uno de los principios educativos fundamentales del liceo. La documentación señala que se aspira "a una sociedad cada vez más justa e igualitaria en los ámbitos sociales, educativos, de género, económicos, educativos y culturales en general" (PEI, p.7), explicitando con ello distintos espacios en donde se debe desarrollar.

La mayoría de las referencias se concentran en la *igualdad de oportunidades* (Espín, 2010) aunque haciendo referencia explícita a la igualdad de género. A este respecto, el liceo adhiere a una educación no sexista:

> *Como una necesidad primordial en nuestra institución, debido a que reconocemos la desigualdad social establecida por el sistema patriarcal, donde las mujeres y todas las orientaciones sexuales, o expresiones, asociadas al género femenino son constantemente discriminadas en los ámbitos político, religioso, económico, cultural y social, siendo víctimas de violencia de género* (PEI, p.9).

Por tanto, existe un reconocimiento explícito de que las desigualdades de género son resultado de un sistema patriarcal que afecta no solamente a las mujeres, sino a las distintas identidades, orientaciones y expresiones de género. De esta manera la igualdad de género es uno de los pilares del proyecto educativo del liceo 1.

La subcategoría, *igualdad atendiendo a la diferencia* (Bolívar, 1998) la pude identificar en una referencia en la que se señala que:

> *El liceo manifiesta el derecho incuestionable de todo estudiante a una educación pertinente, sin discriminación de género, raza y/o situación de discapacidad y que avance en una cultura de la inclusión, generando modelos curriculares y metodológicos que se adapten a las diferentes necesidades de nuestras y nuestros estudiantes* (PEI, p.15).

En esta puedo observar la tendencia del establecimiento a impulsar una cultura de la inclusión donde se reconozcan las diferencias, a la vez que se desarrollen medidas que favorecen a las y los más desventajados/as. Sin embargo, se asocia principalmente a las diferencias relacionadas con el aprendizaje, por lo que no parece existir una concepción de igualdad que tome en cuenta y repare las diferencias vinculadas la desigualdad de género, socioeconómica, cultural, entre otras.

La ***democracia*** tiene una frecuencia menor en la documentación oficial, sin embargo, está presente en los tres documentos analizados y constituye uno de sus principios pedagógicos fundamentales del liceo. Las referencias se concentran en la *cultura*

democrática (Bolívar, 1998), apuntando a fomentar las relaciones democráticas en la cotidianeidad, como identifico en el siguiente objetivo:

> *Se reconoce que las relaciones interpersonales, interestamentales y profesionales deben estar sostenidas en el respeto y la empatía hacia el otro y la otra. Entendiendo que el mejor camino para realizar esta aspiración es que la Comunidad Educativa fomente y fortalezca el diálogo, orientado hacia el entendimiento y la participación democrática responsable* (PEI, p.12).

En ese sentido, busca promover las relaciones democráticas en los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa, y en especial las del estamento estudiantil.

La democracia también está marcada por un enfoque de género, ya que dentro de las acciones promovidas para fortalecerla se encuentra la "implementación de cuotas de género en las instancias de representación y la concientización enfocada a la desconstrucción y desmasculinización de las relaciones democráticas en los distintos estamentos de la comunidad" (PEI, p.28). O sea, se reconoce que las relaciones sociales están marcadas por la estructura patriarcal, y que una estrategias para democratizar las relaciones sociales desde un enfoque de género es la inclusión de cuotas en instancias de representación.

Por último, la documentación incluye la ***justicia social*** como uno de los principios educativos del liceo, ya que "adhiere a todos aquellos enfoques que promuevan una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelve, impulsando su transformación hacia un sistema más justo, solidario, respetuoso y participativo" (PEI, p.13). La transformación social y la búsqueda de la justicia social son finalidades explícitas de liceo.

7.1.2 Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas tienen bastante relevancia y se encuentran presentes en los tres documentos analizados. Como muestro en la figura 28, las cuatro pertenecientes al modelo tienen una importancia similar, emergiendo con mayor cantidad de referencias la *competencia crítica* (Soriano, 2006) y de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020). La que tiene menor presencia es la *comunicativa y social* (Soriano, 2006).

La ***competencia crítica*** es fundamental en la documentación identificándola como una de las finalidades educativas más relevantes del PEI. Este declara que el liceo promueve, el "desarrollo de la creatividad, los talentos, el espíritu crítico y autocrítico y el trabajo colaborativo de estudiantes y de sus profesoras y profesores para la búsqueda de las mejores oportunidades de aprendizaje" (PEI, p.9). También es un aspecto fundamental declarado en el perfil de estudiante:

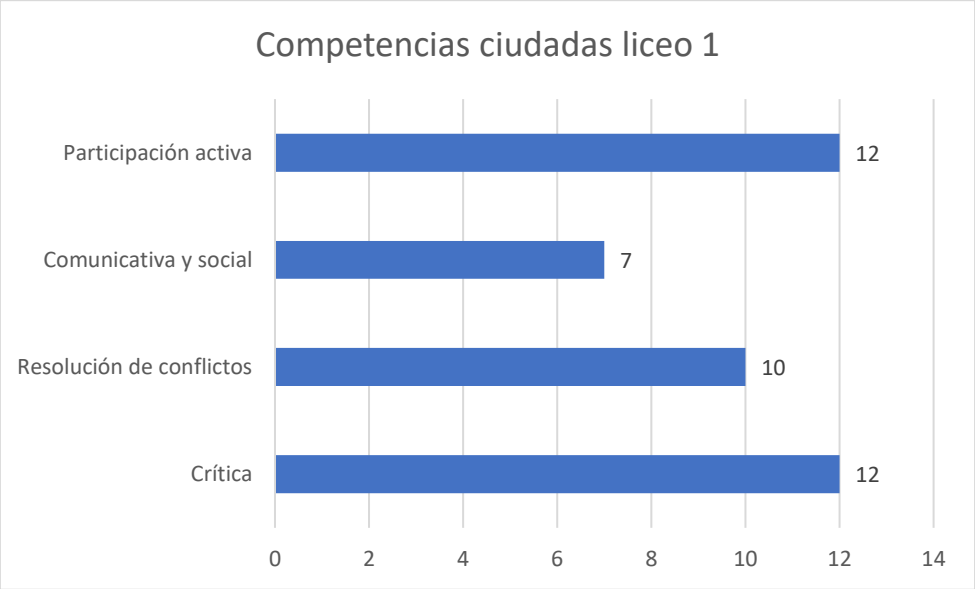
> *Buscará formar estudiantes íntegras e íntegros, es decir, coherentes en el pensar, decir y actuar; críticas(os) y autocríticas(os), a saber, en proceso de constante reflexión, cuestionamiento y propuesta, vinculadas y vinculados con la realidad personal y con la de las otras y los otros* (PEI, p.12).

Prevalece una concepción de las competencias críticas asociadas a la vida cotidiana, es decir, a la posibilidad de desarrollarlas en contextos que exceden la sala de clases. El PEI, por ejemplo, declara que está vinculado a la vida personal del estudiantado, a la posibilidad de leer la realidad sociopolítica y a la convivencia escolar. Incluso, en el estatuto estudiantil se establece que una de las características de las/los delegadas/os debe

ser “poseer aptitudes tales como: capacidad de síntesis, capacidad organización de las ideas, el tener una visión crítica respecto a los temas que se discuten” (AE, s/p).

Figura 28:

Frecuencia de referencias asociadas a las competencias ciudadanas.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la documentación oficial.

Al adherir a una educación no sexista, declara, además, que las y los estudiantes deben desarrollar competencias críticas que permitan combatir las expresiones de sexismo, patriarcado y desigualdades en general, señalando que:

> *El sexismo, como discriminación de las mujeres, solo por su condición biológica de ser mujeres, es un modelo que rechazamos en todos sus niveles y expresiones (…). Como institución no nos encontramos exentos o exentas de prácticas que permiten la reproducción del sistema patriarcal, más bien pretendemos ser agentes de cambio, responsables de la formación de personas que puedan aportar a la deconstrucción de este sistema imperante* (PEI, p.15-16).

Por tanto, es primordial para la institución promover en el estudiantado una postura crítica frente al sistema patriarcal, la heterosexualidad obligatoria, la asignación de estereotipos y roles de género y otras injusticias relacionadas con el género. Es además una de las características del perfil de la o el estudiante: “que adquieran herramientas para ser capaces de reconocer las expresiones de patriarcado en la sociedad para así poder detener la reproducción de este sistema desde su propio accionar” (PEI, p.18).

De acuerdo a Marco (2010) el objetivo de esta competencia no es solo comprender críticamente la realidad, sino transformarla. Al respecto, el liceo 1, declara dentro de su propuesta pedagógica, la importancia de desarrollar “enfoques que promuevan una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelve, impulsando su transformación hacia un sistema más justo, solidario, respetuoso y participativo” (PEI, p.13).

La ***participación activa*** tiene gran importancia en la documentación del liceo 1, destacándose como uno de los objetivos más relevantes de su proyecto educativo el: “aportar al desarrollo de una sociedad en que se valore el amor por el conocimiento, la

solidaridad y la participación activa" (PEI, p.7). Las competencias para la participación deben desarrollarse en función de las particularidades de las y los estudiantes como sujetos políticos con características propias:

> *Deben tomar en cuenta a los y las estudiantes en sus dimensiones afectivas, cognoscitivas, sociales y relacionales, comprendiéndolo también como un sujeto político, con formas de pensamiento y organización distintas a las del mundo adulto y bajo circunstancias socio-históricas y diversidad cultural propias* (PEI, p.16).

En ese objetivo tiene un rol crucial la Asamblea de Estudiantes que es reconocido como instancia fundamental para el aprendizaje de las competencias de participación activa:

> *La Asamblea de Estudiantes es la entidad en que se expresa el gobierno estudiantil del Liceo, por medio de la cual los estudiantes aprenden a vivir participativa y políticamente en su entorno, a hacerse responsables de la construcción de la comunidad y a relacionarse respetuosa y solidariamente con otros* (RI, p.37).

Asimismo, es una competencia que debe tener el estudiantado que ocupe algún cargo de representación, ya que este/:

> *Debe poseer aptitudes tales como: capacidad de síntesis, capacidad organización de las ideas, el tener una visión crítica respecto a los temas que se discuten dentro de las distintas instancias participativas del Liceo y la capacidad de defender las ideas de su curso frente a cualquier situación de debate* (AE, s/p).

En general la documentación reconoce la importancia de generar aptitudes para que las y los estudiantes se involucren activamente tanto en la escuela como en la comunidad, reconociendo su capacidad de agencia y autonomía.

La ***competencia de resolución de conflictos*** está presente en todos los documentos, pero se concentra en el reglamento interno. La mayoría de las referencias se relacionan con la importancia de desarrollar la capacidad de diálogo como método fundamental para llegar a acuerdos:

> *Invitando al diálogo sincero y respetuoso, el cual definimos como el conocimiento de hechos, situaciones y eventos que hayan afectado la convivencia escolar que, a través de la conversación con los afectados, permita dilucidar y conocer responsabilidades y la aclaración de los hechos ocurridos, siempre con respeto a la dignidad de las personas y de todos los involucrados* (RI, p.34).

También se entiende como una habilidad que le permite a las y los estudiantes vivir en sociedad:

> *La educación no es sólo entrega de conocimientos, sino también cultivo de valores, habilidades sociales y emocionales, que les permitan a los estudiantes crecer como personas y aprender a vivir en sociedad, respetando ideas, valorando diferencias y teniendo la capacidad de resolver los conflictos* (RI, P.76).

La incluyen igualmente en el perfil de estudiante, esperando que este/esta "practique la solidaridad, la empatía y el respeto hacia la diversidad en todos los ámbitos, dispuestos/as a resolver las diferencias de manera armoniosa y utilizando el diálogo como método fundamental de acuerdo" (RI, p.76).

Finalmente, la ***competencia comunicativa y social*** es la que tiene menos importancia, y sus referencias se encuentran en todos los documentos, pero se concentran en el reglamento interno. Le dan importancia al desarrollo de habilidades dialógicas, es decir, a la capacidad de discutir con otros/as para alcanzar acuerdos (Marco, 2010). A este respecto el RI establece que la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar el diálogo:

> *El espacio escolar es un lugar privilegiado de socialización y en el liceo se concibe como un lugar activo de aprendizaje, de escucha atenta y dialogo participante (…). Vivimos bajo normas que no siempre son cómodas individualmente, pero que al ser consensuadas nos permiten convivir en un marco de justicia y empatía* (RI, p.32).

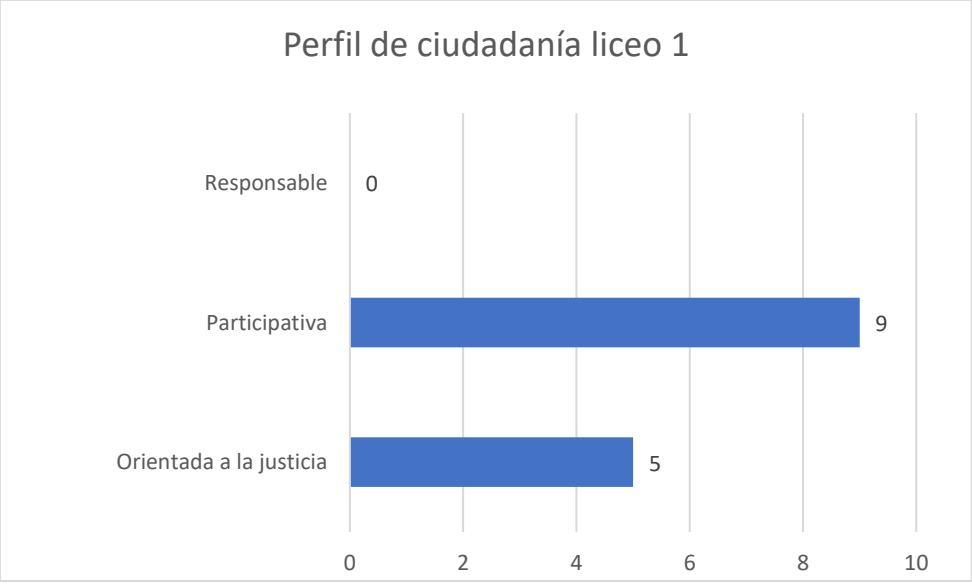
También es fundamental el desarrollo del propio punto de vista (Marco, 2010), que pude advertir principalmente en el estamento estudiantil, ya que la Asamblea se presenta como un espacio de expresión de ideas tanto individuales como colectivas: "donde todas las corrientes de ideas convergen y tienen un espacio de libre expresión" (AE, s/n).

7.1.3 Perfil de ciudadanía

Las referencias asociadas al perfil las identifique mayoritariamente en el PEI, especialmente en aquellos apartados en donde se describe el perfil de estudiante al que se aspira formar. Como muestro en la figura 29, la mayoría de las referencias se asocian al perfil *participativo*, seguido del *orientado a la justicia*, mientras que no existen referencias que se vinculen al *responsable* (Westheimer y Kahne, 2002).

Figura 29:

Frecuencia de referencias asociadas al perfil de ciudadanía.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos oficiales.

La ***ciudadanía participativa*** es el perfil que prevalece en la documentación, que declara fomentar "una formación ciudadana y participación política responsable, comprometida y basada en el respeto por las ideas de las otras y otros como requisitos fundamentales para aprender a vivir en comunidad" (PEI, p.9). Al mismo tiempo sostiene que una de las tareas de la educación consiste en "aprender a ser ciudadanos, aprender a vivir la democracia y especialmente aprender a ser seres sociales garantes del bien común" (RI, p.100), reforzando la idea de que el vínculo con otras/os es una de las características esenciales de la ciudadanía. Por último, declara explícitamente:

> *Propender a una sociedad donde los valores de la solidaridad y el bien común sean determinantes en la concepción de la ciudadanía y cuya concreción a nivel escolar sea la participación activa de las y los estudiantes* (PEI, p.7).

En segundo lugar, evidencié referencias asociadas a una ***ciudadanía orientada a la justicia*** (Westheimer y Kahne, 2002). El PEI estipula que el espíritu crítico es uno de los principios o sellos que ha caracterizado al liceo históricamente:

> *A través de la historia, el liceo, dada su condición de establecimiento de experimentación e innovación pedagógica, ha buscado distintos enfoques curriculares que susciten el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Por lo mismo, el Liceo adhiere a todos aquellos enfoques que promuevan una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelve, impulsando su transformación hacia un sistema más justo, solidario, respetuoso y participativo* (PEI, p.14).

Pese a que existen mayor cantidad de referencias asociadas a la ciudadanía participativa, el PEI declara que el perfil de estudiante que busca promover es el de un/una ciudadano/a orientada a la justicia. Este/a estudiante se caracteriza por ser una persona crítica, autocrítica, en constante reflexión, cuestionamiento y propuesta, estrechamente vinculada a su realidad personal y a la de otros/as (PEI).

7.1.4 Contenidos

Como muestro en la figura 30 los contenidos de EC que aparecen más explícitos en los documentos analizados son los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Cobo, 2008) y *la participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016).

La relevancia que tienen los ***problemas y demandas vinculadas al género*** (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Cobo, 2008) puede deberse a su adscripción a un enfoque no sexista en el PEI, que se traduce en la incorporación de una serie de demandas que ha impulsado el movimiento feminista tanto a su cultura escolar, como en los aprendizajes del estudiantado. Entre estos, predomina la *Ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009a), ya que para el liceo la discriminación de género es un problema propio del sistema patriarcal que afecta a las mujeres, a las orientaciones sexuales, identidades o expresiones de género asociadas a lo femenino, que se debe erradicar del sistema educativo (PEI, p.24).

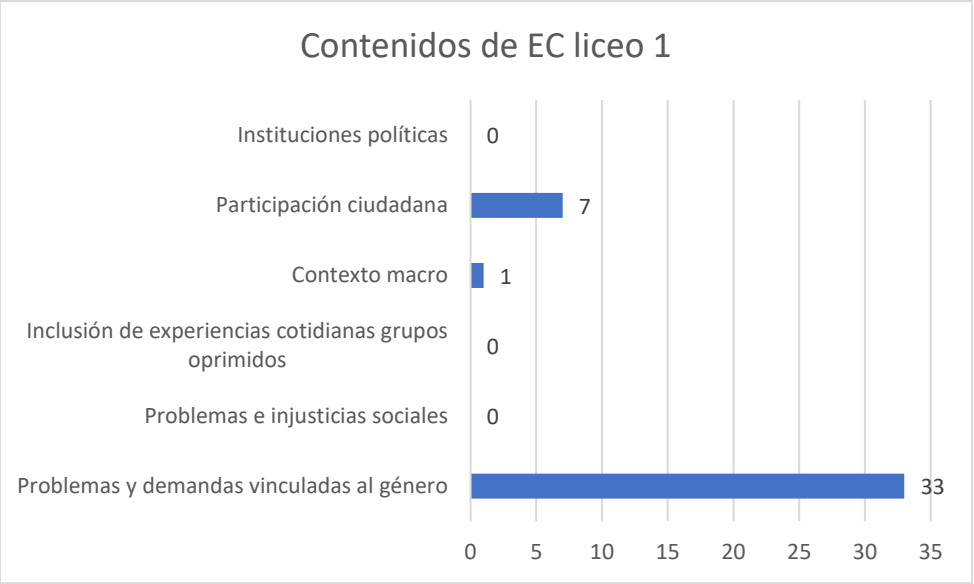
Asimismo, son relevantes *los conceptos asociados al feminismo*, comprendidos como aquellos que surgen de la teoría feminista y que sirven para explicar las desigualdades estructurales entre los géneros. En los documentos analizados se señala la importancia de generar espacios de discusión y conocimiento de conceptos como patriarcado, sexismo, heteronorma, género, identidad de género, orientación sexual, feminismo, enunciando,

además, la necesidad de formar a todos los estamentos en el conocimiento de estos conceptos.

Existen también algunas referencias asociadas a la *violencia de género* (Posada, 2008), en las que el liceo declara explícitamente rechazar la violencia, proponiéndose también acciones concretas como "adecuación de la normativa interna del Liceo a la educación no sexista, (manual de convivencia, protocolos, etc.), para asegurar un ambiente donde los estereotipos de género y la violencia machista sea completamente inaceptable" (PEI, p.25).

Figura 30:

Frecuencias de referencias asociadas a los contenidos de EC



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la documentación oficial del liceo1.

La ***participación ciudadana*** es contenido fundamental, ya que permite fomentar la formación democrática del estudiantado. Los documentos mencionan los *movimientos sociales* como un tipo de participación ciudadana, abarcando sus demandas, formas de lucha y logros. En concreto se refieren a la labor realizada por el movimiento feminista y el estudiantil, como actores relevantes de la política chilena. Con respecto a este último señalan que:

> *Los y las estudiantes del liceo han sido participantes activos/as del movimiento estudiantil en las últimas décadas, movimiento que desde el 2016 ha levantado demandas entre las que se encuentra la implementación de una educación no sexista y la erradicación de la violencia de género* (RI, p.135).

En cuanto a la *participación comunitaria* (Cox y García, 2015; García, 2016), las referencias se concentran en el reglamento interno y se relacionan con la importancia de fomentar relaciones más democráticas en la convivencia escolar.

El único aspecto asociado al ***contexto macro*** que incluye la documentación es el cuidado del medio ambiente. Para el liceo, este es fundamental de trabajar en la institución:

> *En el diseño y concreción del currículum se promueven valores de solidaridad y se privilegian experiencias de conocimiento que busquen la comprensión y el*

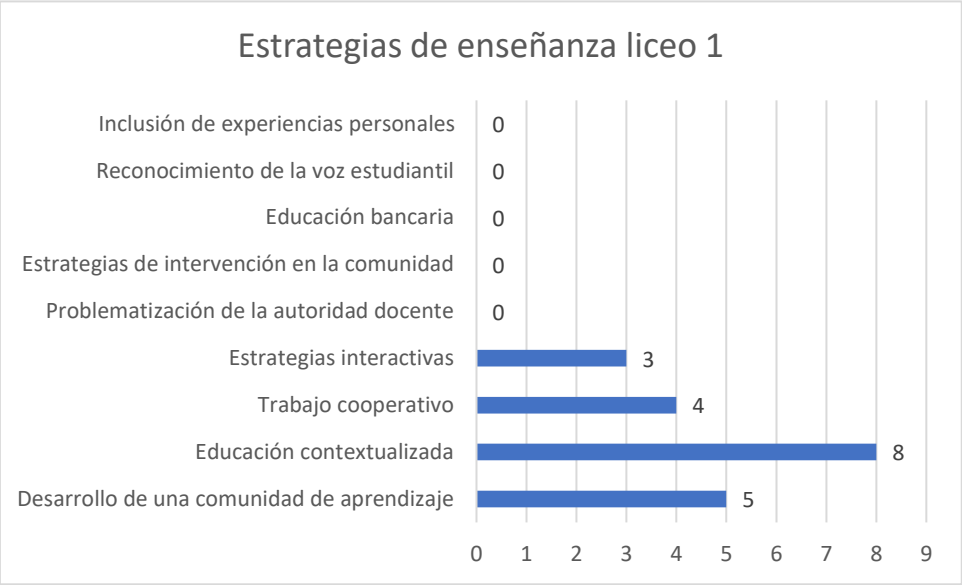
> *cuidado del medioambiente y que se traduzcan en acciones, hábitos y estilos de vidas que impacten en entorno escolar, el espacio geográfico en el cual se inserta el Liceo y, finalmente, se extienda a lo domestico, según el aporte de cada familia* (PEI, p.15).

7.1.5 Estrategias de enseñanza

Como muestro en la figura 31, la estrategia de enseñanza que se privilegia en la documentación es *la educación contextualizada* (García, 2016; hooks, 1994). Son relevantes también el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994), el *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) y *las estrategias interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020).

Figura 31:

Frecuencia de referencias asociadas a las estrategias de enseñanza



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la documentación oficial.

En relación a ***la educación contextualizada*** el PEI declara desarrollar estrategias de enseñanza basadas en el conocimiento del estudiantado. En ese sentido, sostiene la necesidad de comprender a cada estudiante como una realidad única, con sus características, necesidades, formas de aprender, etc.:

> *Cada niña y niño es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. En consecuencia, el liceo manifiesta el derecho incuestionable de todo estudiante a una educación pertinente, sin discriminación de género, raza y/o situación de discapacidad y que avance en una cultura de la inclusión, generando modelos curriculares y metodológicos que se adapten a las diferentes necesidades de nuestras y nuestros estudiantes* (PEI, p.16).

Esto lo concretan en el desarrollo de estrategias "en función de las experiencias, conocimientos y actitudes de las y los estudiantes, con el fin de potenciar sus habilidades

personales" (PEI, p.16). El desarrollo de experiencias contextualizadas está en estrecha relación con el reconocimiento de la diversidad. Con tal fin, se declara que las estrategias deben tener en consideración la diversidad y la particularidad de sus estudiantes. Por tanto, la diversidad no solo es un valor que inculcar en el estudiantado, sino que tiene concreción en el desarrollo de una enseñanza apropiada para la diversidad presente en las aulas. Tal como se declara en los documentos analizados:

> *Los enfoques curriculares deben centrarse en la planificación de las acciones que se realizarán, atendiendo a las diferencias particulares de cada estudiante, concibiéndole como un ser individual que aprende, enfrentando los problemas que se le presentan, buscando las soluciones de acuerdo a las distintas capacidades intelectuales y emocionales que en él se reconocen* (PEI, p.14).

Si bien no pude advertir estrategias concretas, hay una clara intención por reconocer las necesidades, diferencias y conocimientos de las y los estudiantes a la hora de pensar la práctica pedagógica.

En segundo lugar, se refieren al ***desarrollo de una comunidad de aprendizaje*** (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Al respecto, el PEI declara la importancia de generar "estrategias que favorezcan la transformación del Liceo en una comunidad de (auto) aprendizajes, en que todos sus integrantes sean agentes educativos, especialmente sus profesores y profesoras, así como sus alumnos y alumnas" (PEI, p.24). Esta referencia reconoce la aspiración de construir relaciones horizontales en la comunidad educativa y promover que el estudiantado también pueda ser activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Junto con ello, expresa que el aprendizaje no solo se produce en la sala de clases, sino que:

> *Todas las interacciones, relaciones y espacios educativos deben ser entendidos como centros constitutivos de aprendizajes. En términos generales, superando la visión reduccionista del currículum, lo entendemos como un proceso planificado, de construcción y experiencia participativa, cuya intencionalidad es generar aprendizajes que contribuyan a una formación humana integral. (...) Desde esta visión, entenderemos el currículum desde los principios de participación, dinamismo y construcción, toda vez que es abierto y flexible a los aportes e intereses de su comunidad educativa, primordialmente de sus estudiantes* (PEI, p.14).

Por las características de la documentación analizada no pude advertir si esta intención se concreta en la práctica, sin embargo, mencionan algunas prácticas evaluativas que propenden a ese tipo de estrategias como la co-evaluación.

El ***trabajo cooperativo*** se vincula al valor de la solidaridad en el PEI. Este promueve tanto en la colaboración entre distintos estamentos de la comunidad educativa, como en la sala de clases entre estudiantes. El liceo incluye también ***estrategias interactivas***, ya que adscribe a un enfoque cognitivista que se caracteriza por "reconocer el papel del sujeto en la construcción de su propia enseñanza, por la concepción social del conocimiento y el carácter relacional del aprendizaje" (PEI, p.13), lo que implica el desarrollo de un aprendizaje activo del estudiantado. Dentro de estas remiten a actividades dialógicas, de investigación y experienciales del alumnado.

7.1.6 Prácticas, espacios y formas de participación

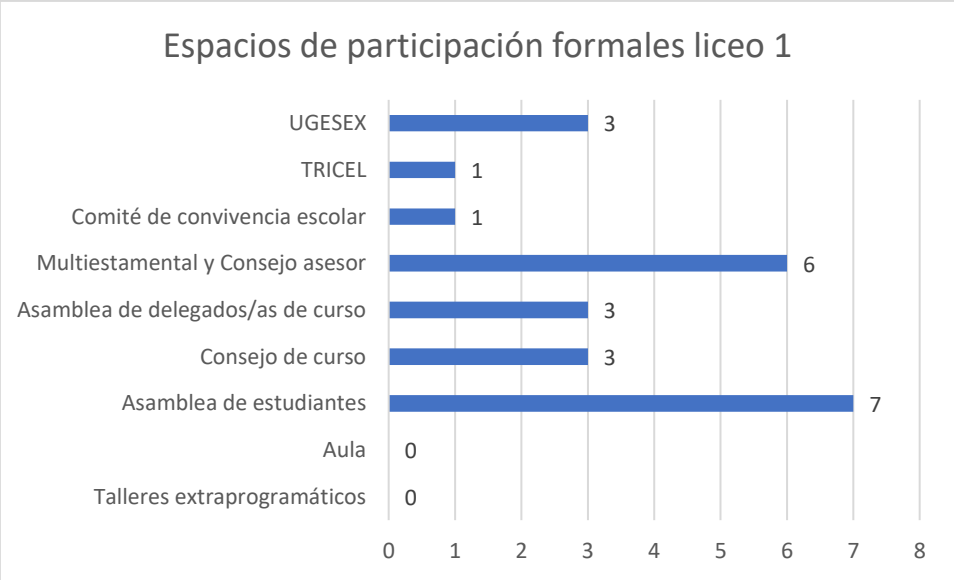
En esta dimensión aludo a aspectos que trascienden la participación como contenido curricular, incorporando la reflexión sobre el involucramiento efectivo del estudiantado en instancias de participación. Para esto describo estos *espacios* (Aguilera, 2014; Oraisón, 2009), me refiero a *los niveles de involucramiento* que implican (Trilla y Novella, 2001), *las modalidades o características* que adquieren (Krauskopf, 2000; 2008) y el *impacto del género en la participación* (Alfama i Guillén, 2009; García, et al., 2019; Martínez y Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al., 2018).

Espacios de participación

La documentación se refiere tanto *espacios formales o institucionales*, como *propios o autoconvocados* (Aguilera, 2014; Oraisón, 2009). Entre los ***formales o institucionales*** (Oraisón, 2009) como muestro en la figura 32, están la *Asamblea de estudiantes*, los *organismos colegiados*, el *consejo de curso*, la *asamblea de delegados/as*, el *comité de convivencia escolar*, el *TRICEL* y *UGESEX*.

Figura 32:

Frecuencia de referencias asociadas a los espacios de participación declarados.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

La instancia que posee más referencias es la *Asamblea de Estudiantes*. De acuerdo al PEI tiene un rol central en la cultura escolar del liceo, ya que es el organismo que permite promover la participación democrática y fortalecer las organizaciones del estamento estudiantil. Según sus estatutos es "una instancia creada por y para los/las/les estudiantes, estando al servicio del estudiantado y velando por el cumplimiento y realización de sus necesidades" (AE, s/p).

La entidad que la dirige se denomina *lista de representantes*, está conformada por 6 estudiantes entre 7° Básico y IV° medio que son electos/as por sufragio universal. Sin embargo, estos cargos "no tiene capacidad resolutiva sin previa consulta al estudiantado, independiente del tema en cuestión" (AE, s/p). Está compuesta por el/la moderador/a, quien se encarga de guiar las discusiones y moderar los debates. El/la difusor/a, quien

recoge la información de conclusiones, votaciones, actas de la asamblea y las transmite al estudiantado. Las/los cancilleres, quienes se encargan de traer a la asamblea la información de organizaciones estudiantiles externas. Los/las voceros/as, quienes transmiten la postura del estudiantado frente a otros estamentos del liceo. Estos cargos no dependen de una estructura jerarquizada, sino que cumplen funciones administrativas.

La *Asamblea de delegados/as de curso* es descrita por el estatuto estudiantil como "el ente funcional central y neurálgico de la orgánica estudiantil, en donde se debe velar y reflejar la autonomía, la participación y la representatividad de una manera horizontal de les/las/los estudiantes entre 7° Básico a IV° Medio del Liceo" (AE, s/p). Su objetivo principal es la organización frente a problemáticas internas y externas y está conformada por dos delegados/as por curso. Tiene un carácter resolutivo, a través de tres instancias concretas: la asamblea informativa, en donde se plantean los temas y problemáticas de los diferentes cursos; el horario protegido, que corresponde a una instancia en que cada curso delibera los temas expuestos; y la asamblea resolutiva, donde se transmite la postura tomada por cada uno de los cursos y se realiza una deliberación final.

El *consejo de curso* es reconocido por el PEI como un espacio central de participación de las y los estudiantes. De acuerdo al estatuto es "la instancia que se le da a los cursos para que puedan organizarse y discutir sus problemáticas internas" (AE, s/p). Es dirigido por un/una presidente, un/una tesorero/a, secretario/a, quienes son escogidos/as por votación directa al inicio del año escolar.

UGESEX es la Unidad de Género y sexualidades del liceo, que tiene por finalidad visibilizar y abordar problemáticas vinculadas al género y las sexualidades, con el fin de contribuir al desarrollo de la educación no sexista. Emerge de las luchas del movimiento estudiantil el año 2018, tras las cuales se conforma un equipo compuesto por integrantes de diferentes estamentos con carácter institucional.

Existen dos organismos colegiados, el *Consejo Asesor* que es un cuerpo de carácter consultivo que tiene dentro de sus facultades asesorar y supervisar aspectos administrativos y financieros del liceo y la *Comisión Multiestamental*, aborda temas de relación entre los estamentos y otros temas que sean encomendados por el Consejo Asesor. Ambos están conformados por representantes de los diferentes colectivos, e incluyen representantes del estudiantado.

Los documentos mencionan otros espacios de participación como son el *Comité de convivencia escolar* y el *TRICEL*. El comité de convivencia tiene como fin promover una buena convivencia en la comunidad educativa, es de carácter consultivo y está formado por representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa. El TRICEL es el organismo propio del estamento estudiantil encargado de legitimar y realizar las votaciones que conciernen al estudiantado.

Junto a estos espacios, el establecimiento le da gran relevancia a los *propios o autoconvocados* (Aguilera, 2014), a través del reconocimiento que hace en el PEI al rol del movimiento estudiantil en las transformaciones del proyecto educativo y la cultura escolar de la institución:

> *La irrupción del movimiento estudiantil nacional a partir del año 2006 y, en especial, a fines del año 2011 y la consecuente petición de una educación entendida como derecho social generó un acuerdo entre los diversos estamentos de la Comunidad Educativa para reformular el Proyecto Educativo del Liceo,*

> *cuya finalidad esencial fuera rescatar su Proyecto Educativo Histórico, centrado en la educación pública, formación integral y experimentación educativa* (PEI, p.6).

A este respecto, el liceo además hace suyas las demandas del colectivo estudiantil, incorporándolas en su PEI. Esto podría sugerir que le otorga legitimidad a los espacios de participación propios, además que las acciones generadas tienen un impacto en la institucionalidad escolar.

El estamento estudiantil, también reconoce en su documentación la existencia de espacios propios, señalando que su orgánica es el resultado de un proceso de reflexión y colaboración autónoma:

> *Estos estatutos son producto de un largo proceso reflexivo y participativo llevado a cabo dentro del estudiantado, que surge por el descontento generalizado frente a los estatutos definidos en el año 2009. Los errores en su aplicación, las fallas orgánicas y la gran cantidad de vacíos generaron una crisis participativa y representativa. Ese mismo año se le encomendó a la lista electa llevar adelante el proceso de reformulación de estatutos de manera que todas/os/es las/los/les estudiantes pudieran tener la posibilidad de expresar su opinión respecto al cómo organizarse* (AE, s/p).

Los espacios propios, traspasan las fronteras de la escuela, ya que el estudiantado se involucra en instancias que les permiten relacionarse con otras organizaciones estudiantiles, a través de la figura de la/el canciller:

> *Este cargo lo constituyen dos personas, las cuales están encargadas de traer información desde organizaciones estudiantiles externas hacia el estudiantado. Además, tienen el deber de recibir y sintetizar la postura del colegio durante las Asambleas para luego llevarla a instancias de discusión externas* (AE, s/p).

Esto les permite desarrollar instancias de participación que trascienden la dinámica interna de la escuela, y la presencia del mundo adulto en la toma de decisiones.

Modalidades de la participación

Como muestro en la figura 33, la modalidad que tiene mayor cantidad de referencias es la *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017) mientras que la que se menciona menos es la *vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014).

La *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017) se refiere a aquella participación más formal, estable e institucionalizada y se menciona en los tres documentos analizados. En los documentos del PEI y del reglamento interno, se incluye la participación en los organismos representativos de la comunidad educativa como son la *Comisión Multiestamental*, el *Consejo Asesor* y el *Comité de Convivencia*. Estas instancias tienen un carácter consultivo y sus representantes son escogidos/as por votación.

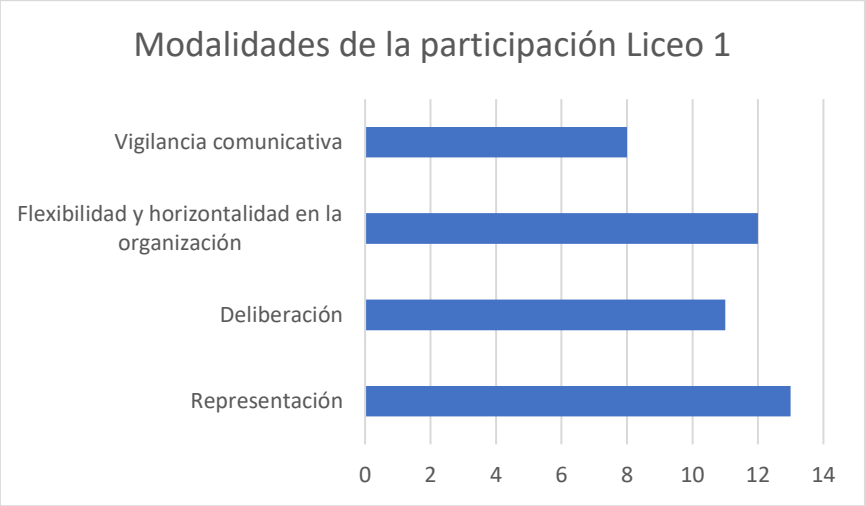
El estatuto estudiantil identifica la *Asamblea de Estudiantes* y la *Asamblea de delegados/as de curso* como democráticas y representativas, al tiempo que declaran que se basa en relaciones horizontales y con autonomía respecto a los otros estamentos del liceo:

> *La Asamblea de Delegades/as/os es el ente funcional central y neurálgico de la orgánica estudiantil, en donde se debe velar y reflejar la autonomía, la*

participación y la representatividad de una manera horizontal de les/las/los estudiantes entre 7° Básico a IV° Medio del Liceo (AE, s/p).

Figura 33:

Frecuencia de referencias asociadas a las modalidades de participación.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

La *flexibilidad y horizontalidad en la organización* (Krauskopf, 2000; 2008; Oraisón, 2009) es una modalidad que emerge solo en el documento del estatuto estudiantil. Es uno de los principios centrales de la orgánica y se puede apreciar, por ejemplo, en la forma de escoger las y los delegados de curso:

> *En las instancias tales como Asamblea Informativa y Asamblea Resolutiva deberán siempre asistir dos delegades/as/os por curso, independiente del método de organización que el curso prefiera. Por ejemplo: dos fijos/as/es, dos rotativos/as/es, une/a/o fijo/a/e y uno/a/e rotativo/a/e o cualquier otro método de organización que se le ocurra al curso* (AE, s/p).

También es una característica que debe poseer la persona que ostente ese cargo, ya que "al momento de trabajar y reflexionar los temas a nivel curso, le/el/la delegade/a/o tiene el derecho a manifestar su opinión como un compañere/o/a de curso más, exponiendo con todo derecho su opinión personal (AE, s/p). Por otra, parte la Asamblea constituye el espacio por excelencia para participar en condiciones de horizontalidad, ya que:

> *La capacidad de convocar una Asamblea abierta la posee cualquier estudiante de 7°basico a IV° medio, justificando ésta con argumentos sólidos, siendo discutida la viabilidad respecto a la relevancia y relación del tema propuesto con el devenir del estudiantado en la Asamblea de Delegades/as/os* (AE, s/p).

También es relevante en la documentación la *deliberación* (Esteban y Novella, 2018; Larrondo, 2017). En efecto, el origen del PEI proviene del diálogo y la toma de decisiones de todos los estamentos, y se constituye como uno de sus objetivos primordiales a largo plazo:

> *El liceo considera como elemento central de su identidad el desarrollo de su Comunidad Educativa, mediante la relación y diálogo entre los distintos estamentos y su participación en los procesos organizativos de la Institución.*

> *En consecuencia, la toma de decisiones institucionales de largo plazo debe ser un proceso que abarque a toda la Comunidad en su conjunto* (PEI, p.12).

El documento del estatuto estudiantil declara explícitamente la importancia de la deliberación, recalcando la posibilidad de poseer capacidad resolutiva en sus decisiones:

> *El estudiantado reconoce la necesidad imperante de organizarse ante las problemáticas que se presenten tanto en contexto interno como externo del Liceo. En base a esta necesidad, se requiere la existencia de un ente de carácter organizativo y resolutivo ante cualquier problemática que el alumnado considere relevante debatir* (AE, s/p).

La principal instancia de toma de decisiones es la asamblea de delegadas/os de curso. Para ello se realizan las asambleas resolutivas, en que las/los delegadas/os transmiten la postura tomada por su curso en el horario protegido, llegando a acuerdos representativos de todo el estudiantado.

Otra de las modalidades que se menciona en la documentación es *la vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014), que se puede evidenciar en la descripción de los cargos:

> *Le/la/el delegade/a/o es un ente neutro que debe tener la capacidad de informar y representar las opiniones, discusiones y resoluciones establecidas por su curso, sin tergiversar las ideas en base a su opinión personal, teniendo de todas formas la facultad de expresarse ante su curso como un/a/e compañero/a/e más* (AE, s/p).

Es una característica que se espera que tengan estudiantes que desempeñan cargos, en especial quienes forman parte de la lista de representantes. La vigilancia comunicativa permite que los liderazgos sean más horizontales, flexibles y representativos de las decisiones de la asamblea. Un buen ejemplo de ello es que la moderación puede ser realizada por cualquier estudiante y que no existan jerarquías entre quienes conforman la lista.

No se refieren a cuestiones relacionadas con el ***impacto del género en la participación***, sin embargo, la documentación declara la importancia de promover la participación democrática entre estudiantes. Para ello se propone la "implementación de cuotas de género en las instancias de representación y la concientización enfocada a la desconstrucción y desmasculinización de las relaciones democráticas en los distintos estamentos de la comunidad" (PEI, p.28), promoviendo con ello relaciones igualitarias para la participación entre el estudiantado independiente de su género.

Niveles de involucramiento

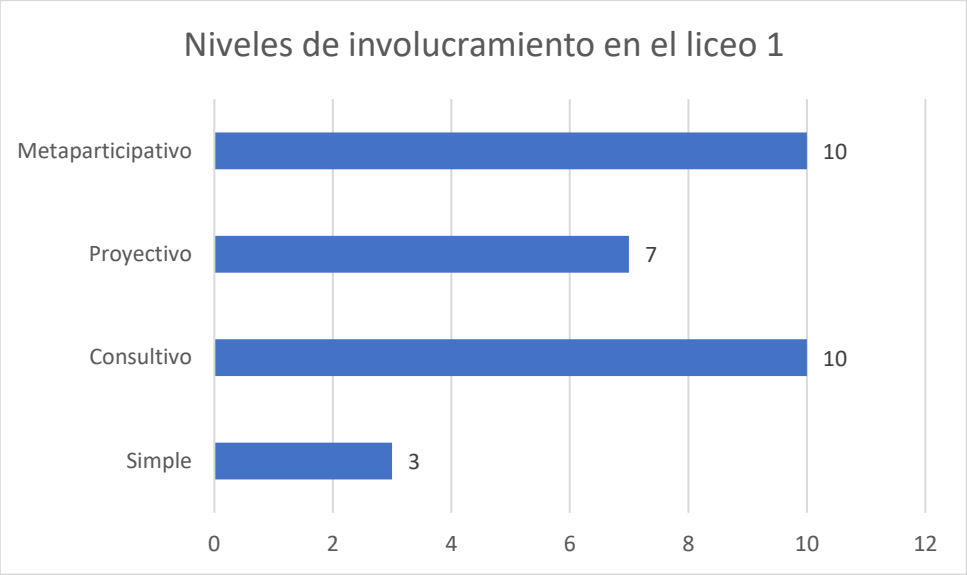
En los documentos analizados identifiqué instancias de participación vinculadas a todos los niveles. Como muestro en la figura 34 destacan los niveles consultivo y metaparticipativo (Trilla y Novella, 2001).

La *participación consultiva* (Trilla y Novella, 2001) tiene gran importancia en la documentación analizada, ya que es mencionada en todos los documentos, concentrándose en el reglamento interno y en el estatuto del estamento estudiantil. Se refleja en algunos procesos de referéndum que han involucrado a la comunidad educativa como son la reformulación del PEI, la redacción del reglamento interno y la revisión de los estatutos del estamento estudiantil. Un ejemplo interesante es la consulta realizada para la redacción del reglamento interno, puesto que se consultó a la comunidad sobre

una amplia variedad de aspectos: instancias de participación, identidad de la comunidad educativa, normativa escolar, metodologías de aprendizaje y conflictividad.

Figura 34:

Frecuencias de referencias asociadas a los niveles de involucramiento.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la documentación oficial.

También son instancias consultivas el comité de sana convivencia, el consejo asesor y la multiestamental, que se caracterizan por incluir a todos los estamentos educativos. Al mismo tiempo que se desarrollan instancias consultivas en momentos de elección de representantes del estamento estudiantil como son las/los delegadas/os de curso, la lista de representantes y la directiva del consejo de curso.

Con el mismo grado de importancia los documentos incluyen instancias *metaparticipativas* (Trilla y Novella, 2001), las que se vinculan principalmente a la importancia que ha tenido el movimiento estudiantil en la cultura escolar de la institución. Explicitan cómo las demandas del movimiento estudiantil han derivado en la reformulación del PEI, el surgimiento de UGESEX, y la redacción del protocolo de acoso sexual. Con respecto a este último el reglamento interno señala:

> *La elaboración de dicho protocolo estuvo a cargo del Colectivo Feminista Violeta Parra y una subcomisión, integrada por distintos estamentos, constituido de diez estudiantes y con la ayuda voluntaria de funcionarios y funcionarias. El documento que surge es un Protocolo, ratificado por la comunidad en diciembre de 2017, marcando un hito en esta temática tanto dentro de las comunidades escolares como en el país* (RI, p.135).

Por otra parte, la Asamblea de estudiantes, puede discutir y resolver problemáticas tanto internas como externas que son de carácter político, organizativo, cultural, social y recreativo y algunos cargos como el/la canciller que tienen como función vincular a la asamblea con otras instancias de participación estudiantiles, que evidencian que la propia institucionalidad que ofrece el liceo pueden funcionar como instancias metaparticipativas (Trilla y Novella, 2001), en las que el estudiantado es capaz de generan mecanismos de participación alternativos que se caracterizan por ser más informales y flexibles.

Con un poco menos de importancia se encuentran las instancias *proyectivas* (Trilla y Novella, 2001). En este nivel, destacan las que permiten la toma de decisiones, como son la asamblea de estudiantes, la asamblea de delegados/as y el consejo de curso. Si bien estas son promovidas por la institución escolar, es el estudiantado el que toma las decisiones. Un ejemplo de ello es la asamblea resolutiva donde "les/las/los delegades/as/os transmiten a la asamblea la postura tomada por el curso posterior al horario protegido, para así llegar a un acuerdo que abarque la opinión de la mayoría del estudiantado" (AE, s/p).

La *participación simple* (Trilla y Novella, 2001) es el nivel que menos se menciona en los documentos y se relaciona con la importancia de mantener informada a la comunidad educativa de ciertas decisiones, además de la participación de las y los estudiantes en la vida cultural, deportiva y recreacional del liceo.

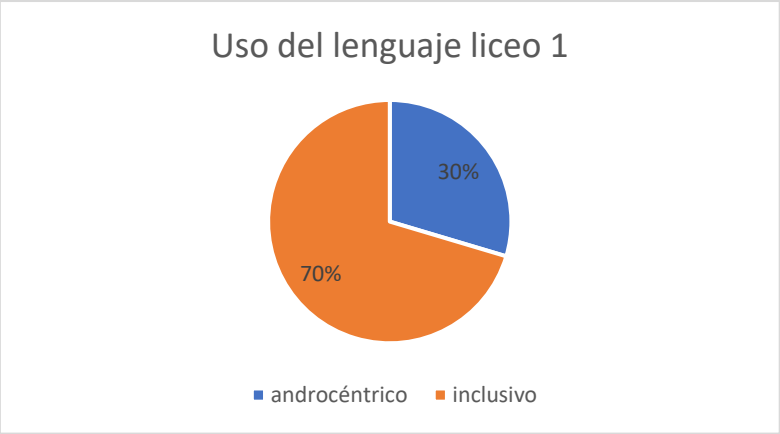
7.1.7 Justicia social y de género

En esta dimensión he identificado aspectos que considero relevantes para erradicar el sexismo en la EC como *el uso del lenguaje* (Subirats, 2017), *los estereotipos o roles de género* (Abasolo y Montero, 2012), *la revisión de agentes sociales* (Massip y Castellví, 2019), y *la revisión de las/os autores de referencia* (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017).

En relación al ***lenguaje***, los documentos están escritos mayoritariamente con expresiones *inclusivas* (Méndez y Sasiain, 2006), utilizando palabras originalmente neutras como "persona" "estudiantes" o "docentes", o expresiones generizadas con doblaje por género: "las y los estudiantes", "críticos y críticas", "el o la directora". También utilizan los paréntesis o barra ascendente para poder incluir las formas generizadas, por ejemplo: "profesor(a), alumno(a); cada niño/a, hijos/as".

Figura 35:

Porcentaje de referencias asociadas a los usos del lenguaje.



Fuente: elaboración propia a partir el análisis de los documentos.

Los tres documentos analizados están escritos mayoritariamente en lenguaje inclusivo. En efecto, el PEI, declara que existe una intencionalidad explicita por incorporarlo:

> *Nos parece importante aclarar que durante todo el texto hicimos uso de un lenguaje inclusivo en temas de género. Esto debido a la importancia que hay en el uso del lenguaje para la construcción de las realidades; históricamente se ha*

> *invisibilizado a las mujeres dentro de los textos, por lo que como institución comprometida con una Educación No Sexista, este tópico era fundamental de ser develado* (PEI, p.3).

Al mismo tiempo, entre las acciones que plantea para avanzar hacia una educación no sexista, promueve la "transformación del lenguaje discursivo y escrito en las aulas y dentro de todos los comunicados y vías de información oficiales del Liceo para terminar con la invisibilización de la mujer a través de la palabra" (PEI, p.24).

El documento que tiene mayor cantidad de expresiones androcéntricas es el reglamento interno, que fue redactado de forma previa al PEI. En este se pueden encontrar expresiones para referirse a algunos colectivos como "los profesores"," los funcionarios", "los alumnos", "los adultos" y a cargos de responsabilidad como: "el encargado de convivencia", el "director", "el profesor jefe", "los profesionales".

El estatuto estudiantil está totalmente escrito en lenguaje inclusivo, utilizando de forma preponderante la letra "e" con el fin de incluir a las personas no binarias. Se utilizan principalmente la barra ascendente y las palabras originalmente neutras, por ejemplo: "la Asamblea se define como una instancia creada por y para los/las/les estudiantes, estando al servicio del estudiantado y velando por el cumplimiento y realización de sus necesidades" (AE, s/p). Esta fórmula también se utiliza para referirse a los distintos cargos: "delegados/as/es, moderador/a/e, difusor/a/e, canciller, secretario/a/e, voceros/as/es"

Con respecto a ***los estereotipos de género***, no pareciera existir una transmisión estereotipada de los roles de género, por el contrario, el PEI sostiene la necesidad de rechazar la violencia de género y la perpetuación de estereotipos proponiendo acciones concretas como "adecuación de la normativa interna del Liceo a la educación no sexista, (manual de convivencia, protocolos, etc.), para asegurar un ambiente donde los estereotipos de género y la violencia machista sea completamente inaceptable" (PEI, p.25).

Por la naturaleza de los documentos analizados, no se mencionan ***autoras o autores*** que sean trabajados en las clases, pero si se explicita la importancia de transformar:

> *la malla curricular para visibilizar a la mujer y su historia universal, de manera transversal en todas las asignaturas. (Ejemplos: en lenguaje aumentando el número de autoras dentro del plan lector y siendo críticos(as) al momento de elegir las obras, considerando que la literatura puede ser reproductora de los estereotipos* (PEI, p.25).

En cuanto a las y los ***agentes sociales de la ciudadanía***, son distinguidos/as escasamente. Entre los/las individuales mencionan a mujeres relevantes en la historia de la institución, que tuvieron un rol relevante en la historia del liceo. Por tanto, se acentúan mayoritariamente los liderazgos históricos femeninos.

Entre los actores colectivos, se destaca el rol de *las y los estudiantes* en la historia de la institución. De acuerdo al PEI:

> *Los y las estudiantes del Liceo han sido participantes activos/as del movimiento estudiantil en las últimas décadas, movimiento que desde el 2016 ha levantado demandas entre las que se encuentra la implementación de una educación no sexista y la erradicación de la violencia de género* (RI, p.135).

El reglamento interno también señala la importancia de visibilizar a las *disidencias de género y sexual*, a través de la capacitación en temas de género a docentes y funcionarios/as, creación de protocolos, y educación sexual inclusiva (RI).

Por último, es importante señalar que una de las acciones para fomentar la educación no sexista corresponden a la inclusión de la historia de las mujeres y del movimiento feminista en la asignatura de historia, y la incorporación de los aportes de las mujeres en ciencias, entre otras transformaciones curriculares que permiten la inclusión de agentes sociales diversos.

7.2 Resultados observaciones de clases[9]

7.2.1 Principios y valores

Los principios y valores que emergieron con mayor énfasis en las clases observadas fueron: *la democracia, los derechos humanos y la solidaridad*. De estos, tuvo mayor presencia la democracia, mientras que el que se trabajó en menor medida fue la solidaridad.

Democracia

En el periodo de tiempo observado pude apreciar que el principio de la democracia fue bastante relevante para los docentes, pues emergió de manera permanente en sus clases, sobre todo en la asignatura de HGCS, donde fue el tópico central de la unidad. En estas clases, los docentes abordaron la democracia desde dos perspectivas: la primera, como un contenido histórico, en la que describieron sus características y funcionamiento en periodos relevantes de la historia de Chile (transición a la democracia y estallido social). Y la segunda, a partir de un posicionamiento crítico frente a los sistemas democráticos contemporáneos, en que realizaron una serie de actividades con la finalidad de que el estudiantado identificara las problemáticas, limitaciones y desafíos futuros de las democracias actuales.

Uno de los episodios en los que introdujeron la democracia desde una perspectiva histórica, fue una clase sobre el modelo liberal, en la que, si bien no ahondaron explícitamente en el funcionamiento del sistema democrático, describieron algunos fundamentos del origen de las democracias representativas y profundizaron en conceptos como soberanía popular y separación de los poderes del Estado.

> ***Docente Carlos:*** *durante el liberalismo en términos políticos se instalan ideas ilustradas, que se caracterizan por posicionarse en contra del antiguo régimen, se instalan ideas como la separación de los poderes del Estado y aparece el concepto de soberanía popular. A partir de este concepto es importante cuestionarse ¿Qué es lo popular? ¿Quién es el pueblo? Si es una soberanía ciudadana ¿Quiénes son las y los ciudadanos? Esta idea está relacionada con una soberanía ampliada, pero que ha estado limitada por cuestiones de edad, temas de género, etc. El liberalismo permite la instalación de un nuevo sistema político, el sistema parlamentario, y la democracia representativa* (CP, 26 de mayo de 2021).

[9] En este apartado presento los resultados del análisis de las observaciones de clases realizadas en el liceo 1, en base a las asignaturas de Ciencias Políticas (CP) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGSC). Presento los resultados en relación a las dimensiones del modelo.

Los docentes se refirieron también a la reinstalación de la democracia en Chile tras el periodo dictatorial. A partir de este abordaje propiciaron el desarrollo de una postura crítica sobre la democracia que surge a consecuencia de la transición, evidenciando sus problemas, limitaciones y demandas. Como muestro en el material utilizado para la clase:

> *Existe una aspiración de una transición democrática distinta de parte del movimiento social en los 80, donde pudiera existir participación y donde temas fundamentales de lo social, sobre todo relativas a desigualdad social fueran tomadas en cuenta. Y que también lo expresan los movimientos de hoy, esas demandas de reconocimiento, de participación y de cambiar las lógicas de mercado y desigualdad* (Documental usado en la CP, 4 de agosto de 2021).

Como se ve en este fragmento, la democracia es presentada como un sistema incompleto e inacabado, que genera una serie de problemáticas y demandas que es incapaz de resolver. En una línea similar, durante la clase de HGCS, el docente Víctor explicó que la democracia chilena actual tiene su origen y devenir en un contexto histórico específico (transición a la democracia) que presenta debilidades, insuficiencias y problemáticas que se proyectan a la actualidad y que condujeron al estallido social. Además, presentó la democracia como un modelo en constante construcción, que debiese ser capaz de dar respuestas a las demandas de la ciudadanía.

Ambas asignaturas incluyeron la democracia desde una perspectiva histórica, utilizando como grandes hitos la transición y el estallido social. A partir de estos análisis el estudiantado pudo realizar una reflexión crítica identificando las debilidades, problemáticas, demandas y desafíos que existen en la actualidad. O sea, los docentes utilizaron el tratamiento histórico esencialmente para realizar un juicio crítico al sistema democrático actual.

Además, los docentes utilizaron la coyuntura del estallido social para que las y los estudiantes tuvieran la posibilidad de pensar en la democracia que deseaban construir. Esto lo pude observar en el siguiente debate que se desarrolló entre el docente Víctor y sus estudiantes:

> ***Docente:*** *ustedes son lapidarios en decir que no es una democracia real, si esto es así ¿Qué sería para ustedes una democracia real?*
> ***Alumna 1****: es complicado porque es la respuesta que tenemos que resolver este año. Nos faltaría seguir reflexionando, pero a lo que apunto es una democracia que tenga una representatividad real. Lo hemos visto con la pandemia, piensan que van a ayudar a la población, pero finalmente no porque no saben lo que pasa. Viven cómodamente en sus casas y no ven la realidad del resto de los chilenos.*
> ***Alumno 2:*** *con respecto a la falsa democracia, creo que es errado decirle falsa porque es como negar las cosas malas que tiene la democracia, lo que estamos viendo no es que sea falso, pero no es lo que buscamos, es una democracia que no nos gusta.*
> ***Docente:*** *la respuesta la van a ir teniendo ustedes en el camino en base a sus posicionamientos. Es importante que se den cuenta de si tienen las herramientas para responder ¿Cuál es la democracia que nos gustaría construir?* (HGCS, 31 de mayo de 2021).

En la entrevista sostenida con el docente luego de la realización de esta clase, me comentó acerca de las razones por las cuáles introdujo en sus clases la reflexión sobre la democracia que deseaban construir:

> *Para nosotros era importante que los estudiantes tuvieran la oportunidad de reconocer todas las formas de hacer democracia y cuáles son sus limitaciones, entonces en ningún caso intentamos hacer apologías de formas de hacer democracia, sino ofrecer herramientas que permitan al estudiante, reconocer esas condiciones históricas de la democracia y tomar posiciones críticas respecto de ellas. (…) Entonces para mí era super importante que ellos se hicieran esa pregunta porque era una invitación a pensar, a desarrollar capacidades de pensamiento. Y, en segundo lugar, porque también era importante hacerse cargo de la coyuntura social que estaba instalando en Chile, el levantamiento popular del 2019 había resonado en todos los sectores de la sociedad y lo sigue haciendo de manera súper fuerte y se venían procesos políticamente complejos que era importante invitar a los estudiantes a pensarlo* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

Derechos Humanos

Otro de los principios que se trabajó bastante durante las clases fue el de derechos humanos que fueron abordados desde diferentes perspectivas. En primer lugar, los incorporaron desde una perspectiva histórica, aludiendo a la comprensión de su origen y fundamentos filosóficos. Los orígenes y fundamentos de los derechos humanos fueron tratados en la asignatura de CP en las clases destinadas a estudiar la evolución del modelo liberal desde sus orígenes en el siglo XIX hasta la implementación del modelo neoliberal en Chile. En una primera clase los docentes explicaron que tenían su origen en las ideas liberales del siglo XIX y que en ese periodo se desarrollaron principalmente los derechos civiles y políticos.

> ***Docente Carlos:*** *en el periodo se instala el constitucionalismo y el reconocimiento de derechos, derechos políticos, es decir, el derecho a elegir y ser elegido y derechos civiles: libertad de conciencia, libertad de expresión, propiedad privada, ampliación de sufragio que es progresivo, y regresivo en la historia* (CP, 26 de mayo de 2021).

Los docentes utilizaron el tratamiento histórico de los DDHH, con el fin de realizar vínculos con el presente e instalar en la sala de clases el debate sobre derechos sociales que se estaba viviendo en esos momentos con la formación de la Convención Constituyente: “A propósito del proceso constituyente ¿Cuánto Estado queremos? ¿Cuántos derechos? ¿Qué derechos? ¿Qué derechos vamos a acordar en la nueva constitución?” (CP, 26 de mayo de 2021). En este sentido, los docentes mostraron los DDHH como principios no cerrados, que requieren de deliberación política y que su significado varía de acuerdo a las particularidades histórico-sociales en las que se producen las luchas por su obtención.

El segundo abordaje histórico que introdujeron fue la reflexión sobre periodos de la historia de Chile en que se han violado sistemáticamente los derechos humanos. Para ello el docente Víctor presentó los acontecimientos de dictadura y estallido social para que el estudiantado pudiera comparar, y comprender la importancia de promoverlos y defenderlos. Esto lo pude apreciar en la siguiente actividad en grupos:

> ***Estudiante 1****: yo pondría que tienen en común las lucha por los derechos.*
> ***Estudiante 2:*** *yo puse el miedo e incertidumbre.*
> ***Estudiante 3****: si yo también puse los derechos humanos, tienen en común que ¿El Estado defiende los derechos humanos?*
> ***Estudiante 1****: durante la dictadura se vulneraron los derechos humanos al igual que sucede ahora que estamos en democracia* (HGCS, 7 de junio de 2021).

En una segunda perspectiva, los docentes profundizaron en los derechos sociales y laborales que fueron resultado de las movilizaciones obreras. En la clase de CP, los docentes realizaron un recorrido por las demandas del movimiento obrero, y explicaron cómo sus luchas han desembocado en la obtención de estos derechos:

> ***Docente Carlos****: la evolución de los derechos de los trabajadores viene de las mismas luchas de los trabajadores y trabajadoras que significaron muerte, pérdida de vidas. Estos derechos no fueron dados. El avance de los derechos sociales por parte de los Estados tiene que ver con dos miradas distintas una ética y otra funcionalista. La ética tiene que ver con que el Estado se da cuenta de las necesidades de los trabajadores, pero la funcionalista se refiere a realizar cambios o modificaciones porque o si no se viene la revolución* (CP, 9 de junio de 2021).

En esta clase los docentes promovieron los derechos humanos como principios que no están dados por las instituciones democráticas, sino que son resultado de importantes luchas sociales, protagonizadas generalmente por sectores desfavorecidos de la sociedad. De ahí la importancia de estudiarlos desde una perspectiva histórica, presentándolos como principios no cerrados que requieren de deliberación política.

Solidaridad

Los docentes incluyeron el valor de la solidaridad en la clase de CP. Este se vinculó al estudio del movimiento obrero, y si bien lo hicieron de manera tangencial, en su discurso y material lo presentaron como acciones de ayuda mutua realizadas por los sectores populares en ausencia de políticas estatales para su sobrevivencia. Estas prácticas de solidaridad también tienen proyección en el movimiento social actual:

> ***Docente Alberto****: las demandas por derechos sociales tienen momento álgido en la primera década del siglo XX. El movimiento social que está vinculado a la lucha de la masa trabajadora se transforma en un actor con una identidad ideológica definida. Gracias a las luchas de estos sectores, marcan un precedente para lo que va a venir después. Si hacemos el símil de lo que pasó el 18 de octubre, vamos a encontrarnos con el mismo espíritu de solo el pueblo ayuda al pueblo, lo que van a ser las ollas comunes, algunos centros de salud autogestionados, la educación popular* (CP, 11 de agosto de 2021).

7.2.2 Competencias ciudadanas

En esta dimensión emergieron como categorías *la competencia crítica, la participación activa* y *la competencia comunicativa y social*. Las competencias que los docentes fomentaron con mayor frecuencia fueron la crítica y la participación activa. Cabe señalar que existieron clases en que, pese a que los docentes mostraron una postura crítica frente al modelo actual, otorgaron pocas oportunidades para que el estudiantado pudiera poner en práctica o aprender competencias ciudadanas. Esto se produjo principalmente en ocasiones en que la única estrategia de enseñanza utilizada fue la exposición por parte de

los docentes. Este hecho sugiere que el uso de estrategias didácticas puede condicionar la posibilidad de que el estudiantado pueda aprender y poner en práctica competencias ciudadanas.

Competencia crítica

Esta competencia la identifiqué principalmente en el análisis del sistema político, económico y social imperante. Por ejemplo, la asignatura de HGCS, priorizó el estudio de las democracias actuales, mientras que la de CP se centró en la comprensión del modelo neoliberal. Por ende, la competencia crítica emergió como una competencia central en ambas asignaturas.

Los docentes la promovieron a través de diversas estrategias. La más utilizada fue el análisis de fuentes, donde el estudiantado debía, analizar, evaluar y posicionarse sobre algún tema en particular. Un ejemplo fue una clase destinada al estudio de las democracias latinoamericanas en la que el docente solicitó que las y los estudiantes contrastaran diferentes interpretaciones de las democracias de los '90 en América Latina. Si bien era una actividad de análisis de fuentes históricas, las y los estudiantes debían compararlas con sus experiencias ciudadanas en el presente. Esto lo pude evidenciar en las instrucciones de la actividad:

> *¿Qué situación del pasado definen las decisiones electorales de los años '90 y porque se habla de transición en esa década según los textos? 2- ¿Qué puntos en común tienen los textos respecto del balance que hace de las democracias en Latinoamérica durante los años 90? 3- ¿Cómo se entiende la democracia y los mecanismos de participación según los textos leídos? 4- Según lo descrito en los textos y tu experiencia como ciudadane compara a) Descripción de la idea de democracia en los años '90 respecto del clima político y la participación. b) Tu experiencia en la actualidad: descripción de tu idea de la democracia en la actualidad respecto del clima político y participación. (lo que han vivido como ciudadanes como sujetos de derecho)* (HGCS, 7 de junio de 2021).

Otra de las estrategias utilizada por los docentes fue incluir en sus relatos preguntas reflexivas y problematizadoras, que invitaran al estudiantado a pensar y cuestionarse sobre diversos tópicos. Estas preguntas eran "provocadoras", posibilitando que pusieran en juego sus competencias críticas. Sin embargo, solo quienes participaban activamente pudieron ponerlas en práctica. Esto lo apreció al final de una clase de CP, en que debatieron sobre el consumo exacerbado característico del modelo neoliberal.

> ***Docente Carlos:*** *(lee comentario de estudiante escrito en el chat) "el sistema económico es el que nos crea necesidades", (luego continúa explicando) ¿Por qué necesitamos tanta ropa? ¿A lo mejor no necesitamos tanta? A mí me resuena muy fuerte lo que dice el alumno 2, "nos crearon esto, está en nuestro ADN" por eso hago la pregunta ¿Queremos realmente vivir en economías más austeras? ¿Cómo es pensar ese nuevo mundo?*
> ***Alumno 3****: no creo que este en nuestra naturaleza esta forma económica de ser. Y nos damos cuenta de que la forma más fácil para sobrevivir es adaptarse al sistema. La otra vez leí a Foucault y dice que somos lo que somos porque no hemos influenciado por estas relaciones de fuerza y de poder y si nos podemos dar cuenta de que nuestra propia naturaleza nos está destruyendo, podemos ponerle un pare.*

> ***Alumna 1****: Cuando escribí eso puse necesidades entre comillas, porque nuestras necesidades son las más básicas, agua comida, etc. pero nos crean necesidades, porque el capitalismo va transformándose. Me hace pensar que cosas en realidad son esenciales para nuestro progreso, pero que atienden solamente al sistema económico. Por ejemplo, a mí me gusta la moda y el maquillaje, pero no hay nada más capitalista que esto. Entonces obedece también a las lógicas del capitalismo* (CP, 30 de junio de 2021).

Además, las y los estudiantes pudieron poner en práctica las competencias críticas a través de "diálogos no estructurados", es decir, situaciones en que discutieron ampliamente sobre un tema, sin existir una actividad planificada, organizada e intencionada. En estas clases, el estudiantado fue capaz de hacer una lectura de la realidad y desarrollar una opinión política, sin la necesidad de que se les entregaran insumos para la reflexión. Como es el caso de una clase de CP destinada a las elecciones ocurridas el fin de semana anterior:

> ***Alumna 2:*** *yo sabía que iba a ganar Boric porque sentía que Jadue no tenía capacidad de conectar con las personas y como la gente es más antipartidista.*
> ***Docente Alberto:*** *mucha gente decía que Jadue no daba buena vibra.*
> ***Alumna 2:*** *Es que Jadue tiene un poco de Mayol, un poco pedante y no se sabía comunicar, como que tenía que aclarar cosas.*
> ***Alumna 4:*** *yo creo que la prensa se encargó de construir una imagen de Jadue como pesado. Yo sentía que era una persona normal no respondía a ese estereotipo de que el político deba ser simpático. Yo votaría por alguien no porque es simpático, sino por sus ideas y sus principios.*
> ***Docente Alberto:*** *Si estoy de acuerdo contigo, el hecho de que le hayan cuestionado su programa y que no tenía capacidad de escucha.*
> ***Alumna 5:*** *escuché cosas como que el comunismo es muy sectario y Jadue era muy pesado. No podemos pedirle a un candidato que no sea pesado si es una condición humana* (CP, 28 de julio de 2021).

En este caso pude apreciar que la opinión política expresada por algunos/as estudiantes se basó en la revisión de los programas y discursos de los candidatos en cuestión. Pude ver que estaban informadas/os con respecto al acontecer nacional, más allá de los contenidos que se aprenden en la sala de clases.

Participación activa

Esta corresponde a la capacidad que las y los estudiantes puedan considerarse a sí mismos/as personas con capacidad de agencia y compromiso con la sociedad a la que pertenecen. La mayor parte del tiempo, los docentes la promovieron en clases destinadas a la reflexión de la realidad actual. Esto ocurrió tanto en el discurso de los docentes, como en actividades propuestas. Por ejemplo, en la clase de HGCS, el docente Víctor explicitó que esta era una de las finalidades de la clase:

> ***Docente Víctor:*** *el objetivo de la clase es identificar algunas características que representaron las democracias de América Latina en los años 90 a través del análisis de información de fuentes escritas. Sin embargo, lo importante es poder explicar nuestro contexto nacional y nuestro contexto personal, nuestro entorno en relación a las reflexiones políticas que vamos haciendo, que ustedes vayan siendo capaces de revisar cuáles son sus convicciones y como se van transformando estas convicciones y expectativas* (HGSC, 07 de junio de 2021).

La promoción de esta competencia, también la pude notar en algunas actividades propuestas. La mayoría de las veces fueron actividades en donde el estudiantado debía reflexionar sobre la sociedad que deseaba construir. Por ejemplo, en una clase de CP los docentes plantean una posible evaluación de cierre de la asignatura. La actividad implicaba que las y los estudiantes pudieran pensarse como sujetos/as políticos/as. Esta propuesta de actividad surgió a raíz del comentario de una estudiante quien opinó que "estamos haciendo muchos diagnósticos y nos faltan propuestas", lo que reflejó que las y los estudiantes se sentían interpelados y partícipes de las transformaciones sociales que se estaban viviendo en el país:

> ***Docente Carlos:*** *la clase pasada, la alumna 1 se manda una reflexión, "estamos haciendo muchos diagnósticos y nos faltan propuestas", y eso como que me prendió la ampolleta, y pensar en cómo este diferenciado transita hacia la evaluación final, hacia el trabajo que tendremos que presentar este año, que vaya en una clave reflexiva, pero también desde lo propositivo, desde una acción. Quizá no para implementarlo, pero si pensar en algún elemento, ya sea a nivel colegio o a nivel país que pudiera ser susceptible de ser transformado. A nivel colegio sería genial porque si ustedes no lo pudieran implementar, podría ser una reflexión que quedara para el liceo* (CP, 25 de agosto de 2021).

Otra actividad interesante en ese sentido fue la construcción de la biografía política. Si bien como observadora no pude coincidir en la presentación y evaluación de la actividad los docentes aludieron a ella en varias ocasiones. Con esta buscaban que las y los estudiantes pudieran conectar las reflexiones de la asignatura con su historia personal y construir su propia identidad política, impulsando su conciencia de agencia, de compromiso y aporte a la transformación social.

Competencia comunicativa y social

Corresponde a distintas capacidades vinculadas a situaciones de comunicación, como compartir información, dar opiniones, argumentar, sintetizar ideas, entre otras. Los docentes la promovieron en menor medida, especialmente en actividades de análisis de fuentes. En estas actividades, el estudiantado fue capaz de sintetizar, argumentar y comunicar las reflexiones del grupo al resto del curso. Sin embargo, solo la desarrollaron quienes exponían los resultados del debate. Esto lo pude apreciar en una clase de HGCS, donde las y los estudiantes analizaron fuentes sobre el retorno a la democracia y el estallido social. Para finalizar la actividad realizaron un plenario, consistente en completar un cuadro síntesis con las ideas de cada grupo. En este, un/una representante de cada grupo completó la información a través de un post-it virtual y explicó la reflexión grupal.

También se puso en marcha en clases destinadas a que el estudiantado expusiera sus opiniones, es decir, cuando los docentes planteaban preguntas de reflexión que motivaban al estudiantado a involucrarse en la discusión de algún tema. Esto lo identifiqué en un debate sobre el modelo neoliberal y el consumismo, en que se produjeron opiniones contrapuestas:

> ***Alumno 2:*** *el sistema económico es lo que nosotros hacemos, es lo que nosotros creamos. Si digo que el capitalismo está en la naturaleza humana, es porque, imaginémonos un mundo en que todas las personas son pensantes, todas las decisiones que tomamos estarían pensando en los problemas que traen estas acciones, por ejemplo, yo decido no comprar Nutella, porque para producirla*

se han ocupado los bosques, sigo en el sistema capitalista, pero sigo mis valores antes de comprar. Y encuentro que todas las personas, aplicáramos nuestros propios valores antes de comprar algo, podríamos hacer que el capitalismo fuese un poco más agradable para todos nosotros.
Alumno 5: *el capitalismo tardío es demasiado inmoral. Es muy difícil mantener cierta ética en las decisiones de consumo, porque involucra una explotación brutal y que incluso pueden ser de necesidades básicas. [Pero] sería un poco básico dejar la cuestión en decir que el capitalismo es inmoral, sería cerrar el debate que creo que es interesante, yo pienso que el (alumno 2), pese a que discrepo con las cosas que dice, se nota que tiene mucha base su argumentación* (CP, 2 de junio de 2021).

7.2.3 Contenidos

La selección de contenidos evidencia los énfasis y prioridades de los docentes, manifestando su posicionamiento frente a algunas ideas sobre ciudadanía. Los contenidos que surgieron del análisis de las observaciones fueron: *Participación ciudadana, las conexiones pasado-presente, los problemas sociales en perspectiva interseccional, el contexto macro, la contingencia, las experiencias cotidianas y los problemas y demandas vinculadas al género.* Aquellos que emergieron con mayor fuerza fueron la participación ciudadana, las conexiones pasado-presente y los problemas sociales en perspectiva interseccional. Mientras que enfatizaron en menor medida en los problemas y demandas vinculadas al género.

Participación ciudadana

Las clases que observé incluyeron diferentes formas de participación ciudadana como contenido central, sin embargo, destacaron los movimientos sociales, por sobre la participación más institucional y electoral. En el caso de la clase de HGCS, la acción de los movimientos sociales se presentó como una característica central de los sistemas democráticos. En estas clases, la noción de participación transitó entre lo electoral y el rol de los movimientos sociales. Por ejemplo, en una sesión sobre la crisis social nicaragüense, se produjo un diálogo sobre la importancia de la representación en el funcionamiento de la democracia y la ciudadanía movilizada como respuesta a esta la crisis de representación:

Docente: *¿Qué representa para ti la democracia? ¿Cuáles crees que son tú esos momentos críticos de la democracia?*
Alumno 2*: lo más crítico es la falta de representación. La mayoría de quienes salen electos no representan lo que la gente piensa.*
Docente*: lo que habíamos dicho acerca de la distancia entre la necesidad social y el papel del Estado en los procesos políticos. Muy bien, gracias por la respuesta.*
Alumna 1: *la población se da cuenta de que no hay una democracia real. Hay una falsa representatividad del gobierno. En ambos casos existió un proceso de transición que no llevó a un cambio, que deriva en una crisis y levantamiento.*
Docente: *con respecto a la transición hay aspectos comunes entre Chile y Nicaragua por ejemplo la cooptación de la participación. A propósito de las últimas elecciones, comentábamos con unos docentes que ahora se había terminado la transición. Hay otros análisis políticos que hablan de la baja participación en las últimas elecciones, pero a mí me resulta conflictivo asociar*

> *participación a votación. Mi postura era que la transición se terminaba en la medida que los sectores populares estaban tomando decisiones de sus propios representantes con más fuerza, con más información y viviendo procesos políticos más de cerca* (HGCS, 31 de mayo de 2021).

En esta última cita, observo que el docente buscó transmitir que la participación ciudadana excede lo electoral. Esto podría sugerir que la incorporación del estudio de los movimientos sociales en EC es fundamental para una comprensión más amplia y compleja de la participación ciudadana.

En el caso de la asignatura de CP, las alusiones a este contenido se concentraron exclusivamente en los movimientos sociales tanto históricos como actuales. Incluyeron el movimiento estudiantil, obrero, pobladoras/es, feminista, entre otros. En estas clases identificaron demandas e intereses de estos grupos, además de relevar su importancia en las transformaciones sociales del país. Los docentes dedicaron una unidad completa a su estudio, con la finalidad de reconocer "otras voces" y experiencias que ayudaran al estudiantado a comprender la crisis actual. A través de sus relatos y actividades transmitieron la idea de que los movimientos sociales y en especial el estudiantil han sido determinantes en la conformación del escenario político chileno. En estas clases, los docentes buscaban que las y los estudiantes pudieran reconocer el protagonismo histórico de otro/as actores sociales en las transformaciones políticas y sociales del país. El objetivo era hacer un contrarrelato de la historia oficial visibilizando y narrando diversas experiencias.

> ***Docente Carlos****: hablar de los movimientos sociales es ir un poco en contra del relato tradicional de lo que se plantea en las escuelas, cuando se revisa el currículum se ve que el énfasis está en la historia política institucional. Otro relato que cobra más fuerza desde el estallido es entender la historia desde la lucha de diversos movimientos sociales, movimiento obrero, movimientos ecologistas, movimiento feminista* (CP, 11 de agosto de 2021).

Esta última cita, me permite sugerir que los docentes buscaban formar ciudadanas y ciudadanos que fueran capaces de reconocer la agencia política de una diversidad de actores sociales y por consiguiente de sus estudiantes.

Conexiones pasado-presente

En las clases analizadas pude observar un frecuente uso de las relaciones pasado-presente tanto en el discurso de los docentes, las actividades propuestas o el material usado. Es decir, la contextualización histórica fue utilizada como herramienta para comprender el presente, en relación a diferentes tópicos tales como: características del modelo neoliberal, estallido social, la nueva constitución, el rol de los movimientos sociales, la conformación de la democracia chilena actual y sus desafíos.

Las relaciones pasado-presente emergieron en las clases de dos maneras. En la primera -y la que más ocurrencia tuvo- fueron los docentes quienes establecieron estas relaciones, a través de su discurso o de preguntas reflexivas. Por ejemplo, fue el caso de una clase sobre movimientos sociales en la asignatura de CP, donde compararon los movimientos sociales actuales con los históricos (situado en el periodo del centenario) como búsqueda de explicaciones a la crisis actual (estallido social):

> ***Docente Carlos:*** *me gusta hacer algunos puentes con lo que ocurrió con el estallido social. Obviamente la represión es distinta estaba a manos del ejército,*

> *con muchos muertos en las calles (…). Un sistema que se mira a sí mismo y una sociedad que tiene malas condiciones de vida. Estaba esa dualidad entre modernización y la marginalidad de la mayoría de la población, que no vivía esta modernización. Es importante hacer esa conexión con el presente porque hay un punto en común, el 2010 vivimos el bicentenario. En Chile el estallido fuerte del movimiento estudiantil va a ser el 2011, un año después del bicentenario que va a abrir un ciclo de movilizaciones fuertes. Y la solución ahora, después del estallido es cambio de Constitución y fíjense que la solución del año 1925 va a ser, una nueva constitución. Podríamos decir que siempre pasa lo mismo, si y no, y ahí uno debería analizarlo, pero estamos frente a la misma coyuntura* (CP, 11 de agosto de 2021).

En otras ocasiones, las conexiones pasado-presente las estableció el estudiantado a partir de una actividad propuesta. Fue el caso de una clase, en que el docente solicitó a las y los estudiantes que compararan dos materiales audiovisuales, uno sobre la transición a la democracia y otro sobre el estallido social. En el plenario de la actividad las y los estudiantes entregaron las siguientes respuestas:

> *Discursos sobre democracia y participación: 1-en el estallido social hay una búsqueda de una democracia más justa, 2- existe un sentimiento de que la dictadura perdura versus a que la solución fue la transición 3- hay una participación colectiva que puede apreciarse en el video del estallido social mientras que en el video sobre la transición muestra la posición de los políticos. Relación Estado y demandas sociales: 1-el modelo económico se impuso en la dictadura. 2- El modelo está hecho para que no dialogue con la ciudadanía y las demandas sociales. 3-Existen trabas institucionales* (HGCS, 3 de mayo de 2021).

Problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional

Estos fueron entendidos como situaciones de conflicto o injusticia que afectan a colectivos históricamente invisibilizados y oprimidos. Incluyeron problemas sociales de dos tipos, los primeros corresponden a problemáticas y conflictos actuales, que en su mayoría derivan de la implementación del modelo neoliberal en Chile. Destacaron la desigualdad, la falta de servicios públicos, la deslegitimidad de las instituciones democráticas, la desconexión entre el Estado y las demandas de la ciudadanía, el endeudamiento, la desigualdad educativa, la precariedad laboral, entre otros, que los vincularon directamente a la irrupción del estallido social. Como muestro con el siguiente diálogo:

> ***Alumno 4****: yo quería hablar del trabajo y como se enajena a los trabajadores. Se espera que puedan ser más flexibles y no quedarse solo en un trabajo, se limita a los sindicatos, se diversifica.*
> ***Alumno 5:*** *yo destaque que el neoliberalismo nos impone papeles, que se puede ver en la educación de mercado, en el transporte, como la competencia influye en las personas, en la práctica de la subcontratación y la flexibilidad laboral.*
> ***Alumna 6:*** *con la imposición de papeles o roles, se pierde el control de la propia vida, la mercantilización de las relaciones impacta todo. No sentirse parte de un lugar en el trabajo. Se intenta convertir a las personas en consumidores, lleva a la falta de una identidad de clase, diría yo* (CP, 30 de junio de 2021).

Por otra parte, también incluyeron problemas sociales de contenido histórico como pobreza, desnutrición, desigualdad, alcoholismo, etc. asociados al centenario y la cuestión social en Chile. Estos problemas sociales los utilizaron para explicar el surgimiento del movimiento obrero.

Contexto macro

Entre los contenidos vinculados al contexto macro, los docentes de la asignatura CP, destinaron una buena parte del periodo a analizar el "modelo chileno" en el que caracterizaron el modelo neoliberal como sistema político-económico imperante. Al igual que otros contenidos, lo introdujeron desde dos perspectivas, una histórica en la que los docentes efectuaron una descripción de los orígenes del modelo neoliberal, y otra en la que lo caracterizaron en la actualidad.

En el caso del análisis del origen histórico del neoliberalismo, los docentes presentaron una evolución cronológica del modelo, incluyendo el liberalismo clásico, el keynesianismo y la implementación del modelo neoliberal en Chile. Realizaron una descripción de sus principales características, en el plano económico, político y social. En este caso el acercamiento de los contenidos fue más bien institucional y de contextualización histórica. En estos casos, los docentes introdujeron estos procesos históricos como herramientas para la comprensión del presente, ya que entregaron elementos filosóficos y contextuales que sirvieran de herramientas para hacer un análisis de la coyuntura actual (post- estallido social). Esto lo pude percibir en una clase de CP sobre la crisis del 29, en donde los docentes declararon que el fin último de la asignatura era que las y los estudiantes pudieran comprender su mundo actual:

> ***Docente Carlos:*** *el objetivo de esta revisión histórica del liberalismo es desarrollar herramientas para situarse en el presente desde esta matriz histórica y poder cuestionarse sobre este mundo que habitamos en Chile en el 2021. Por tanto, el título ¡Abajo el neoliberalismo! tiene que ver con incorporar a la reflexión las demandas de la calle. No es que les estamos diciendo que es lo que tienen que pensar, sino es hacer un juego de ideas, independientemente que cada uno tenga su visión crítica del modelo, pero ¿sabemos de lo que estamos hablando cuando hablamos de neoliberalismo? sobre todo a raíz de la discusión actual de la constitución y la demanda de transformación* (CP, 2 de junio de 2021).

Las clases destinadas a la caracterización del modelo en la actualidad fueron abordaron principalmente a través del análisis de fuentes. En estas describieron las principales características políticas, económicas y sociales del modelo neoliberal en Chile. Además, pusieron énfasis en sus deficiencias y en las demandas de transformación de la ciudadanía en las últimas décadas. Junto con ello, los docentes profundizaron en las condiciones de ilegitimidad del sistema y las consecuencias sociales de su implementación.

Pude entrever que la inclusión del estudio del modelo económico actual tenía por finalidad la formación de ciudadanas/os que poseyeran una mirada crítica de su presente y del modelo político- económico imperante en el que se insertaban. Junto con ello, el objetivo era que las y los estudiantes pudieran imaginar futuros diferentes al propuesto por el *statu quo*. En las clases los docentes propiciaron que las y los estudiantes pudieran reflexionar e imaginar la sociedad que deseaban construir. Para tal finalidad, presentaron el estallido social como el inicio de un nuevo Chile, que abría posibilidades para la construcción de una nueva sociedad en la que las y los estudiantes pudieran ser actores

relevantes. En efecto, en la asignatura de CP, los docentes declararon que la finalidad del curso era repensar Chile:

> ***Docente Carlos****: lo que estamos haciendo en el electivo es repensar este nuevo Chile. La idea es que la asignatura les entregue una caja de herramientas sobre cómo puede existir otro liberalismo, u otro modelo. La asignatura les entregará una visión de sociedad sobre la tradición marxista o desde el feminismo o ecologismo o indigenismo, o lo que necesiten para repensar ese nuevo Chile, donde pueden buscar alternativas para la construcción de esta sociedad, ya que es el Chile en el que van a vivir ustedes* (CP, 9 de junio de 2021).

La posibilidad de imaginar futuros pude evidenciarla en concreto, en una clase estructurada a partir del trabajo con fuentes. El texto utilizado correspondía a una interpretación de la historia de Chile que buscaba respuestas y proyecciones a la crisis de octubre de 2019. Por el material utilizado y su propio discurso, pareciera ser que los docentes buscaban que las y los estudiantes pudieran hacer una lectura de la actualidad, pero que también fueran capaces de pensar alternativas de futuro para esa crisis, es decir, apuntar a la transformación social. Esta intencionalidad, la aprecié hacia el final de la clase en un intercambio de opiniones entre una estudiante y un docente:

> ***Alumna 4:*** *Compartimos varias cosas de las que dice el punto [del texto], pero no estamos de acuerdo con que las ideologías revolucionarias fracasaron. Explica porque la gente es antipartidista, hay una idea que se repite de que "siempre vuelven los mismos", sentimiento de que quienes leen estos textos se sienten como víctimas. Actualmente [esto] es un problema, ya no necesitamos más textos sobre lo que está pasando, no necesitamos más diagnósticos, sino sobre como repensar las cosas y como hacer cosas para mejorar. Es necesario pasar a crear textos que sirvan de herramientas para mejorar la cultura y la sociedad.*
>
> ***Docente Carlos****: Que potente lo que dijo la alumna 4 muchos diagnósticos, pero pocas herramientas para crear un nuevo mundo. Es necesario también leer cosas que nos ayuden a recrear este sistema. ¿Cómo estamos pensando el mundo en el que vamos a vivir? ¿Por ejemplo, con el tema del calentamiento global? ¿Qué estamos haciendo frente a esto como liceo?* (CP, 18 de agosto de 2021).

Como busco evidenciar en esta última cita, pareciera que los docentes buscaban educar ciudadanas/os activas con capacidad de imaginar futuros alternativos. Junto con ello, las y los estudiantes se sentían interpelados/as y partícipes de las transformaciones sociales que se estaban viviendo en el país.

Inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos

Los docentes también incluyeron contenidos vinculados con la vida cotidiana de las personas, en especial de sectores marginados. Concretamente, en algunas clases en las que abordaron el modelo neoliberal, profundizaron en las experiencias de personas comunes y corrientes como son trabajadores/as, personas endeudadas, familias, etc. El relato de la clase se centró en lo que viven las personas en su día a día y como enfrentan las condiciones que les impone el sistema imperante. Esto lo pude apreciar en el diálogo que se produce con posterioridad al análisis de un texto:

> ***Alumno 2:*** *el artículo describe mediante una investigación antropológica lo que es vivir en un modelo neoliberal, y ejemplifica con trabajadores, estudiantes, obreros y obreras. También menciona el caso de las dueñas de casa.*
> ***Alumna 1:*** *explica la educación más allá de que el sistema educacional se va transformando, influye en las relaciones, en donde los distintos entes educativos se les relaciona con distintas cosas que tienen que hacer en el mundo educacional, que se relaciona con un mercado muy competitivo. Las familias tienen que digerir demasiada información. Lo que me hizo pensar es que es delicado que el sistema se ve reflejado en un aspecto que es tan humano como la educación. Hace que la educación sea más desagradable.*
> ***Alumna 3****: Cuando entendemos la educación como si fuera un producto, no entendemos las relaciones humanas, es muy difícil que tengamos un sistema educacional más ameno* (CP, 23 de junio de 2021).

Contingencia

Los docentes, también incorporaron hechos noticiosos que ocurrieron en el periodo de observación. Generalmente fueron acontecimientos relevantes para analizar la realidad de Chile y el mundo. En concreto incluyeron: la crisis colombiana, proyecto del tercer retiro, elecciones primarias presidenciales y campaña presidencial en Perú.

Un caso interesante fue una clase en la que los docentes preguntaron a las y los estudiantes si pudieron asistir a los vocales de votación el día de las elecciones primarias presidenciales. A partir de esta pregunta iniciaron un debate que duró toda la hora. Pude advertir que las y los estudiantes estaban informados/as y eran capaces de hacer una lectura sobre lo que estaba pasando en esos momentos a nivel noticioso:

> ***Docente Carlos****: ¿A alguien le tocó votar en las primarias o ver en vivo lo que sucedió este fin de semana?*
> ***Alumno 1****: Yo fui apoderado, pero a la mala porque soy menor de edad y fueron 60 votos Boric, frente a 12 Jadue, bien marcado (…).*
> ***Docente Alberto:*** *Sin duda la utilización de internet, el Twitter, el efecto que pueden tener estas proyecciones que se hacen en las redes sociales.*
> ***Alumno 6:*** *Primero quería decir que fueron elecciones bien masivas, con candidatos con hartos votos. Hay una candidatura que estaba mejor hecha que la otra. Leí la otra vez que las elecciones se definen en las últimas semanas con los debates, donde Jadue quedó peor parado. El PC se dio cuenta porque el lunes previo salió con la declaración y se puso confrontacional en la campaña.*
> ***Docente Alberto:*** *Que interesante ese último comentario porque días antes le estaban dando la responsabilidad de los presos políticos* (CP, 28 de julio de 2021).

Problemas y demandas vinculadas al género

Corresponden a problemas sociales que afectan esencialmente al colectivo mujeres a causa de estar en una situación desventajada en la sociedad. Los docentes lo incluyeron en una ocasión, en una clase destinada a analizar los efectos del modelo económico neoliberal en la vida cotidiana de las personas. El texto utilizado ejemplifica el caso de las mujeres y en particular de las dueñas de casa sin trabajo. Es interesante constatar, que la identificación del endeudamiento de las dueñas de casa como un problema de género, provino de la reflexión de una estudiante, y no del material, ni de la explicación de los docentes:

> ***Alumna 3:*** *Yo quería mencionar también como el retail y los bancos les da tarjetas a personas sin ingresos y en general a dueñas de casa. Me pregunto porque para la economía es importante darles préstamos a las dueñas de casa, a las mujeres es lo que más se les da. A mí con esto se me viene a la mente la feminización de la pobreza. Para mí siempre va a estar el patriarcado de por medio, y me pregunto ¿Qué pasa si se acaba el neoliberalismo? ¿Se acaba el patriarcado también? Creo que si cae uno no necesariamente va a caer el otro, pero al revés si, si cae el patriarcado probablemente va a caer el neoliberalismo* (CP, 30 de junio de 2021).

7.2.4 Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes durante el periodo de observación fueron: las *estrategias interactivas, el desarrollo de la comunidad de aprendizaje, la educación bancaria, el trabajo colaborativo, la educación contextualizada, la inclusión de experiencias personales y problematización de la autoridad docente*. De estas, las más utilizadas por los docentes fueron *las estrategias interactivas, el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y la educación bancaria*.

Estrategias interactivas

Entre las estrategias interactivas los docentes utilizaron principalmente las dialógicas y el análisis de fuentes. Las *dialógicas* propiciaron la interacción en el aula -ya sea a través de una pregunta o estimulo- que promovía la conversación y el intercambio de ideas.

En las clases observadas pude identificar diversas estrategias dialógicas. La más utilizada fue el diálogo no estructurado, es decir, una conversación que se producía como consecuencia de una pregunta problematizadora, o comentario de los docentes, que incentivaba la participación. No era un debate intencionado, sino que surgía de forma espontánea. Destaco la clase (ya mencionada) de la asignatura de CP, en la que los docentes iniciaron un diálogo sobre el papel que podían jugar las y los ciudadanos en la perpetuación del sistema capitalista mediante el consumo. En este caso los docentes fueron conduciendo y alimentando el debate a través de preguntas y cuestionamientos.

> ***Docente Carlos:*** *esto que tú dices tiene que ver con el poder, ¿Qué pesa más la política, la economía? en historia las cosas siempre son multicausales, no se explican por un devenir solamente económico o político.*
> ***Alumna 1:*** *creo que existen muchas causas que interfieren y que no hay solo una dualidad entre lo político y económico. Entiendo el sistema económico como algo más grande que la misma política pública, entonces creo que el sistema económico tiene ciertas reglas que no permiten que las políticas públicas avancen de cierta manera.*
> ***Alumno 2****: Encuentro que el estatismo económico pelea una batalla contra un sistema que yo por lo menos encuentro que es natural dentro de la raza humana. Es controversial lo que estoy diciendo, no hay un momento, por ejemplo, donde haya surgido el capitalismo. Es algo que floreció junto con la raza humana. Aunque encuentro la batalla contra el capitalismo muy noble, luchan en una batalla cerro arriba, donde están en desventaja.*
> ***Docente Carlos:*** *Esta bien, yo creo que si aquí todos saliéramos pensando lo mismo sería un fracaso como clase. La idea es movilizar reflexiones en ustedes. Ustedes van a seguir un canon ético político y es importante construir nuestra propia biografía, explicar a qué adherimos* (CP, 2 de junio de 2021).

También pude observar estrategias como las preguntas reflexivas de síntesis, que mayoritariamente utilizaban en el de cierre de las clases. En esta estrategia los docenes planteaban una pregunta final que permitía a las y los estudiantes sintetizar lo abordado en la clase. Como, por ejemplo, las planteadas por el docente en la clase de HGCS: *¿Qué grandes desafíos tenemos para la construcción de la democracia? ¿Qué similitudes podemos observar en los procesos ocurridos en Chile y en Nicaragua? ¿Cuál es la idea de democracia que tiene la gente en la década del 90 en América Latina?* (HGCS). A partir de estas preguntas finales las y los estudiantes realizaban una reflexión y dialogo sobre los contenidos abordados en la clase.

Junto con ello, utilizaron la estrategia de exposición de reflexiones y análisis, que consistió en el plenario de alguna una actividad, en donde las y los estudiantes construían una respuesta colectiva y un/a representante compartía las reflexiones del grupo al resto del curso. Es el caso de una clase de HGCS, en la que el docente propuso un plenario a través de una herramienta online. El docente solicitó una respuesta por grupo y cada uno presentó sus reflexiones mediante un pos-it virtual. La información se proyectó en una pizarra virtual, a través de la cual el curso fue creando una respuesta colectiva.

Otra estrategia interactiva bastante utilizada fue la revisión y *análisis de fuentes*. En varias oportunidades las y los estudiantes reunidos en grupo revisaban fuentes escritas o visuales y las analizaban a partir de preguntas dadas por los docentes. Los temas abordados a partir de esta estrategia fueron: los desafíos de las democracias actuales, la crisis de Nicaragua, las democracias en Latinoamérica en la década del ‘90, las características del modelo neoliberal en Chile y elementos históricos para comprender el estallido social. Era una actividad que permitía el análisis, la reflexión y el diálogo entre estudiantes en grupos pequeños, mientras los docentes guiaban la actividad.

Realizar este análisis en forma grupal les permitía intercambiar opiniones, deliberar, desarrollar pensamiento crítico y lograr respuestas colectivas. Esto pude apreciarlo en las instrucciones y posterior diálogo de una actividad en la que las y los estudiantes debían analizar textos de prensa sobre la crisis de Nicaragua:

> *(Diálogo en grupo pequeño)* ***Alumna 1****: Dice ser imparcial, pero se centra en los aspectos económicos y políticos más que sociales o demandas populares.*
> ***Alumna 4****: No son particularmente de izquierda, pero tampoco sé si son de derecha.*
> ***Alumna 1****: eran de un noticiero español.*
> ***Alumna 3****: El (nombre del compañero) dijo que surgió en la época de Franco. Claramente tiene esa línea.*
> ***Alumna 1:*** *Cualquier fuente que diga que es imparcial no me da muy buena espina. No sé si es necesario posicionarla, pero podemos decir que se enfoca en aspectos más económicos y políticos y que esta agencia nace desde el franquismo.*
> ***Alumna 4:*** *escribe que: dice ser imparcial, pero que nosotras creemos que tiene una inclinación hacia lo económico y que nace en la época del franquismo* (HGCS, 31 de mayo del 2021).

Desarrollo de una comunidad de aprendizajes

Fueron estrategias en las que los docentes buscaban que el estudiantado fuera protagonista de la secuencia didáctica y tomara decisiones sobre su desarrollo. Entre otras acciones, decidieron con quien deseaban trabajar; los docentes utilizaban las reflexiones del

estudiantado para el desarrollo de los contenidos; participaron de una actividad en las mismas condiciones que el estudiantado; planificaron el segundo semestre en función de los temas que les gustaría abordar a las y los estudiantes; el estudiantado opinaba de una actividad de evaluación; cada estudiante decidía que aspecto abordar en una clase, entre otras.

Un ejemplo de protagonismo estudiantil en la que los docentes utilizaron las reflexiones del estudiantado para desarrollar los contenidos ocurrió en un plenario en la que los distintos grupos exponían sus reflexiones. Los docentes fueron dando paso para que un/a representante de cada grupo pudiera expresar lo trabajado. En este caso, realizaron sus intervenciones a partir de las ideas de las y los estudiantes y dieron a entender que sus comentarios también eran opiniones y no verdades:

> ***Docente Alberto****: Que bueno el aporte que están haciendo, ese énfasis en que se ve la educación como bien de consumo y no como un fin en sí mismo. Quieren agregar algo más o el resto de los integrantes quiera hablar.*
> ***Alumna 3****: Si, pero el Carlos tiene la mano levantada.*
> ***Docente Carlos:*** *Yo fui anotando lo que dijeron ustedes. Lo anoté como la deshumanización de la escuela, no sé si interpreto bien lo que están diciendo. Hoy las visiones alternativas de la educación también se basan en la competencia, pese a que digan que están desarrollando una educación integral, al final las pruebas estandarizadas son las que pesan. Es una estructura que deshumaniza y nos lleva a la competencia* (CP, 30 de junio de 2021).

Esta última cita, muestro como los docentes iban validando las opiniones de las y los estudiantes, además de levantar la mano para hablar en las mismas condiciones que el estudiantado. Pareciera ser que la palabra de los docentes era una opinión más de las que se escuchaban en el aula. Con esto intuyo que intentaban establecer una relación más simétrica en la sala de clases, además de transmitir que el estudiantado también podía influir en la construcción de los aprendizajes. Posteriormente, a medida que los grupos fueron presentando, uno de los docentes fue escribiendo las reflexiones y proyectándolas en el zoom para que todas/os pudieran verlo. Cuando terminaron de presentar, mostró al resto del curso las ideas de las y los compañeros y realizó una breve síntesis de lo discutido en la clase.

Educación bancaria

La estrategia vinculada a la educación bancaria utilizada por los docentes fue la clase expositiva. Estas clases se centraron en el relato de los docentes, quienes realizaban exposiciones de los contenidos apoyados por una presentación, mientras que el estudiantado era receptor de los conocimientos. Existieron varias clases estructuradas de manera expositiva, aludiendo a contenidos como: historia de Nicaragua, liberalismo clásico, crisis de 1929, el modelo keynesiano, la implementación del modelo económico en Chile y la historia del movimiento obrero. Generalmente correspondieron a clases de contextualización histórica.

En una conversación espontánea con los docentes de CP me explicaron las razones por las cuáles habían estructurado las clases a partir de esta estrategia. Ellos eran conscientes de que las clases eran muy dirigidas, pero su decisión se basaba en la necesidad de establecer una base teórica para después desarrollar otro tipo de actividades (lo que finalmente ocurrió). Al mismo tiempo, el contexto de la pandemia les obligó a utilizar esta estrategia. A propósito de eso señalaban que la psicóloga del colegio les había

mencionado que había estudiantes que tenían "terror" a participar en clases, por la vergüenza que les generaba comunicarse a través de pantallas. Al mismo tiempo al ser un curso electivo, los y las estudiantes no se conocían por lo que no tenían la confianza para opinar (Carlos y Alberto, 9 de junio de 2021).

Trabajo colaborativo

Actividad organizada en pequeños grupos, en la que el estudiantado realizaba una tarea de manera grupal para conseguir un objetivo común. Las clases organizadas mediante el trabajo colaborativo tuvieron como finalidad el análisis de fuentes. Fue una estrategia utilizada en ambas asignaturas. En conversación posterior con el docente Víctor me explicó las razones por las que priorizó esta estrategia de enseñanza que predominó en la mayoría de sus clases:

> *Una cosa que nos preocupaba de sobremanera era la salud mental de los chiquillos y chiquillas (…) porque el contexto de pandemia y lo que implicaba trabajar desde la casa podía implicar acentuar esa condición de soledad, entonces pa nosotros era super importante, entender que el espacio de la escuela no solamente era un espacio de aprendizajes, sino que también es un espacio para sociabilizar, y eso se había perdido mucho. Entonces, quisimos siempre darle la posibilidad a los chiquillos de que se reencontraran, de darles un espacio también de privacidad, porque en este formato virtual, no había recreos, no existía el espacio fuera del aula, y que es un espacio de construcción sana, de saberes sociales. (…) Y, por otro lado, tiene que ver justamente que hay un principio pedagógico que tiene que ver con una comprensión de que el aprendizaje más profundo se logra en la interacción social* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

Educación contextualizada

Fue una estrategia consistente en rescatar los conocimientos e ideas previas de las y los estudiantes. Generalmente los docentes la utilizaron al inicio de las clases a través de una pregunta reflexiva, el uso de algún estimulo visual o pidiendo que recordaran lo visto en clases anteriores.

Un ejemplo interesante en el contexto virtual fue la estrategia en línea "menti" que utilizaron los docentes de CP al iniciar una unidad. En este caso, las y los estudiantes debían escoger tres conceptos asociados a la idea de neoliberalismo. A través de esta aplicación escribieron sus respuestas, y la información apareció proyectada en la pantalla en una nube de palabras. Aparecieron conceptos como explotación de recursos, privatización, libre mercado, falta de Estado, privilegios, sobreexplotación laboral, individualismo, privatización. Estos conocimientos previos se fueron retomando en distintos momentos de la clase.

Inclusión de experiencias personales

Se trató de actividades donde el estudiantado y/o los docentes compartieron sus experiencias personales en relación a un tópico vinculado a la EC. Una actividad interesante fue la elaboración de la biografía política, que como mencioné, tenía como objetivo que las y los estudiantes pudiesen establecer vínculos entre lo político y sus propias experiencias vitales. La finalidad de esta actividad era aportar a la construcción de su identidad ciudadana desde su propia historia, impulsando su conciencia de agencia y transmitiendo que la vida cotidiana también forma parte de lo político. Además, como

muestro en el siguiente extracto, era una actividad que permitía avanzar hacia relaciones más horizontales en la sala de clases:

> ***Docente Alberto:*** *tendrán la posibilidad de compartir y socializar las biografías políticas, esta actividad medio que nos iguala porque con el Carlos también hicimos el ejercicio de hacer nuestra biografía política.*
> ***Docente Carlos****: en la clase hemos visto conceptos como la política, lo político, la politización, paradigmas para entender la formación política y ciudadana. Y esa es la idea de trabajar la construcción identitaria desde la narrativa biográfica, con la idea de reconocerse, reconocernos* (CP, 26 de mayo de 2021).

Problematización de la autoridad docente

Posibilidad de que los docentes pudieran expresar una problematización de su posición de autoridad. En el caso de las clases observadas solo pude identificarlo en una oportunidad en HGCS, cuando el docente habló acerca de las tradiciones educativas memorísticas y la posición de poder que ocupa el profesorado. Si bien no fue explícito en problematizar su propia autoridad, expresó la importancia de que el conocimiento fuera construido de manera colectiva:

> ***Docente Víctor:*** *en los 70 y 80 hubo un énfasis en las habilidades por sobre los conocimientos, que las personas tenemos que aprender a pensar y no a memorizar y a repetir, lo que se criticaba era la asimetría de poder, desde esta relación histórica entre profesor y estudiante, por una diferencia de poderes. Y hoy día hay muchos lugares que siguen reproduciendo ese modelo tradicional de la reproducción acrítica de contenidos, yo pienso que el conocimiento se construye de manera colaborativa y social. Y ahora se está apostando no solo en como pensar, sino en qué pensar, por ejemplo, que contenidos posibilitarían las transformaciones culturales que se necesitan en la actualidad* (HGCS, 10 de mayo de 2021).

7.2.5 La participación en el aula: clima y estrategias utilizadas para fomentarla

En esta sección, me refiero a la participación desarrollada en la sala de clases y a las estrategias utilizadas por los docentes para incentivarla. Me parece importante mencionar que estas observaciones ocurrieron en un contexto virtual, que implicó dificultades tanto para que los docentes pudieran desarrollar estrategias para incentivar la participación, como para que el estudiantado sintiera motivación por hacerlo. Una de las principales dificultades fue que la mayoría del estudiantado mantenía su cámara apagada. Esto generó inconvenientes para observar y reflexionar sobre las interacciones que se producían en el aula.

Pese a ello, emergieron las siguientes categorías vinculadas a la dimensión participación: *clima de aula positivo para la participación; participación a través de una pregunta abierta; intervenciones espontáneas; participación en pequeños grupos*; *pocas oportunidades para participar* y *diferencias de género en la participación*. De estas, fueron más frecuentes el *clima de aula positivo para participar, la participación a través de una pregunta abierta*.

Clima del aula positivo para participar

Pese a las dificultades de participación debido al contexto de virtualidad, uno de los elementos que pude vislumbrar de forma recurrente en mis notas de campo, fue la

existencia de un clima de aula positivo para participar. En primer lugar, observé un clima de respeto, buen trato y confianza entre docentes y estudiantes que se evidenciaba principalmente al iniciar y terminar las clases. Los docentes de ambas asignaturas se preocupaban de saludar a cada estudiante por su nombre, preguntar como estaban y conversar sobre temas cotidianos. Las y los estudiantes por su parte respondían a este saludo, hacían bromas o conversaban con sus docentes. Por tanto, este clima podría explicar el interés por intervenir en clases en un contexto que era bastante hostil.

Al mismo tiempo, los docentes incentivaban la participación invitando a las y los estudiantes a hacerlo, felicitándolos/as por sus intervenciones y comentarios y agradeciendo de manera constante. Por tanto, existía un reforzamiento positivo y las opiniones e ideas eran validadas y utilizadas para desarrollar los contenidos de la clase. Para ello, los docentes utilizaban frases como: "Que bueno el aporte que estás haciendo…, muchas gracias por las reflexiones, muchas gracias por el buen trabajo realizado hoy, es bien interesante lo que dices tu..., pensando en lo que dijo…" (CP). Estas frases tenían la doble finalidad de reforzar la participación e introducir los contenidos o reflexiones a partir de los conocimientos y opiniones del estudiantado. La importancia de incentivar la participación la pude observar de forma explícita en el comentario hecho por el docente Víctor cuando una estudiante le señaló que se había arrepentido de hablar:

> ***Docente Víctor:*** *de acuerdo a lo que revisamos hoy ¿Qué similitudes se pueden observar en ambos procesos históricos?*
> ***Alumna 1:*** *No, me arrepentí de hablar.*
> ***Docente:*** *dale, no te arrepientas de lo que quieres decir.*
> ***Alumna 1:*** *procesos se parecen en muchos aspectos, existe un tipo de poder no democrático y el resto del país está en contra y se alza en contra, se sigue repitiendo hasta el día de hoy, alzamiento de militares que no necesariamente es bueno, yo personalmente no lo encuentro bueno, no tengo las ideas muy claras.*
> ***Docente:*** *No piensen que hay una respuesta esperada. Lo importante es que den su opinión con respecto al proceso. Siéntanse en la libertad de decir lo que saben, lo que sienten y lo que piensan, no con el límite de estará buena esta respuesta. Cabres, les agradezco mucho la clase de hoy día* (HGCS, 10 de mayo de 2021).

Al mismo tiempo existía una motivación por parte de algunos y algunas estudiantes de plantear ideas y opiniones en un clima de respeto. También me parece importante constatar que a través de las distintas clases y en conversaciones informales con los docentes advertí que las y los estudiantes tenían ideas políticas compartidas lo que podría haber contribuido al clima positivo presente en todas las clases. Esto fue bastante notorio en la clase sobre las elecciones primarias presidenciales ya que, se decantaban por un candidato por sobre otro.

Participación a partir de preguntas abiertas

Una de las estrategias más utilizadas por los docentes para incentivar la participación fue la pregunta abierta. Es decir, planteaban una pregunta que no era dirigida a ningún/a estudiante en particular a la que estos/as respondían voluntariamente. Estas preguntas generalmente se hacían al iniciar, al finalizar, o mientras los docentes explicaban algún contenido. Planteaban preguntas como las siguientes "¿Qué similitudes tienen Chile y

Nicaragua con respecto a sus procesos históricos? ¿En qué se parecen? ¿Cuál creen que son los momentos críticos de la democracia?" (HGCS).

Frente a este tipo de preguntas las y los estudiantes respondían por dos medios, utilizando el chat o la herramienta "levantar la mano" de la plataforma Zoom. En este último caso luego de ser nombrada/o activaban el micrófono para hablar. Esta estrategia fue bastante recurrente en las clases observadas, sin embargo, involucraba a muy pocos/as estudiantes (máximo 3 o 4) que generalmente se repitieron a lo largo del periodo de observación. La pregunta abierta fue por tanto una estrategia que permitía la interacción y el diálogo entre estudiantes y docentes, pero involucraba a un número reducido de estudiantes.

Intervenciones espontáneas

No fue una estrategia que incentivara la participación de las y los estudiantes propiamente tal, pero fue bastante recurrente en las clases de CP. Fueron intervenciones de las y los estudiantes para dar su opinión o resolver dudas, sin que existiera de por medio una mediación de los docentes. Las y los estudiantes intervinieron utilizando el chat o activando el micrófono, pero la mayoría de las veces lo hicieron por el chat, posiblemente para no interrumpir el relato de los docentes. La importancia del chat para la participación en clases en contextos de educación en línea la muestro en el siguiente extracto:

> *(En el chat) "Carlos, eso que dijiste me dejó pensando mucho". (Otro estudiante escribe) "En el neoliberalismo se ha dicho mucho tiempo que la riqueza no tiene límites, es decir, esa idea de siempre podemos tener más. Es por eso que no existe una vara que me diga si tengo mucho o poco, solo existe la codicia de tener.*
> ***Docente Carlos:** (lee algunas palabras del chat) ¿Qué fue lo que te dejó pensando?*
> ***Alumna 2:** eso de que antes de decirle algo a alguien, darse cuenta de donde uno está hablando primero, me gustó mucho esa reflexión personal.*
> ***Docente Carlos:** (lee comentario de alumno y a partir de este explica) lo planteo a través del siguiente dilema, estoy chato de las industrias que contaminan, pero ¿Cuántas veces nos cuestionamos nuestro propio consumo y la vida que le damos a las propias industrias para que se vuelvan más productivas? ¿Cómo queremos nuestra propia vida? Habría que cuestionarse si realmente el consumo trae felicidad. El cambio tiene que ver no solo con derribar un modelo, sino derribar cosas que están en nosotros* (CP, 26 de mayo de 2021).

En este fragmento pude advertir cómo el docente hizo uso de las reflexiones realizadas por las y los estudiantes en el chat para continuar con los contenidos de la clase, lo que evidencia que fue un medio útil para la participación en el contexto virtual.

Estas intervenciones, generalmente ocurrieron cuando los docentes planteaban reflexiones sobre temas de debate público actuales y controvertidos. Al igual que las preguntas abiertas, intervenían pocos/as estudiantes. En ocasiones, al tratarse de temas contingentes y de interés para el estudiantado, derivaron en debates que involucraban a un número mayor de estudiantes. En la clase de HGCS no se observaron porque todas las instancias de participación fueron intencionadas por el docente.

Participación en pequeños grupos

Otra de las estrategias utilizadas por los docentes para incentivar la participación fue desarrollar actividades a través de pequeños grupos de trabajo. La llevaron a cabo

mediante la herramienta salas pequeñas de Zoom. A diferencia de otras estrategias permitía la intervención de todo el estudiantado en la tarea asignada, es decir, ningún/a estudiante tuvo un rol pasivo. Si bien solo pude observar de manera directa en la asignatura de HGCS, pude advertir que las y los estudiantes podían trabajar de manera autónoma y se involucraban en distintas tareas como leer, intercambiar opiniones, responder preguntas, elaborar respuestas, entre otras acciones. Al mismo tiempo, encendían en mayor medida las cámaras y dialogaban de forma más fluida que en la sala común. Generalmente esta actividad finalizaba con un plenario en el que un/a representante de cada grupo participaba en la actividad final.

Pocas oportunidades para la participación

Esta categoría la pude apreciar principalmente en las clases estructuradas de manera expositiva, ya que, al centrarse en el relato de los docentes, generaban pocas posibilidades para que las y los estudiantes pudiesen participar. En estas clases los docentes no incentivaron la participación y cuando lo hacían, era través de alguna pregunta abierta. Como mencioné, en estos casos la participación fue bastante minoritaria. Esto me sugiere que la mayor o menor participación en la sala de clases estuvo vinculada a las estrategias de enseñanza desarrollada por los docentes.

Diferencias de género en la participación

A lo largo de las clases no pude identificar diferencias de género en la participación de las y los estudiantes, ya que se involucraban de igual manera hombres y mujeres. En ocasiones las clases tuvieron una participación con mayoría masculina y en otras femenina, pero estas diferencias fueron azarosas y no siguieron ningún patrón. Al mismo tiempo, no advertí que los docentes favorecieran la participación de un género sobre otro.

Sin embargo, si pude observar que existían diferencias en cuanto a las temáticas que sugerían, ya que la introducción de tópicos vinculados a problemáticas de género, fueron siempre impulsadas por estudiantes mujeres. En las clases observadas, los docentes no incluyeron problemáticas de género como contenidos de EC, sino que los introdujeron a partir de las reflexiones de las estudiantes. Por ejemplo, en el debate realizado a raíz de las elecciones primarias presidenciales, una de las estudiantes introdujo la reflexión sobre políticas de género de los candidatos:

> ***Alumna 3:*** *primero quería decir que estoy muy de acuerdo con mi compañera que la campaña de Boric la hizo con los influencers llegó a todo el público joven. La cotineja es una influencer feminista estudiante de derecho de la Chile. Eso me explotó la cabeza porque una de las diferencias por las que yo era más partidaria de Jadue era que tenía un mejor programa de derechos para las mujeres. El de Boric es una caca, no se habla de nada, porque quiere regular la prostitución… es un peligro. De lo que yo sé, ella es abolicionista, entonces es super terrible, porque el loco esta contra sus propios ideales* (CP, 28 de julio de 2021).

7.2.6 Justicia social y de género

En esta dimensión he incluido categorías que tienen que ver con los componentes sexistas de la práctica educativa como son el *uso del lenguaje, agentes sociales, autores y autoras de referencia* y los *estereotipos de género*.

Lenguaje

Pude apreciar que los docentes se expresaban mayoritariamente con un lenguaje inclusivo usando distintas estrategias. Para referirse a sus estudiantes utilizaban principalmente la forma "e" y en ocasiones palabras de género neutral. Por ejemplo, fueron recurrentes expresiones como "Hola a todos, todas y todes que se vienen integrando a la clase", "como están cabres" "que a todes les hacía sentido", "todes aquí tuvimos la posibilidad" "no sé si ustedes se acuerdan gente", "¿Cómo están querides?" "¿Cómo están gente? (CP e HGCS). La "e" y las palabras originalmente neutrales son expresiones sin marcas de género que permiten romper con el binarismo (masculino, femenino).

Para explicar los contenidos, y referirse a algunos colectivos sociales los docentes utilizaron la forma "e" en menor medida y en cambio se expresaron a través de palabras originalmente neutras como "el ser humano", "quienes eligen", "las personas", o utilizando el binarismo de género en su versión masculina y femenina: "trabajadores y trabajadoras", "actores y actrices", "todas y todos" "el otro y la otra".

En menor cantidad de oportunidades, también utilizaron el lenguaje androcéntrico, usando el masculino genérico para referirse a todas las personas. La mayoría de las veces esto ocurrió en contenidos más bien tradicionales o "saberes masculinizados". Es el caso de clases como el liberalismo clásico, la filosofía política o historia del movimiento obrero, donde utilizaron expresiones androcéntricas como "los autores del liberalismo clásico", "el hombre puede alcanzar su plenitud", "los teóricos". También utilizaron el lenguaje androcéntrico al referirse a algunos colectivos, especialmente aquellos vinculados a "roles masculinos", como "los trabajadores", "los militares", "el presidente", "los economistas". En una ocasión uno de los docentes utilizó la palabra "hombre" para mencionar al conjunto de la humanidad. Sin embargo, ocupó esta oportunidad para reflexionar sobre la invisibilización de las mujeres:

> ***Docente Carlos****: este relato de que el hombre podía llegar lo más lejos posible. Este pensamiento se quiebra cuando el ser humano se supone que es racional se infringe a su misma especie matanzas tan duras como las de la II guerra mundial.*
> ***Docente Alberto:*** *la gente comienza a experimentar los beneficios de este auge económico. La gente no se cuestiona si se están haciendo las cosas bien o no, o sobre las consecuencias de las acciones del género humano. No es casual que Carlos lo ponga en términos de "el hombre progresa hacia mejor", vivíamos en una época en donde el discurso era otro, la forma de entender los procesos sociales de la época era muy propia del eurocentrismo, de las potencias, la guerra, el foco estaba en los hombres* (CP, 2 de junio de 2021).

El estudiantado también se expresaba mayoritariamente con un lenguaje inclusivo, prefiriendo la forma "e" y las palabras de género neutral" por sobre otras expresiones. Fue recurrente al referirse a colectivos sociales, hablar de "la personas" y "la gente". En el relato del estudiantado también aparecen expresiones androcéntricas para referirse a algunos colectivos como: "los militares", "los candidatos", "los estudiantes".

En términos generales, en las clases se validaban todo tipo de expresiones, y no existían normas estrictas sobre el lenguaje que se debía utilizar. El uso del "e" estaba bastante masificado, pero no fue una estrategia única, al mismo tiempo que permanecieron algunas expresiones androcéntricas que evidencian que está muy arraigado en las prácticas cotidianas escolares.

Agentes sociales de la ciudadanía

En las clases observadas los docentes identificaron una serie de agentes sociales tanto individuales como colectivos. En el caso de los individuales, fueron incluidos principalmente en los relatos y explicaciones históricas, destacando casi exclusivamente masculinos. Por tanto, existió un acercamiento a los contenidos "desde arriba" basado en los "grandes hombres" con roles en lo político y lo económico, en otras palabras, un abordaje androcéntrico. Los docentes mencionaron personajes como: Roosevelt, Sandino, Keynes, Friedman, Piñera, Pinochet, Chicago Boys, Salvador Allende, entre otros. Sin embargo, me parece importante destacar que estos personajes "tradicionales" no se introdujeron necesariamente como modelos o referentes a seguir, sino como protagonistas de los procesos históricos. Entre los agentes individuales la única mujer nombrada fue "la cotineja", influencer destacada por una estudiante en una clase sobre el rol de los medios de comunicación.

Por el contrario, la inclusión de actores colectivos fue mucho más diversa, ya que nombraron distintos colectivos como: el pueblo o la ciudadanía organizada, los trabajadores y trabajadoras, las y los estudiantes y las mujeres. En este caso, los docentes buscaban mostrar una historia "desde abajo", visibilizando otros colectivos y reforzando su capacidad de agencia política. Como lo explicaron en la siguiente clase:

> *Hablar de los movimientos sociales es ir un poco en contra del relato tradicional de lo que se plantea en las escuelas, cuando se revisa el currículum o los planes de estudio, se ve que el énfasis está en la historia política institucional. Otra forma, otro relato que cobra más fuerza desde el estallido, es entender la historia desde la lucha de diversos movimientos sociales. La idea ahora es contar la historia desde abajo y poner el acento en otros actores, actoras y actrices que no están tan abordados en la escuela* (CP, 11 de agosto de 2021).

La inclusión de estos dos enfoques sobre agentes sociales obedece a una decisión pedagógica intencionada. Esto me lo comenta uno de los docentes luego de leer mis interpretaciones de las clases:

> *Cuando decidimos hablar sobre el liberalismo de manera teórica, hay un pie forzado de no integrar de lleno a los sujetos históricos invisibilizados, porque la lectura pedagógica era abordarlo desde "arriba": desde lo teórico, sujetos hegemónicos, es decir, desde el poder, y como se instala un modelo político-económico. Posterior a eso, venía el trabajo desde "abajo", de cómo los movimientos sociales irrumpen, cuestionan o disputan los modelos hegemónicos* (Carlos, 12 de octubre de 2022).

En concreto, el colectivo que mencionaron de forma más frecuente fue la *ciudadanía o pueblo organizado*. La incluyeron como protagonista del estallido social de octubre de 2019 y la describieron como un actor social que tiene demandas colectivas, se moviliza y es protagonista de las transformaciones que está viviendo el país en los últimos años. Sin embargo, no explicitan quienes la conforman, no individualizan o caracterizan a las/los protagonistas de este movimiento social, que a la vez busca ser representativa de todas las personas.

> *El Estado chileno se convirtió en una gran maquinaria patriarcal: el Estado era empresario desarrollista; protector asistencial de trabajadores, mujeres y niños; promotor de reformas estructurales. Esto transformó a la ciudadanía*

> *sociocrática (soberana) en una "masa callejera" disciplinada, demandante y protestante, respetuosa de las leyes vigentes. La clase popular debió comenzar a construir un camino político distinto. La ciudadanía ya no era "masa seguidora", sino "movimiento social", esto es, gente que tendía a pensar por sí misma y adoptar posiciones políticas autónomas* (Texto utilizado en la clase de Ciencias Políticas, 18 de agosto de 2021).

Otro colectivo que tuvo gran protagonismo en ambas asignaturas fueron *las y los estudiantes*. Los/las identificaron como aquel sector protagónico que ha sido motor de los cambios sociales en las últimas décadas y en especial durante el estallido social. Esto lo pude apreciar en el discurso de los docentes y del estudiantado, lo que podría expresar el grado de conciencia política que poseían. Centrar la discusión en las y los estudiantes como actores sociales permitió que estos/as que se sintieran protagonistas y con capacidad de agencia política. Por ejemplo, en una clase los docentes utilizaron el siguiente texto:

> *Solo faltaba una chispa que, crispando la piel de los adolescentes de Chile, que vienen mostrando más sensibilidad histórica e irritabilidad política que cualquier otro sector de la sociedad, hiciera estallar todo. Esa chispa llegó con el aumento del metro y la represión que sucedió al movimiento por la "evasión masiva"* (Texto utilizado en CP, 18 de agosto de 2021).

Otro de los actores sociales que los docentes mencionaron de forma recurrente fueron *las/los trabajadores*. Incluyeron a este colectivo en una clase sobre las consecuencias de la implementación del modelo neoliberal en Chile a raíz de las políticas de flexibilidad laboral del siglo XXI. En este caso aparecieron como víctimas del sistema y no como actores sociales con incidencia política. Por el contrario, en otras clases, destinadas a la historia del movimiento obrero, las/los presentaron como protagonistas de las luchas por los derechos sociales en el siglo XX, destacaron sus condiciones de vida, demandas, formas de organización política e importancia en los procesos de democratización del periodo. También, realizaron vínculos entre el movimiento obrero y el actual movimiento social reflexionando sobre sus puntos en común y diferencias:

> ***Docente Carlos:*** *es importante conocer que las organizaciones en Chile de trabajadores y trabajadoras viene de fines del siglo XIX. El Mutualismo es fundamental, entendido como apoyo mutuo, para resolver sus problemas entre ellos, porque el Estado no los representa. Y las mancomunales porque solo ayudan, sino disputan el estado de las cosas, buscan la transformación. Recién van a ser tomados en consideración después de las leyes que se aprueban después del ruido de sables. Es importante hacer la comparación con el presente ¿Y hoy como está el movimiento obrero? Hoy es mucho más diverso el movimiento social.*
>
> ***Docente Alberto****: Los tres partidos que menciona Carlos, van a tener en común un espectro ideológico muy marcado que se puede apreciar en el discurso de Recabarren, que tiene de base eso común de la explotación de los trabajadores. No importa tu raza, tu nacionalidad, esto es lo que nos iguala y nos hace comunes, si yo soy una persona que solo tengo mi fuerza de trabajo, eso me va a igualar con el resto de compañeras y compañeros* (CP, 11 de agosto de 2021).

Por último, los docentes incluyeron al colectivo mujeres y el movimiento feminista. Este colectivo fue citado como ejemplo de grupo invisibilizado que ha luchado por sus derechos. En este contexto se refirieron al movimiento sufragista, el movimiento

feminista en dictadura, y el actual. Sin embargo, en ninguna de las clases profundizaron en sus características, demandas y alcance de sus luchas.

Autores y autoras

También revisé los referentes teóricos utilizados por los docentes incluyendo tanto los/las de las fuentes utilizadas como aquellos/as que eran mencionados/as para apoyar interpretaciones y contenidos. La gran mayoría fueron autores masculinos, mientras que la inclusión de autoras fue mínima. No pareciera existir una relación entre los contenidos abordados y el género del autor/a pues fueron utilizados indistintamente para abordar los temas.

En el caso de la asignatura de CP, me parece interesante señalar que durante las primeras sesiones de observación los docentes utilizaron principalmente autores tradicionales asociados a la teoría política. Mientras que, en la segunda parte, adscribieron a una línea historiográfica particular la historia social, como lo explicitaron en una clase:

> ***Docente Alberto:*** *porque además eso inauguró una escuela de hacer historiografía en Chile, la nueva historia social. Empezar a dar la voz desde los movimientos sociales es una cuestión que es un buen inicio para entender que esta forma en la que vamos a abordar el tema de los movimientos sociales viene de un tipo de hacer historia y de un relato que viene a ampliar el sentido más clásico de la historiografía que está en el currículum* (CP, 11 de agosto de 2021).

Estereotipos de género

Pude observar que, en la mayoría de las clases, no existió una transmisión explícita de estereotipos sexistas. Sin embargo, los colectivos de mujeres y disidencias estuvieron poco presentes en los relatos, lo que podría explicar la ausencia de estereotipos. Existieron dos situaciones en que pude apreciar una transmisión de estereotipos de manera más notoria, no obstante, esto ocurrió más desde la omisión que desde la construcción deliberada de una imagen estereotipada de lo femenino o lo masculino.

En primer lugar, los docentes transmitieron la idea del "trabajador" y la organización obrera como espacio esencialmente masculino. Esto lo pude apreciar tanto en el documental utilizado, como en las imágenes de la presentación. En el documental aparecía un grupo de historiadores/as realizando interpretaciones sobre el movimiento obrero del siglo XIX y XX. Estas interpretaciones iban acompañadas por una serie de imágenes de época. La mayoría de las fotografías mostraban a hombres en los espacios propios del trabajo obrero: fábricas, campamentos mineros y grandes concentraciones callejeras. La asociación y organización obrera fue mostrada a través de fotografías de hombres y niños, transmitiéndose la idea de que el movimiento obrero era esencialmente un espacio masculino. Por el contrario, el documental muestra algunas imágenes asociadas a los problemas sociales de la época donde pude ver a mujeres pobres en distintos tipos de viviendas precarias y al cuidado de la infancia, por lo que transmite una visión de la mujer vinculada a la vida cotidiana y el hogar. Pese a que los docentes se refirieron siempre a "los trabajadores y las trabajadoras" las imágenes manifestaron la idea de que los trabajadores y la organización obrera son realidades masculinas, desconociendo e invisibilizando la historia de las mujeres trabajadoras, sus prácticas, particularidades y lucha por la obtención de derechos sociales. En este caso los docentes no realizaron acciones para derribar este estereotipo.

De igual manera ocurrió en una clase sobre el rol del pueblo mestizo en las transformaciones de Chile en el siglo XIX a la actualidad. En tal caso, la historiografía social, identificó al bajo pueblo con el roto, el minero y el campesino. Pese a que incluyen a las mujeres como parte del pueblo mestizo, estos "personajes" son esencialmente masculinos, y han sido considerados por la historia social como actores de transformación social en este periodo, invisibilizando el rol de las mujeres del bajo pueblo y sus experiencias de lucha tanto en el pasado como en la actualidad. Esto pude apreciarlo en el texto utilizado para la clase:

> *Como ni en el espacio rural ni en el espacio urbano fueron integrados por una economía productiva en expansión, el "roto" rural o minero fue reemplazado y multiplicado con creces por el roto urbano. Esto explica el hecho que, cada vez que en Chile se desató un desorden político institucional, las masas mestizas urbanas salieran de su periferia, invadieron y saquearon el centro comercial y a veces residencial de la ciudad. En todos los casos protagonizaron un "reventón social" que remeció a nivel de pánico a la institucionalidad política y la seguridad de la clase dirigente* (Texto utilizado en CP, 25 de agosto de 2021).

7.3 Resultados análisis entrevistas

En este apartado presento los resultados derivados de las entrevistas a las y los docentes en tres dimensiones de análisis: las percepciones del profesorado sobre el concepto e implementación de la EC; las políticas de género en la escuela y los espacios de participación estudiantil.

7.3.1 Las percepciones del profesorado sobre el concepto e implementación de la EC

En esta dimensión incluyo categorías relacionadas con la percepción que evidencian las y los docentes sobre diferentes tópicos vinculados a EC emergiendo tres categorías: *La puesta en práctica de la EC*, referida a la implementación de la EC en el establecimiento incluyendo las acciones que se desarrollan a nivel institucional y su concreción en el aula, *La EC percibida e imaginada*, que son aquellas aspiraciones narradas por los y las docentes de como debiese ser la EC en su escuela y las *características de la institución que permiten o limitan la EC*.

La puesta en práctica de la EC

En primer lugar, es importante señalar, que a la fecha en que realicé el trabajo de campo, el establecimiento no poseía Plan de Formación Ciudadana (PFC), ni impartía la asignatura de EC. Al respecto, para el profesorado pareciera que el liceo se encuentra en una permanente contradicción, ya que, si bien posee un PEI con un fuerte contenido ciudadano, no se incorporan las políticas educativas desarrolladas en este campo disciplinar. Esta contradicción es descrita mayoritariamente por las y los docentes que realizan la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, quienes expresan preocupación por las deficiencias que presenta el liceo en esta materia:

> *Lo que pasa es que, si nosotros pensamos en el liceo como un conjunto de acciones ciudadanas, nosotros tenemos de sobra para escribir un proyecto. Hay otras experiencias que apuntan como lateralmente en esa misma dirección, por ejemplo, la construcción del protocolo contra abusos, la creación de la UGESEX. El problema es que nunca hubo ánimo de sistematicidad, ningún rector hasta ahora, ninguno ha manifestado de manera explícita la elaboración*

> *de un proyecto (…). Entonces, sí hay muchas acciones, y uno podría pensar que se estaba encaminando, pero nunca desde una intencionalidad institucional, sino como voluntades de algún profesor y profesora* (Víctor, 8 de abril de 2021).

La imposibilidad de elaborar el PFC e implementar la asignatura de EC, lo explican en gran medida por problemáticas externas a la institución ocurridas en los años en que realicé la investigación. En el periodo el establecimiento se vio afectado por el estallido social, y la pandemia que supuso la implementación de clases virtuales en los años 2020 y 2021. Ante este escenario, según Carlos, las autoridades del establecimiento decidieron no impartir la asignatura de EC, con el fin de no recargar de horas virtuales, situación que cambió a partir del año 2022, cuando comenzó a impartirse de manera normal.

Como me relatan las y los docentes, pese a que no existe un plan, en el establecimiento se realizan muchas acciones consideradas "ciudadanas" por la comunidad educativa. La más reconocida, es la asignatura de Ciencias Políticas (CP), un diferenciado ofrecido para estudiantes de III° y IV° medio que es impartido en conjunto por un docente de Historia y otro de Filosofía. De acuerdo a los docentes que realizan esta asignatura, la crearon con la finalidad de resolver esta deficiencia, además de otorgarle un carácter interdisciplinar:

> *Un diferenciado para III° y IVº medio y que yo, como como no teníamos plan de formación ciudadana y como no teníamos ramo de formación ciudadana, bueno no existía la asignatura, pero como que no, no sé, como que a mí se me ocurrió la idea con otro compañero de filosofía como "oye, hagamos un ramo donde podamos hacer un laboratorio de ciudadanía". Y el colegio en ese sentido te dice que sí, es súper abierto* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Existen otras instancias de EC más esporádicas que, si bien no tuvieron permanencia en el tiempo, fueron relevantes para instalar la EC en el liceo. Víctor me relata dos actividades que coordinó junto otros/as docentes y estudiantes. La primera de ellas fue solicitada por UTP[10] y consistía en realizar un diagnóstico sobre las representaciones de ciudadanía que existían entre las y los docentes de la época:

> *Cuando yo llegue en el 2015 inmediatamente me otorgan la coordinación de formación ciudadana que no eran más que dos horas, era algo que no estaba diseñado, solamente se entendía que iba a existir prontamente la obligación de una ley de formación ciudadana que implicaba que el colegio tenía que ponerse al día con eso. Entonces, se me encomienda la idea de indagar un poco las representaciones que hay sobre formación ciudadana en el profesorado del liceo, yo hago una recogida de datos, y no pasa mucho más allá de eso. Después de dos años más, el 2018, se forma una comisión de formación ciudadana en donde participamos dos profesores que somos de la asignatura de Historia y ahí lo que se implementa es una bajada a la comunidad, sobre qué vamos a entender por formación ciudadana, se nos asignan horas* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Pese a que Víctor reconoce que actividades como estas son las que dan cuenta de que existió un intento de instalar la EC en el establecimiento, en la práctica no tuvieron una proyección en el tiempo. La segunda actividad relatada corresponde a un encuentro ciudadano, asociado a la asignatura de CP, que incluyó a toda la comunidad y a otros establecimientos:

[10] UTP: Unidad Técnico-Pedagógica. Es la unidad que se encarga de supervisar y orientar a las y los docentes en sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes.

> *Finalmente, el proyecto lo levanto yo, en un encuentro mucho más pequeño de lo que habíamos planificado. Ese encuentro, reúne a tres colegios y con el diferenciado de Ciencia Política lo que hacemos es levantar una pregunta ¿Cuáles son los desafíos que tiene la educación pública respecto del fenómeno de inmigración latinoamericana hoy día? y pese que no tenía la extensión y la magnitud que habíamos pensado inicialmente se levanta un antecedente, porque al otro año, se empieza a trabajar en un encuentro mucho más grande con cuatro temáticas definidas, con personas que son de distintos sectores y movimientos sociales, pero eso no se lleva a cabo, porque, cuando tenía que llevarse a cabo, justo una semana antes se produce el levantamiento popular de octubre y finalmente eso se termina [cancelando]* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Como busco mostrar con la actividad que describe Víctor, las acciones de EC responden más a iniciativas personales que a una reflexión colectiva e institucional. Los relatos del profesorado también evidencian que las acciones ciudadanas que han realizado en el establecimiento responden a la contingencia. El año 2019 cuando se inicia el estallido social, deciden reemplazar las actividades lectivas, por iniciativas atingentes a lo que estaba ocurriendo en el país. Las y los docentes concuerdan que está fue una de las acciones ciudadanas más relevantes que han realizado en los últimos años. Para el caso de la enseñanza básica, Viviana recuerda que:

> *El 2019 tenemos que cambiar toda la estructura que teníamos de planificación, era ¿Cómo vamos a seguir haciendo clases, como si nada hubiera pasado? Entonces, empezamos a diseñar. Yo en ese minuto coordiné, quinto y sexto (…) paramos lo que teníamos planificado y desarrollamos iniciativas a propósito de lo constitucional. Entonces esta semana vamos a tratar el agua, yo desde Historia ponte tú revisar, cuál era este artículo polémico de la Constitución y la profe de Matemática, abordó la medida de los porcentajes de gasto de agua que tiene las mineras. Entonces en ese sentido los profes también responden cuando hay momentos así, música juntó a todo el colegio de prekínder a cuarto medio y todo el mundo tocó en el patio el derecho de vivir en paz. Y durante ese mes y medio sólo se trabajó eso y después hicimos una presentación donde estaban todos y fue súper, súper emotivo* (Viviana, 5 de julio de 2021).

En los relatos de las y los docentes entrevistados emergen aspectos relacionados con la puesta en práctica de la EC en el aula. Con respecto a los ***contenidos***, identifican los temas contingentes, los problemas sociales en perspectiva interseccional; las conexiones pasado-presente; las experiencias cotidianas de grupos oprimidos; las instituciones y la participación política, como contenidos fundamentales para educar en ciudadanía.

Los que mencionan de forma más recurrente son las *temáticas contingentes*, o sea, situaciones de actualidad que tienen relevancia social. En palabras de Rodrigo, "voy tomando quizá temas contingentes, como en "el otros", que siempre hay en los consejos de curso, preguntando opiniones, escuchando, e incentivando no una determinada tendencia, pero sí que al menos se mantengan informados, informadas" (Rodrigo, 20 de agosto de 2021). El profesorado asocia este contenido principalmente con hechos de relevancia política ocurridos mientras realizaba el trabajo de campo como el proceso constituyente, el estallido social y la pandemia.

Junto a las temáticas contingentes, las y los docentes concuerdan en la importancia de que el estudiantado se enfrente a *problemas sociales en perspectiva interseccional*, definidos,

en palabras de Víctor como: “desafíos políticos y sociales, que tenemos las sociedades hoy día, (…) creo que la formación ciudadana tiene la responsabilidad de hacerse cargo de esas temáticas, de problematizarlas ¿no cierto? de tener claridad de ciertos ejes también, que sean de carácter ético, de un contexto democrático” (Víctor, 8 de abril de 2021). Algunos de los problemas sociales que declararon incorporar son los conflictos contemporáneos de la iglesia católica, el problema del agua en Chile, el conflicto territorial de los pueblos originarios, inmigración, la conquista de América en perspectiva decolonial, problemáticas de género, entre otros.

Otro de los contenidos relevantes son las *conexiones pasado- presente*, entendidas como la consideración de que los contenidos históricos permiten realizar vínculos con el presente. En ese sentido, para algunas/os docentes -en su mayoría de la asignatura de Historia- los contenidos históricos son fundamentales para la EC, ya que permiten que las y los estudiantes puedan comprender su realidad. En palabras de Carlos:

> *Yo diría que por ahí van un poco las claves de lo que buscamos, en cuanto a los contenidos, porque sí, yo te diría que cada contenido curricular es una oportunidad de ir al presente, de ahí el esfuerzo está en hacer la articulación. O sea, tú puedes estar viendo iglesia colonial, pero puedes estar viendo los problemas que tiene la iglesia hoy día y ahí empezar a tejer los puentes* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Otro de los contenidos que identifican Víctor, Carlos y Alberto es la *inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos*. Para estos docentes es relevante que el estudiantado comprenda lo político más allá de lo institucional y que pueda conectarlo con la vida personal. Este acercamiento ayuda a comprender que la política es una actividad humana que se construye desde lo cotidiano. Al mismo tiempo, es una forma de acercar los contenidos a las y los estudiantes. Tal como explica Alberto, a raíz de una actividad desarrollada en la asignatura de Ciencias Políticas:

> *Una de las cuestiones que hacemos es que cuando nosotros le proponemos esta actividad, nosotros creemos que el aspecto político se construye a través de lo cotidiano también. De hecho, ahí nosotros trabajamos autores que han profundizado mucho, por ejemplo, en la idea de la relacionar la subjetividad y la política. En donde la política va a estar relacionado con la forma en que tú vas a articular el mundo. (…) El enfoque que nosotros le damos a esta experiencia hace que este relato tenga un poco de sentido, en donde muchos estudiantes nos han dicho ya hacia el final de las clases “profe, esto a mí me pasó y en su momento yo no le di importancia, pero aquí gracias a la actividad me di cuenta de que esto tuvo un montón de repercusiones en mi vida política* (Alberto, 24 de junio de 2021).

En el caso de Viviana y Alberto también mencionan la *participación ciudadana*. Este contenido abarca diferentes tipos de participación, incluyendo la electoral, la participación en la escuela y los movimientos sociales. En general en el discurso de estas/os docentes prevalece la importancia de comprender la participación política como un fenómeno que no se reduce a lo electoral. Es lo que busca transmitir Viviana en una clase:

> *Entonces por ahí miramos y hablamos de cuál era el rol que tenían ellos dentro de este proceso, que era una reflexión bien bonita que hacían y que preguntaban harto si estamos en un momento histórico, pero ¿Dónde estamos nosotros en ese*

> *momento? ¿Cuál es el rol que jugamos? Y hablábamos de cuáles eran los espacios que tenían de acción, dónde podían ellos insertarse. (...) Claro, no podían votar, pero también reflexionar harto sobre que la votación, no tenía por qué ser un límite a pensarse como ciudadano y salir de esta lógica cívica de que la ciudadanía comienza a los 18* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Pese a que lo señalan con menor frecuencia, algunas/os reconocen la necesidad de incorporar contenidos relacionados con las *instituciones*, es decir, aquellos más tradicionales vinculados a la educación cívica y la organización del Estado, que constituirían una base sobre la que incorporar otros contenidos. Estas abarcarían cuestiones relativas a la alfabetización cívica, es decir, el desarrollo de conocimientos fundamentales para la comprensión de la organización del Estado como Derecho, constitucionalismo, entre otros conceptos. Desde la perspectiva de algunas/os docentes estos contenidos pueden abarcarse desde la problematización de otros, como por ejemplo problemas sociales, temas contingentes, o conexiones pasado-presente.

En los relatos de las y los docentes, también emergen discursos vinculados a la importancia del desarrollo de ***competencias ciudadanas***, o sea, propiciar un conjunto de capacidades que le permitan al estudiantado ejercer su ciudadanía. Al respecto, las y los docentes coinciden en que el desarrollo la *competencia crítica* es una de las finalidades de la EC, por lo que declaran trabajarlo en las diferentes asignaturas. La conciben como aquella capacidad que le permite al estudiantado conocer y evaluar distintas perspectivas de la realidad social, con el fin de desarrollar posturas propias, tal como se refleja en las palabras de Víctor:

> *El desarrollo de estas habilidades que yo te mencionaba, de personas autónomas, de personas esencialmente con pensamiento crítico, que creo que ese es uno de los ejes que me parece que son los más importantes de desarrollar en un ciudadano o una ciudadana. Pensamiento crítico porque te vas a topar con distintas realidades toda la vida, no digo que debes ser como adulador o contemplativo, sino que mirarlo desde una perspectiva crítica, saber evaluar, saber construir posiciones argumentadas, entender que mi forma de entender el mundo no es la única* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto con ello, en el relato de algunas docentes, la competencia crítica es la que permite a las y los estudiantes cuestionarse acerca de las injusticias de género, contribuyendo de esta manera a promover la igualdad. En eso la UGESEX constituye un aporte fundamental en el desarrollo de esta competencia:

> *Yo creo que sobre todo eso, como otorgar espacios para que se pueda discutir en torno al tema, y donde ellos realmente puedan como no así ser los protagonistas, pero donde realmente puedan desarrollar este pensamiento, de cuestionarse cosas, ha habido como mucho análisis de casos, de contarles, por ejemplo alguna historia y que después reflexionemos acerca de eso, el año pasado se hicieron también conversatorios, sobre que es la sexualidad, ya y ahí fue también como un espacio bien importante, porque yo no tenía idea lo que pensaban los niños de quinto y sexto, porque se habla poco de esos temas con ellos, y ahora se está hablando más, gracias también a la UGESEX, entonces yo creo que ha influido en gran parte como de poder cuestionarse también todo con respecto al género y la sexualidad* (Marta, 23 de junio de 2021).

Algunas/os de las y los docentes participantes, señalan también que es fundamental desarrollar en sus estudiantes la competencia de *participación activa,* que puede ser entendida como la capacidad de considerarse a sí mismos/as personas con capacidad de agencia y compromiso con la sociedad. De acuerdo a este profesorado, uno de sus roles como docentes es entregar herramientas para impulsar el empoderamiento de sus estudiantes. Esto se puede apreciar en el discurso de Viviana:

> *Se puede potenciar primero que todo, reconocerse como sujetos históricos, como actores políticos y desde allí nosotros acompañar ese camino como profes, para que lo que desarrollamos como habilidad, potencien ese ese reconocimiento que debiesen tener de ser sujetos que impactan en su contexto, que ojalá desarrollen proyectos colectivos que tengan como fin, la construcción de una sociedad mejor* (Viviana, 5 de julio de 2021).

En tercer lugar, las y los docentes se refieren a la competencia *comunicativa y social*, entendida como aquellas capacidades que se ponen en juego en contextos de comunicación, como la entrega de información, el diálogo, el respeto por las opiniones diversas, entre otras. Los relatos de la mayoría de las/los docentes, rescatan esta competencia vinculada a cuestiones actitudinales y académicas. Con respecto al componente actitudinal señalan que tanto en las asignaturas como la instancia de consejo de curso son fundamentales el respeto por las/los demás, la escucha atenta, el respeto por las opiniones divergentes, el reconocimiento de las diferencias, etc. Mientras que en su concepción como habilidad académica las y los docentes describen situaciones relacionadas con el desarrollo de la opinión personal, la capacidad de argumentación o de expresar información. Como lo expresa Alberto: "Trabajar habilidades de argumentación, de discusión y de organización de ideas también" (Alberto, 24 de junio de 2021).

Las y los docentes fueron invitados a reflexionar sobre las ***estrategias de enseñanza*** que les resultaran más útiles en el desarrollo de sus clases. Al respecto, remitieron al desarrollo de una comunidad de aprendizaje, la inclusión de experiencias personales, la educación contextualizada, el trabajo cooperativo, las estrategias interactivas y las estrategias de intervención en la comunidad.

La estrategia que prevalece en todas/os las/los docentes es el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje.* Este se refiere a metodologías en las que el estudiantado es protagonista de la secuencia didáctica y puede tomar decisiones sobre algunos aspectos de la misma, incluyendo la autoevaluación, la elección de con quien trabajar en los grupos, los procesos de metacognición, la proposición de temas que se abordan en las asignaturas, la interpelación a las estrategias utilizadas por el profesorado, entre otras. Para las y los docentes lo relevante de estas estrategias es romper con el monopolio del discurso que posee el profesorado:

> *A propósito de cómo generamos espacios que sean más participativos, donde el protagonista sea el estudiante que es algo que nos costó mucho desprendernos, fueron muchas críticas las que tuvimos ahí, yo también soy súper crítica en eso conmigo misma y con mis colegas, a propósito de que es súper fácil hacer una clase expositiva y los chiquillos que les gusta historia van a estar contentos, van a opinar y uno va a sentir que la clase está súper bien, pero mientras tenís un 70 por ciento que está callado porque quizás no está interesado* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Desde la perspectiva de Víctor, el protagonismo estudiantil también implica una *problematización de la autoridad docente,* a raíz de la posición de poder que ocupa el/la docente en la sala de clases:

> *Me parece que es muy importante entender que en una sociedad democrática el ejercicio de poder hay que visibilizarlo y problematizarlo y en la escuela es muy común que se dé de manera casi implícita en la relación profesor-estudiante, entonces problematizar cosas tan mínimas como por ejemplo con quién voy a trabajar, que los estudiantes tengan una voz en la sala de clases e invitarlos a que tomen una voz respecto de esos procesos, también invitarlos a que reflexionen sobre sus propios procesos educativos* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

Además, los/las docentes Carlos, Alberto y Viviana, aluden a la *inclusión de experiencias personales*. Estas corresponden a estrategias en las que solicitan a las y los estudiantes relatar experiencias relacionadas con algún contenido curricular. Cuando les solicité a las y los docentes describir una clase que fuese significativa, tres de siete relataron una actividad que consistía en la construcción de una autobiografía política. Esto evidencia la importancia que tiene esta estrategia didáctica para estos/as docentes. Para Carlos, permite desarrollar tanto contenidos como competencias vinculadas a la EC, porque les posibilita a las y los estudiantes entenderse como sujetos políticos y comprender que la política está relacionada con su vida:

> *Una práctica que a mí me gusta mucho y que nos hace sentido, trabajar con la narrativa autobiográfica de los estudiantes y de los profes también. Trabajamos ahí con memoria, identidad y participación. En el fondo, ¿Por qué yo soy el sujeto político que soy en el presente? Entonces empezamos a buscar en nuestras propias experiencias. Y ahí a veces generamos círculos donde vamos contando experiencias y entender que finalmente nuestras decisiones, nuestra conformación como sujeto político está muy enraizado y aunque parezca obvio, por historia biográfica y ahí un poco el juego es como "cuéntennos cómo se han relacionado con la política" (…) Empiezan a hablar o de género o de veganismo o de amplio especismo y casi nunca de los partidos políticos, sino que se van a esa política, a la política de ellos, como los temas que les importan* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Para Alberto, el compartir sus experiencias, le permite vincularse de forma más horizontal y afectiva con sus estudiantes:

> *Si te pudiese relatar una clase donde creo se han cumplido justamente los objetivos de lo que uno declara en un principio para un curso, es la instancia en que compartimos nuestros relatos de la autobiografía política. Por qué te cuento esto, porque siento que es una actividad medio que nos iguala. Cuando nosotros con el Carlos le pedimos a les estudiantes que ellos hagan esa actividad, nosotros también la tenemos que hacer. (…) El Carlos y yo leemos nuestros relatos y ellos se dan cuenta de que podían tener toda una imagen de nosotros como profes, pero a través de nuestros relatos le damos esta dimensión humana también a nuestro trabajo. Entonces, no se cierra solo un proceso pedagógico curricular específico, sino que es la culminación de una interacción humana* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Otra de las estrategias didácticas mencionadas por algunas/os docentes son las *estrategias interactivas*, refiriéndose principalmente a las dialógicas que conciben como aquellas que propician la interacción en el aula, ya sea a través de una pregunta, un estímulo visual o una fuente que promueva la participación de las y los estudiantes en una conversación o debate. De acuerdo a Víctor, esta es una estrategia didáctica instalada en la cultura escolar del liceo:

> *La pregunta problematizadora, la pregunta que no reproduce, sino que invita a reflexionar, la invitación permanente al diálogo también es un elemento que está instalado en la sala de clase y no solamente mis clases, sino que creo que los profesores de historia las tienen como sello y es super reconocido por los estudiantes que es así* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Por la misma razón, Víctor señala que el estudiantado del liceo está acostumbrado a este tipo de estrategias, debido a que se ha potenciado *el reconocimiento de la voz estudiantil:*

> *Estos cabros y cabras no tienen miedo a participar, no tienen miedo decir cosas cuando uno les ofrece la palabra, generalmente la toman y uno ve que ahí en líneas generales sienten una relación de confianza con el profesor, no temen que les vayan a decir que están equivocados, sino que se tiran a la piscina no más y eso tiene que ver también con una conciencia histórica construida de lo importante de la participación* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

En su discurso Víctor declara los factores que desde su perspectiva permiten el reconocimiento de la voz estudiantil: no tener temor a participar, establecer una relación de confianza, estar acostumbrados a estas actividades y poseer conciencia de la importancia de participar.

En el caso de Alberto y Víctor, también mencionan desarrollar una *educación contextualizada*, refiriéndose al desarrollo de metodologías pensadas en el conocimiento, intereses, necesidades y contexto de las y los estudiantes:

> *Entonces, creo que debiese partirse por un diagnóstico. Un enfoque bien constructivista en ese sentido, en donde uno debería poder trabajar con los conocimientos previos de sus estudiantes y no llegar ya como con una especie de contenido preestablecido en donde esto es lo que vamos a ver, esto es lo que se va a pasar y esto vamos a evaluar* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Algunos/as docentes se refieren igualmente la importancia del *trabajo colaborativo*, una estrategia en la que el estudiantado se organiza en pequeños grupos para desarrollar una tarea común, aprender con otros/as y lograr acuerdos. De acuerdo a este profesorado es fundamental para la EC, ya que fomenta la cooperación y el diálogo. Para Víctor, implica también el desarrollo de habilidades y actitudes:

> *El enfoque del trabajo colaborativo tiene que ver más bien con la condición del proceso y del desarrollo de un principio pedagógico que tiene que ver con la negociación y el intercambio de significados, entonces para nosotros es más importante entender que no existen verdades absolutas, que no estamos intentando llegar a una única respuesta, sino que el trabajo procesual y el aprendizaje de lo que implica compartir con otros a pesar de la diferencia es más valioso que los resultados conceptuales de los procesos formativos* (Víctor, 8 de abril de 2021).

En los relatos, algunas/os docentes también aluden a *las estrategias de intervención en la comunidad*, es decir, metodologías en las que las y los estudiantes elaboran un proyecto de ciudadanía pensado en resolver una problemática o desarrollar una iniciativa de mejora para su colegio o comunidad. Como la que me relata Viviana:

> *Terminamos también con proyectos participativos, pero a nivel comunidad local, colegio, que es el típico ejercicio que uno hace ¿Qué cambiarías de tu colegio? Pero como te digo, cambió un poco este ejercicio que uno suele hacer otros años porque ahora sí ha estado más interiorizada, como la necesidad, inclusive como necesidad de participación, como desde donde puedo influir en el cambio, la modificación. (…) Por ejemplo, en el curso, a propósito de cuestiones tan cotidianas como fue el año pasado de la utilización de zoom en las cámaras apagadas, qué se yo, los proyectos al final que aparecieron y las ideas a socializar tenían que ver con eso* (Viviana, 5 de julio de 2021).

En los discursos de las y los docentes surge, además, la reflexión sobre ***valores*** que promueven entre sus estudiantes. En general, parece haber un escaso reconocimiento de la importancia de la educación en valores como parte de la EC. De hecho, sólo uno de los docentes vincula la EC directamente con una reflexión y discusión sobre valores. En el caso de Viviana incluso, admite la dificultad de identificar valores fundamentales para la EC, debido a que en el imaginario colectivo estos están asociados a posiciones educativas conservadoras o propias del mantenimiento del *statu quo*:

> *Me cuesta hablar de valores, estoy pensando en, como que suena bonito decir, tolerancia y respeto a la diversidad. No sé cómo definir esa pregunta. No había pensado como en esos términos valóricos, aparte, uno altiro pone como el sello negativo ¿no? Lo valórico como esto, pacato, como que tiene que ver con lo socialmente aceptable* (Viviana, 5 de julio de 2021).

De acuerdo a otras docentes el trabajo con valores se vincula al desarrollo de la educación no sexista, considerando su promoción parte intrínseca del rol docente. Como me lo explica Cecilia:

> *Claro, no tiene que ver solamente con tu área de especialidad, tiene que ver con el cómo tú te relacionas, tú te vinculas en la cotidianeidad, entonces, el profesor no solo entrega conocimientos, sino que entrega valores, y es ahí donde tú puedes enseñar y educar de manera no sexista, en el trato, en el vínculo, el respeto. Yo creo que ese es el rol del profesor que está mucho más allá del aula* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

En concreto, las y los docentes declaran promover la democracia, el respeto, la diversidad, los derechos humanos y la solidaridad. De estos, el que tiene mayor presencia en sus discursos es la *democracia*, que se concentra principalmente en el relato de los/las docentes que imparten la asignatura de HGSC. Para estos/as es uno de los ejes centrales de la EC, y la escuela es el espacio por excelencia en el que se "vive" la democracia. Además, su incorporación no es azarosa, sino que hay una intencionalidad detrás, como me explica Víctor:

> *Derechos humanos, democracia no son valores que se me ocurren a mí, no son marcos políticos, marcos éticos que se me ocurren a mí, sino que son parte del proyecto educativo institucional del liceo, que me parece que debería ser parte de cualquier proyecto educativo institucional* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto, con ello, las y los docentes declaran ofrecer un tratamiento histórico de la democracia con la finalidad de reflexionar sobre procesos históricos relevantes que han configurado la democracia chilena actual. El tratamiento histórico contextual está vinculado también a su análisis crítico, o sea, que a través de la comprensión de la construcción del sistema democrático actual el estudiantado pueda reconocer sus déficits, problemáticas y debilidades. Este posicionamiento lo pude observar en el relato de Viviana, quien me señaló que:

> *Mirando el currículum como prescriptivo, pareciera ser que hay una idea de democracia que está súper instalada y que todo tiene que gravitar en "qué bacán es nuestra democracia". Y me falta mucho en la lectura de esos objetivos que tienen que ver con ella y de las actitudes que se declara en el currículum, la parte donde también podemos mirarla críticamente, el año, yo creo que el 2019 también hace crisis en términos curriculares, a propósito de que todo esto que estaba declarado como este sistema democrático que había que proteger, teníamos que cuestionarlo un poquito antes* (Viviana, 5 de Julio de 2021).

Además de la democracia, la mayoría de las/los docentes mencionan el *respeto*. El valor del respeto emerge en dos modalidades, una vinculada a la importancia del respeto por las opiniones diversas y otra como elemento eje de la educación no sexista. En ambas perspectivas lo incluyen como un valor fundamental de trabajar en las distintas asignaturas y sesiones de consejo de curso. Rodrigo, por ejemplo, apunta a que uno de los temas que aborda con el curso es el respeto a las opiniones diversas:

> *El eje que estamos trabajando actualmente es el de buen trato, buen trato y el cómo aprendemos a compartir un espacio no necesariamente sintiéndonos amigas, amigos de todos y todas, pero que soy capaz en el fondo de respetar la postura la opinión del otro* (Rodrigo, 20 de agosto de 2021).

En tercer lugar, algunas/os docentes como Víctor y Viviana destacan la *diversidad*, que la describen como un principio arraigado en la cultura escolar del establecimiento y en especial en el estudiantado. En sus discursos se entiende como respeto a la otredad, que incluye el reconocimiento de las diferencias de todas las personas e implica una aceptación y valoración de estas:

> *Para mí el respeto a la diversidad es super importante. No en términos de que todas las opiniones son válidas porque sí, sino que desarrollar ahí también en términos de competencia, una competencia que tenga que ver con escuchar al otro, respetar la diversidad, reconocernos como diferentes todes* (Viviana, 5 de Julio de 2021).

Estos/as docentes, rescata también el principio de *Derechos Humanos (DDHH)*. El respeto por los DDHH es un principio central en el proyecto educativo del establecimiento, y tiene una vital importancia en la concepción sobre EC. Este principio desde la perspectiva de Viviana es transversal a los contenidos que aborda tanto en EC como en HGSC:

> *En las bases de primero a sexto está muy parcelado, los ejes, historia, geografía, formación ciudadana. De séptimo a segundo, aparecen en todos los años como dos, tres, cinco objetivos, pero se ven como aparte, ponte tú en octavo, estoy trabajando, como te decía, edad moderna que relacionarlo con Colonia y después de haber visto todo este proceso, abajo aparecen derechos humanos.*

> *Entonces yo digo ¿Cómo me voy a referir a Colonia si no hago un abordaje desde derechos humanos? Entonces, yo al menos intento tomar esos objetivos que tienen que ver con la ciudadanía y trabajarlos transversalmente* (Viviana, 5 de Julio de 2021).

Finalmente, existe una mención relacionada con la *solidaridad*. Esto a propósito de una actividad fuera del espacio escolar, organizada por el docente Víctor, quien me relata que: "Fuimos también a San Bernardo a trabajar en la población San Francisco, no desde una perspectiva asistencialista, no desde el "les traemos y les ofrecemos". Sino que, ofrecer manos para un trabajo colaborativo" (Víctor, 8 de abril de 2022). De acuerdo con este docente, para poner en práctica el valor de la solidaridad y la cooperación es importante apartarse de formas asistencialistas de ayuda a las personas necesitadas, impulsando prácticas que se caractericen por la ayuda mutua, la colaboración y el conocimiento de experiencias de otros colectivos.

La EC imaginada y percibida

Puede definirse como aquellas aspiraciones narradas por los y las docentes acerca de cómo debiese ser la EC en su escuela. En sus relatos emergen cuestiones que tienen que ver con cómo conciben la EC, el abordaje que debiese tener, el rol de la escuela y de las y los docentes en su promoción y el perfil de buena ciudadanía que aspiran formar desde sus perspectivas personales.

Las concepciones docentes sobre *¿Qué es educar en ciudadanía?* transitan entre ideas con énfasis en lo teórico y otras ligadas al ejercicio práctico de la ciudadanía. Sin embargo, predominan aquellas vinculadas a la práctica, en las que la EC correspondería a un conjunto de herramientas que le permitiría al estudiantado vincularse y participar de la sociedad. En palabras de Rodrigo:

> *Yo entiendo la formación ciudadana también como formación política, como parte, así como para transparentar igual. Creo que la formación ciudadana son un conjunto de estrategias, de herramientas que se llevan nuestros estudiantes para participar justamente en el mundo político y social* (Rodrigo, 20 de agosto de 2021).

Con menor cantidad de apariciones, existen concepciones con énfasis teórico. En el caso de Víctor, concibe la EC como una disputa teórica sobre qué se entiende por ciudadanía. Para este docente, las diferentes concepciones tienen un correlato en formas de pensar la sociedad, disputa que debe tener cabida en el mundo de la escuela e implica un posicionamiento del profesorado:

> *Es que entiendo la ciudadanía como una disputa teórica en primer lugar y en esa disputa teórica reconozco diversos enfoques, entonces yo me paro desde ciertos enfoques y reconozco el valor teórico de otros, me paro desde Habermas me paro desde la escuela crítica también, no me paro desde el liberalismo para entender la ciudadanía, por lo tanto en primer lugar me parece que hay que despejar del plano conceptual saber desde donde vamos a construir, no todas las formas de hacer ciudadanía son iguales y tributan hacia un mismo proyecto de sociedad. Así que me parece fundamental, que en primer lugar es un ejercicio de posicionamiento pedagógico del profesorado* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Para Carlos en cambio, el aspecto teórico debe estar fusionado con el ejercicio práctico de la ciudadanía, entendiendo que existe una tensión entre estos dos polos. Para este

docente la EC debiese ser una mezcla entre los contenidos tradicionales de educación cívica y aquellos destinados al desarrollo de habilidades y actitudes para la vida en democracia:

> *Para mí educar en ciudadanía es algo bastante multidimensional, lo primero que te diría, que tengo una tensión constante, entre la educación cívica, digamos tradicional, más ochentera, donde era como una alfabetización política con fuertes componentes del derecho, del constitucionalismo versus, como lo interpreto yo, como algo más elaborado, multidimensional que es la formación ciudadana, que incluye esto, pero que también tiene otras aristas, que tiene que ver cómo vivir la democracia, practicarla (…). Pero si tú me preguntaras a mí tiene que ser como este equilibrio entre estos dos ejes* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Sólo uno de los docentes entrevistados concibe la EC como una práctica de enseñanza vinculada al aprendizaje de valores, para este es: "una oportunidad, un espacio de desarrollo de habilidades que permiten una transformación de principios, una transformación ética, valórica, política de la sociedad que se acerque a ciertos principios que para mí son universales" (Víctor, 8 de abril de 2021).

En cuanto al ***abordaje curricular*** que debiese tener la EC, el aspecto que mayoritariamente resalta en el discurso de las y los docentes es la importancia de transversalidad, es decir, entender que la EC no debiese estar circunscrita a una asignatura en particular ni ser responsabilidad de docentes de un área específica, sino tarea de toda la comunidad educativa:

> *Pienso que debe ser desde la transversalidad de las asignaturas. Esto no puede ser un trabajo de filosofía o de los profes de historia, porque no sé, pareciera que tienen a priori más competencias, ni siquiera es así. (…) No tengo certeza de incluso los profes de historia tengan de alguna forma un piso para poder desarrollar esa habilidad* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Esta idea de transversalidad se refuerza, además, por el hecho de que la EC es una asignatura interdisciplinaria en la que sus principales tópicos pueden abarcarse desde diferentes disciplinas, tal como se aborda la asignatura de Ciencias Políticas:

> *He conocido experiencias en otros colegios en donde, por ejemplo, los planes de formación ciudadana siempre quedan a cargo de les profes de historia, por ejemplo, o como de algunos puntos, como de algunos, como decirlo, de personas específicas dentro de los colegios. Creo que una cuestión que a mí me gustó mucho del liceo fue esta oportunidad de hacer, de abordar interdisciplinariamente los problemas* (Alberto, 24 de junio de 2021).

La idea de transversalidad se refuerza también con el hecho de que las y los docentes entienden que precisamente el ***rol de la escuela*** es formar ciudadanos y ciudadanas. Esto, lo advertí en las palabras de Cecilia para quien: "el rol que debería ejercer la escuela es formar ciudadanos, ese es el rol, y creo que es un tema transversal" (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Con la finalidad de formar en ciudadanía, las y los docentes concuerdan en que la labor principal de la escuela es la "promoción de la participación", en palabras de Viviana, "yo creo que una institución debiese abrir esos espacios para que la participación, primero desde la sala, pero también fuera de ella, pueda desarrollarse" (Viviana, 5 de julio de

2021). Marta, me relata un ejemplo de cómo el liceo promueve la participación del estudiantado y el desarrollo de competencias ligadas a ella:

> *Es importante el rol igual. Como que yo creo que, además de como vienen ellos y ellas, que tienen un pensamiento súper importante así como de conciencia social, creo que es importante mantenerlo y el rol del colegio además de mantenerlo es potenciarlo, o sea yo creo que como estas actividades que se hacen de repente en el colegio, hoy día, por ejemplo, hay una capacitación de delegados, delegadas, que yo hecho algunas de esas donde se les enseña a tomar apuntes, cachai como que igual ha sido entretenido, capacitación de cómo hablar en una asamblea o de cómo liderar una reunión* (Marta, 23 de junio de 2021).

Junto con la promoción de la participación para Víctor, el rol de la institución es generar los espacios de reflexión para la discusión sobre qué tipo de ciudadanía se busca promover en la escuela. Esta discusión para él es fundamental y constituye el paso previo al desarrollo de un plan de formación ciudadana:

> *Me parece que desde el plano institucional es facilitar los espacios para que exista un diálogo profesional primero. A mí me parece que es fundamental que, como yo dije antes, los profesores tengan una oportunidad de discutir, de dialogar y que existan acuerdos conceptuales en función de esto, que haya un lugar común desde donde trabajar, porque si no cada cual entiende la ciudadanía como la entiende nada más y, eso no tiene pies ni cabeza* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Entre las reflexiones sobre cómo "pensar" la EC, también mencionan el ***rol que deben tener como docentes***. En sus discursos prevalece la idea de que su labor no es sólo pedagógica, sino que también social y política. Para Víctor, por ejemplo, está ligado al abordaje transversal que debiese tener la EC y vinculado a su identidad como ciudadano:

> *A mí me parece que es parte de la continuidad de la educación de todo profesor y que todo profesor antes de ser un profesional de la educación es ciudadano, por lo tanto, tiene una responsabilidad social ¿cierto? de educar en ciudadanía, sobre todo si tenís las herramientas pa poder educar, profesionales me refiero. Entonces me parece que es una responsabilidad transversal de las asignaturas y por eso es tan importante el diálogo como punto de partida* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Este rol docente, además desde la perspectiva de Cecilia constituye una práctica cotidiana que se vive tanto fuera como dentro de la sala de clases:

> *Todos los profesores y profesoras deberíamos estar en el mismo carril incluyendo en el tema a todos, pero no solo como un tema integrado, sino como parte de lo que es tu dinámica diaria de clases entre comillas, y no solo en clases, sino que, en todo momento, (…) así que es ahí la clave para formar a un ciudadano* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

En el caso de Marta, destaca el rol docente en la promoción de la EC, pero lo vincula a la entrega de herramientas para que las y los estudiantes puedan ejercer y autoformarse en ciudadanía. En su discurso el profesorado es una especie de guía o facilitador para que las y los estudiantes puedan constituirse como ciudadanos y ciudadanas a través de sus propias prácticas:

> *Con que acompaña yo me refiero a que, es muy gratificante saber que por ejemplo, lo que se hace muchas veces en pos de la formación ciudadana nace de los estudiantes, y que uno como profe pueda acompañar porque confiaron en ti y al final tú los podís ayudar, guiar, en ciertas cosas, pero nació de ellos esa necesidad y esa expectativa, como que yo creo que tienen así como toda esas ganas de "ya queremos un espacio de discusión invitemos a la profe no sé cuánto" y ahí como que uno va acompañando esos procesos* (Marta, 23 de junio de 2021).

En los relatos de las y los docentes entrevistados emerge también el ***perfil de buena ciudadanía***, es decir, describen el conjunto de ideas e ideales sobre cuál es el tipo de ciudadana y ciudadano que aspiran a formar en la institución. En sus discursos existe un énfasis en la crítica social, o sea, la mayoría coincide en que el buen o buena ciudadana debe poseer un espíritu crítico frente a la realidad:

> *Formar personas críticas, analíticas y frente a esa crítica y análisis que ellos hagan de su entorno, en el fondo personas integrales, informadas que puedan decidir, ya, que sean críticos, eso es* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Este espíritu crítico se complementa en la mayoría de las percepciones docentes con el carácter colectivo y de vinculación social que debiese tener un buen y una buena ciudadana. Es decir, un ciudadano/a que sea consciente de su realidad y que promueva el bien común:

> *¿Cómo es el ciudadano o ciudadana que forma? yo creo que consciente de su realidad, de la verdad, de la historia real, también yo creo que un ciudadano preocupado por lo que pasa, no es como que ignora lo que está sucediendo, sino que al menos puede tener una posición frente a su realidad, como un posicionamiento crítico* (Marta, 23 de junio de 2021).

Mientras que, en dos de las entrevistas, el carácter crítico y colectivo de la ciudadanía va acompañado también del rol que tiene el ciudadano y la ciudadana en la transformación social. Como me relata Viviana al referirse el perfil descrito en el PEI:

> *Por tanto, cuando uno llega a este colegio y tú lees este documento que se supone que uno debiese conocer de cualquier establecimiento en el que participas, sí hace sentido, como que, sí se valora lo crítico, sí se rescata la tradición de movilización que tiene el mundo estudiantil en el colegio. Y yo creo que eso uno llega y trata de potenciarlo también. (…) Como te decía, reconocer el rol social que tiene el estudiante, el rol transformador que puede jugar, apostar a proyectos colectivos y estar constantemente en vinculación con el medio a propósito de lo que está pasando en el país* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Características de la institución que permiten o limitan la EC

Junto con describir las acciones del establecimiento para promover la EC, las y los docentes describen las características de la cultura institucional y escolar que propician la EC y aquellas que la limitan o dificultan. La mayoría del profesorado concuerda que uno de los elementos que ***favorece*** la EC, son las *características del estudiantado*. En sus relatos pude entrever a un estudiantado crítico, curioso, inquieto intelectualmente que facilita abordar las temáticas vinculadas a la EC. Lo perciben como un estudiantado con "conciencia de su realidad", que conoce, analiza y toma postura frente a su contexto inmediato, nacional y mundial:

> *Me ha pasado en todas las edades que vinculan mucho su realidad con lo que estamos viendo, como un posicionamiento crítico, como que no hay necesidad de que yo, por ejemplo, contextualice mucho, o que intente acercar el contenido a su realidad, porque ellos lo hacen siempre. Y por ejemplo estamos en clases y llegan, estoy hablando de 5° a 6° básico, y llegan diciendo "vi esta noticia qué les parece", así como por su cuenta, cachai, como que sienten que el espacio de la clase es un espacio para compartir esas cosas* (Marta, 23 de junio de 2021).

El profesorado participante coincide en que esta característica tiene su origen en el entorno familiar del alumnado, en otras palabras, en el capital cultural que poseen las familias, la pertenencia a un cierto grupo socioeconómico, la vinculación a una tendencia política y al hecho de que algunas familias tienen una trayectoria histórica en el colegio. Por tanto, existe "una base" sobre la que el profesorado puede abordar y trabajar que es útil a la asignatura. Como menciona Viviana, al preguntarle por las características del estudiantado:

> *Claro, resuena altiro y es como bien manoseado el término como estudiantes críticos. Yo coincido con él, pero creo que tiene más un dejo de capital cultural, más que nada, como un colegio que se inserta en un contexto socioeconómico particular y que tiene una trayectoria y uno unas familias que son más, más bien como históricas dentro del colegio, como que hay un grupo cultural que pulula por ese establecimiento* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Otro elemento rescatado por la mayoría del profesorado como facilitador de la EC en el establecimiento, es la *tradición política*, es decir, el reconocimiento de que existe una trayectoria histórica de compromiso con los procesos políticos del país, que incluyen su fundación como liceo experimental, su rol como primer liceo coeducativo y su participación en movimientos estudiantiles. Como me relata Alberto:

> *El colegio una de las cuestiones a las que te invita a pensar es en los murales que tiene en algunos de sus pasillos, la historia que te cuentan algunos profes que llevan más tiempo ahí. Entonces, ya estando dentro de la institución, me di cuenta de que había como un aspecto político fuerte, fuera de los planes de formación ciudadana y que era como una especie de vínculo cotidiano con la política por parte del estudiantado y de les profes en general también* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Esta tradición, hace que exista una suerte de rol ciudadano instalado entre las y los estudiantes que se debe principalmente a su implicación en los movimientos estudiantiles. De esta manera, el acontecer político es un elemento que no pasa desapercibido en la cultura escolar del establecimiento. Como menciona Cecilia: "de hecho, ellos son, el colegio se caracteriza porque siempre está en paro, siempre está en toma, y es porque el colegio de alguna manera ha insertado en ellos de alguna manera este rol ciudadano desde chiquititos" (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Otro de los aspectos positivos para el desarrollo de la EC que es mencionado por Víctor, es que su *PEI tiene un marcado énfasis ciudadano,* que facilita el desarrollo de espacios efectivos para la participación de toda la comunidad educativa. Esto para Carlos, constituye una base para comenzar a reflexionar y abordar aspectos que tienen que ver con la EC.

Junto con esto, algunas docentes como Marta y Viviana rescatan que uno de los aspectos positivos para el desarrollo de la EC es la posibilidad de *reflexión pedagógica* que les brinda el establecimiento en dos sentidos. Uno, es la libertad de cátedra de cada docente que propicia el desarrollo de proyectos pedagógicos personales. Y, en segundo lugar, la constante reflexión entre docentes, que desde la perspectiva de Viviana les permite crecer profesionalmente:

> *Yo creo que la formación de nosotros como profes en ese colegio también tiene harto de positivo, que no es formal, no es la capacitación (…) también es súper desafiante a propósito de que cada espacio en ese colegio se pelea con todo. Si tu erís profe, en el momento en que tú llegas a una reunión de asignatura, que es algo que no me había pasado, tienes que llegar a discutir en términos pedagógicos que yo no había visto en otros contextos, pero acá es como una constante revisión y reflexión pedagógica que agradezco mucho* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Por último, los docentes Víctor y Alberto destacan el *sentido de comunidad* que existe en el liceo, es decir, el hecho de que tanto el estudiantado como el profesorado tenga un fuerte sentido de pertenencia que ayuda a desarrollar proyectos colectivos:

> *Es que todos los estudiantes quieren mucho a su colegio y creo que por ese conjunto de cosas que pasan en el colegio, que lo sienten su espacio, a veces se terminan las clases y siguen metidos en el colegio. Y uno dice es porque se sienten cómodos en su espacio, porque ahí se ha construido con cosas buenas y malas, un sentido de comunidad. Y ese sentido de pertenencia, finalmente, también forma parte de la formación ciudadana. Si al final ser ciudadano te invita un poco como a ser sujetos participativos en la construcción de comunidades, donde las personas sientan tener un lugar* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto a las posibilidades de implementación de la EC, las y los docentes reconocen ***dificultades*** que presenta el establecimiento a la hora de pensar en su puesta en práctica. La mayoría de las y los docentes concuerdan en que precisamente el hecho de no contar con un PFC es problemático ya que supone una *ausencia de discusión sobre EC* y por tanto sobre el tipo de ciudadanía que aspiran a construir. En palabras de Carlos:

> *No, yo diría que no hay un lineamiento. Estamos preocupados, pero no hemos alcanzado a dar la discusión en profundidad sobre cómo vamos a pensar curricularmente la asignatura y, sobre todo, cómo la vamos a pensar en la didáctica. O sea, como qué experiencias queremos que los estudiantes vivan en un proceso de ciudadanía y eso como que todavía no está cuajado* (Carlos, 1 de abril de 2021).

En relación a esto, otro de los aspectos que puede ser considerado como una limitante por algunos/as docentes es el *"dejar hacer"*, a propósito de que son las y los estudiantes quienes más promueven acciones ciudadanas. Por el mismo hecho de no existir lineamientos sobre EC, las acciones que se realizan son poco formativas, y escasamente guiadas por el mundo adulto. Como me relata Carlos:

> *Yo diría que es controvertido, pero, hemos estado, si es que me lo permite un poco la analogía, "bailando un poco al ritmo de los estudiantes", son los estudiantes los que nos llevan. Nosotros siempre estamos un poco reaccionando,*

> *cuando podríamos estar construyendo con ellos. Tenemos el estudiantado ideal, pero claro, ahí están un poco, los sesgos, las experiencias biográficas del mundo docente, que todavía se mira al estudiante como como alguien que no tiene que hablar estas cosas todavía, y no hemos podido como como darle la vuelta pedagógica para sacarle jugo un poco a este estudiantado* (Carlos, 1 de abril de 2021).

En segundo lugar, las y los docentes opinan que, pese a que las características del estudiantado permiten el desarrollo del espíritu crítico, su condición socioeconómica privilegiada los convierte en un establecimiento "burbuja", con poco vínculo con la realidad:

> *Hay un problema del que nos tenemos que hacer cargo en el liceo y es que tenemos que dejar de ser una burbuja. En eso, yo no le quitaría mérito a todo lo bueno o lo transformador o todo lo de formación ciudadana que trabaja, pero inevitablemente nos estamos encontrando con estos aspectos. Los estudiantes que van al liceo son los estudiantes que su familia, sus padres o núcleos familiares pueden pagar. Y ahí vuelvo a la vieja discusión de la transformación de la educación pública* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Además, Víctor reconoce la *homogeneidad cultural y política* que presenta el liceo como algo problemático, por el hecho de componerse de familias mayoritariamente de tendencia política de izquierda, gran parte del estudiantado posee una postura ideológica similar, que en cierta medida impide que se discutan perspectivas opuestas en el aula:

> *A veces el pensamiento de los chiquillos y las chiquillas tiene un punto de partida y que se niega a tener otros, porque en el colegio la gente piensa muy igual y si bien es muy interesante cuando se levantan convicciones y banderas políticas, resulta conflictivo cuando quieres desarrollar ese tipo de habilidades, cuesta, mirar desde otras perspectivas, de otros lugares. Entonces yo creo que esa homogeneidad en la forma de entender el mundo hace un poco que sea conflictivo educar en ciudadanía, no conflictivo, pero si al menos complejo* (Víctor, 8 de abril de 2021).

7.3.2 La percepción docente sobre la implementación de las políticas de género en la escuela

En esta dimensión incluyo categorías vinculadas a las concepciones docentes sobre educación no sexista, las acciones que realizan para promoverla y las limitaciones y fortalezas que tiene la institución para desarrollar políticas de género.

¿Qué es la educación no sexista?

Algunas/os docentes coinciden en que la educación no sexista, es una práctica que se vive de forma cotidiana y que forma parte del rol docente. Cecilia lo relaciona con el vínculo que cotidianamente construye con sus estudiantes:

> *Cuando hablamos de educación no sexista supuestamente esto es lo que debería ir inserto en cada una de nuestras clases, entonces es parte de nuestro rol relacionarnos de tal manera con los estudiantes y en realidad más que eso, lo haces en tu vida cotidiana, entonces esto es transversal a lo que es orientación o tu asignatura, es que todos los profesores y profesoras deberían estar trabajando en una educación no sexista y no te estoy diciendo necesariamente*

> *que yo coloque en una prueba, una introducción, con la historia de una científica, no, sino que va más allá* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Cecilia, además, vincula la educación no sexista a la enseñanza y aprendizaje de valores, en especial de la diversidad y el respeto. Marta, coincide en que la educación no sexista se vive en el quehacer cotidiano que ejerce como docente y la relaciona con el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia, pero sobre todo a la promoción de la igualdad de género:

> *Para mí en verdad, es algo como bien vivo, como es parte de tu práctica igual, como te manifiestas frente a los niños, niñes, como planteas las cosas, así como siempre desde una perspectiva como respetuosa, tolerante y en equidad, como nunca dando más privilegios a un género que a otro, ni estableciendo que algo está bien o está mal, ni imponiendo ideas. Como que para mí también la educación con enfoque de género y no sexista tiene que ver con plantear también tu realidad y tus contenidos y tu forma de ser, acorde a esta equidad, como que el discurso del profe como que se condice mucho con lo que revisa, con los contenidos, entonces, al menos para mi es vivir esa cotidianeidad y parte de ti, como vivir una educación como sin diferencias* (Marta, 23 de junio de 2021).

En la percepción de las y los docentes también es posible entrever cómo debiese ser la educación en perspectiva de género. El profesorado participante concuerda en que para erradicar el sexismo en la educación se deben promover espacios para la reflexión y discusión de los conceptos propios de la teoría feminista. Para Alberto:

> *Adscribí a la necesidad de darle un enfoque de género y no solo una educación no sexista, sino incluso anti-sexista en donde no quedaría al libre albedrío de cada cual: 'No, yo no quiero trabajar esto', sino que se declare en contra de una cuestión que le ha hecho un mal tremendo a la educación. Entonces, yo creo que es muy necesario aplicar un enfoque de género no solo en los planes de formación ciudadana, sino, que esté declarado dentro del PEI de un colegio. Y generar instancias en donde estos temas se puedan discutir* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Marta considera que es fundamental la comprensión de que se entiende por feminismo, con el fin de desmitificar ciertas concepciones erradas y estereotipadas sobre el movimiento y teoría feminista:

> *Creo que primero hay que entender o dar a entender que es el feminismo, me parece que hay una comprensión del feminismo no errada, pero muy diversificada, y que muchas veces no se acierta con lo correcto, con tanta diversificación de que se entiende por feminismo, puede haber unas mínimas equivocaciones que si tú las aclaras se supera gran parte del problema. Entonces yo creo que ahí es súper importante dar estos espacios para hablar de eso, aclarar cosas también, conceptos, saber lo que piensan no está demás, ya porque eso también da un diagnóstico de como se ha entendido el feminismo* (Marta, 23 de junio de 2021).

En tanto, para Víctor la EC es un espacio fundamental para incluir el enfoque de género tanto en términos curriculares como didácticos:

> *Yo creo que la ciudadanía como ejercicio pedagógico debería hacerse cargo de los problemas y los conflictos que tenemos las sociedades hoy día, y*

> *definitivamente como tema instalado, y como una cancha muy ganada que tienen los problemas de género hoy día en la agenda política nacional y mundial, creo que la formación ciudadana tiene la responsabilidad de hacerse cargo de esas temáticas, de problematizarlas* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Implementación de políticas de género en la escuela

En los discursos de las y los docentes emergieron una serie de "acciones" que realizan en la institución que desde su perspectiva son relevantes para impulsar una educación no sexista. Este conjunto de iniciativas es lo que he denominado "políticas de género". Uno de los aspectos que desde la perspectiva de las y los docentes, ha sido fundamental para promover la educación no sexista es el desarrollo de una *institucionalidad*, es decir, la creación de organismos encargados de promover las transformaciones necesarias tanto a nivel institucional como de cultura escolar para alcanzar la educación no sexista. En primer lugar, destacan que el liceo tiene un posicionamiento explícito en materia de igualdad de género, ya que su PEI declara que uno de sus principios educativos es la educación no sexista. Como lo relata Víctor:

> *El proyecto educativo institucional es super orientador, nuestro proyecto educativo institucional que se construyó de manera comunitaria y que se terminó el 2016, habla de que el liceo es un liceo no sexista, lo declara muy abiertamente y con ciertos puntos muy claros y ciertos puntos que tienen una coherencia muy grande con respecto al papel activo del sujeto discente y el sujeto docente en términos sociales. (...) Entonces, me parece que es un ejercicio de apropiación de proyecto educativo institucional, es fundamental para poner sobre la mesa los temas de género* (Víctor, 8 de abril de 2021).

En otras palabras, advierto que la educación no sexista es un principio educativo promovido de forma manifiesta, que está presente en el PEI y se materializa en acciones específicas. Para el establecimiento la implementación de la educación no sexista es una tarea continua que incluye a toda la comunidad educativa y tiene como finalidad la formación de personas que puedan aportar a la deconstrucción del sistema patriarcal. En ese sentido, las y los docentes reconocen que el principal organismo que la promueve es la UGESEX, que nace en el año 2018 a raíz de una demanda estudiantil. Marta, me explica sus objetivos:

> *Los objetivos generales yo creo que es que la equidad de género se viva, así como siempre en el colegio que haya equidad e igualdad de género, igualdad de oportunidades, ese es como el objetivo más general. La educación no sexista, además está en el PEI, pero la unidad de género es la encargada que eso se cumpla, que realmente se imparta una educación no sexista* (Marta, 23 de junio de 2021).

La unidad, es de carácter multiestamental y está conformada por docentes, funcionarias, estudiantes y apoderadas, quienes son elegidas por votación. En el relato de Marta es posible advertir que, si bien en sus inicios implementaba acciones esporádicas relacionadas con la perspectiva de género, en la actualidad ha avanzado a desarrollar un trabajo transversal que apunta a que la educación no sexista sea parte de la cultura del liceo:

> *Con el tiempo además de acompañar estos procesos, que en general es la psicóloga la que tiene ese rol, de escuchar alguna situación que alguien esté*

> *viviendo en torno al género (…). Las demás participantes nos avocamos a lo nuestro, por ejemplo, las profes de involucrar la ESI*[11] *en los ciclos para poder implementar ESI en todas las asignaturas, no solo así como actividad de UGESEX, que es lo que pasaba al principio, como, el día de la mujer, el día de la no violencia y cosas así, que igual son válidas, pero que no son profundas, en el sentido de que no están siendo parte del día a día, y ahora lo que se busca es que sea más como integrado a todos los estamentos del colegio y que esté siempre esta conciencia de equidad de género en todo lo que hacemos* (Marta, 23 de junio de 2021).

Junto a lo expuesto, emerge como un elemento fundamental para aspirar al desarrollo de la educación no sexista la *formación* que reciben las y los estudiantes en temas de género y feminismo. Algunas/os docentes sostienen que estas temáticas se vienen abordando hace varios años, principalmente en las áreas de Orientación y Consejo de Curso. Este abordaje continuo permite que existan aprendizajes adquiridos por el alumnado. Como me explica Cecilia:

> *Nosotros lo hemos estado haciendo de primero medio con los chicos y las chicas, y lo hemos trabajado en el área de Orientación y ha sido potente y fuerte. De hecho, yo tengo alumnos que son homosexuales y no es tema, tengo pololas también en el curso, tuve un alumno transgénero (…). Claro, porque estos temas se han venido trabajando desde chicos, la perspectiva de género no es un tema tabú, ellos aceptan, ellos respetan. Los chicos son muy respetuosos y hacen mea culpa de sus actos machistas, son super críticos, con decirte que estos chicos, siempre fue muy grato trabajar en orientación con temáticas de género, porque siempre se vieron interesados y muy participativos y receptivos* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Al hablar de formación del estudiantado en temas de género y feminismo algunos/as docentes se refieren principalmente a temas vinculados con la diversidad sexual y de género, es decir, han abordado aspectos como identidades de género, orientación sexual, sexualidad, etc. El abordaje de estas temáticas no se produce únicamente en la hora de orientación, sino que la incluyen a las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales. Víctor, por ejemplo, me relata una clase en la que utilizó el contenido de Roma clásica para abordar problemas asociados a la diversidad de género:

> *Había un niño en proceso de transición de género y algunos comentarios no tan respetuosos, pero tampoco del todo directo, pero había cierta tensión respecto a eso. Entonces intenté hacer una lectura lo más situada de las necesidades sociales del curso y el contenido que me tocaba era Roma. Entonces lo que hice fue a partir de un par de videos problematizamos la idea de la homosexualidad en Roma para entrar en una discusión de género. Entonces fui recogiendo expectativas sobre cómo les gustaría a ellos y ellas y elles en el curso de que se tratara este tema en términos sociales y fuimos conversando a partir de esa pequeña problematización. Roma me sirvió como un poco una excusa pa situarlo y terminamos hablando sobre el respeto a la diversidad en cualquiera de sus planos* (Víctor, 8 de abril de 2021).

[11] ESI: Educación Sexual Integral

Las y los docentes concuerdan en que ha sido relevante en la incorporación de la perspectiva de género en la institución y en su práctica pedagógica la *capacitación* que han recibido en temas de género. Esta formación incluye instancias de tipo formal entregadas por algún curso proporcionado por alguna universidad, como señala Carlos, quien recuerda que luego de la ola feminista del 2018 realizaron un diplomado en género y sexualidad, y también la capacitación que entrega el mismo liceo a través de la UGESEX, que organiza charlas, talleres, capacitaciones, conversatorios con el fin de sensibilizar sobre ciertos temas vinculados a las necesidades del liceo. Un ejemplo es el que relata Marta a raíz de la necesidad de sensibilizar sobre la diversidad sexual y de género:

> *Ha habido capacitaciones, conversatorios, actividades con los mismos profes de cada ciclo, para sensibilizar ciertos aspectos. Este año lo que más se ha dado es la diversidad de género, porque muchos niños desde 5° a IV° medio están en esta etapa de transición de un género a otro, entonces ha sido como bien intenso como el poder conversar también entre profesores sobre esto* (Marta, 23 de junio de 2021).

Las y los docentes en sus discursos se refieren también a *innovaciones didácticas* que han incorporado a sus prácticas pedagógicas y que permiten avanzar hacia una educación no sexista. Mencionan principalmente la *visibilización de agentes sociales*, el *uso del lenguaje inclusivo* y la *repartición democrática de los turnos de palabras*.

De estos elementos el que más destaca en el discurso de las y los docentes es la *visibilización de agentes sociales*. La mayoría de las y los docentes concuerda en la importancia de destacar "personajes" que han sido invisibilizados por los relatos tradicionales y oficiales de la historia con el fin de darles un mayor protagonismo. Menciona principalmente al colectivo mujeres, como un grupo social que es importante de visibilizar, dando ejemplos como: investigar sobre mujeres que participaron de la independencia, incluir científicas, uso de fuentes históricas que incorporen sujetos invisibilizados, instalar referentes femeninos, incluir relatos de mujeres y mayor cantidad de mujeres en el plan lector. Si bien este es un paso fundamental, de acuerdo a Víctor es insuficiente para alcanzar una educación no sexista:

> *El primer cambio, recuerdo que lo conversamos en la asignatura de Historia, fue cómo darles mayor protagonismo a las mujeres en los relatos historiográficos. Pero tengo un amigo que trabaja en perspectiva de género y conversamos y me decía, pero si integrai a las mujeres activamente es bueno porque las visibilizai, pero siempre estai trabajando de la perspectiva del contenido igual, entonces eso no necesariamente tiene una implicancia en la transformación de los principios, de los valores de una comunidad. Pero es un primer paso y lo empezamos a problematizar, efectivamente, como de mucha integración de la mujer* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto con la visibilización de agentes sociales, algunas/os docentes reconocen la importancia del lenguaje inclusivo. De acuerdo a sus relatos, la incorporación de esta política provino de una demanda estudiantil y la justifican por la importancia que tiene para la visibilización de las mujeres y disidencias sexuales:

> *Los primeros cambios que hice fue primero convencerme de una necesidad que plantearon los chicos y las chiquillas en el colegio, que tenía que ver con el lenguaje inclusivo y convencerme y convencer también a mis colegas más viejos.*

> *Teníamos hartas conversaciones respecto de eso, sobre cómo, el lenguaje manifiesta también como una estructura de poder que a veces no es tan visible y que cuando la logramos como desde una perspectiva pedagógica y ciudadana visibilizar, no podemos seguir reproduciendo* (Víctor, 8 de abril de 2021).

En relación a políticas relacionadas con la interacción social con las y los estudiantes, Viviana, Alberto y Marta, identifican la *democratización de las palabras* como una medida que aporta al desarrollo de una educación no sexista. En el caso de Viviana lo menciona como una estrategia para romper "con el currículum oculto, con que, si yo le doy la palabra a las niñas en la clase, eso también es importante. Y yo creo que ahí hemos podido avanzar harto" (Viviana, 5 de julio de 2021).

Las limitaciones y fortalezas que tiene la institución para desarrollar políticas de género

Junto con describir las acciones que realiza el establecimiento para promover la educación no sexista, las y los docentes se refieren a aspectos característicos de su cultura institucional y escolar que permiten avanzar hacia ella, al igual que identifican los que limitan o dificultan su transformación.

Entre las ***fortalezas*** que tiene el liceo, la totalidad de las y los docentes entrevistados reconocen que la existencia de UGESEX propicia importantes avances en materia de género que son determinantes en su cultura escolar, y la configuran como una escuela "única". Como señala Alberto: "Siento que en el liceo tiene como un aspecto un poco especial, ya que, por ejemplo, en el liceo se creó la primera Secretaría de Género y Sexualidad. No había experiencias anteriores en otros colegios" (Alberto, 24 de junio de 2021). Desde la perspectiva de Marta, luego de la creación de la unidad ha podido observar cambios en la cultura del establecimiento respecto a los temas relacionados con el género:

> *Desde que está la UGESEX yo siento que igual ha mejorado la actitud también de los mismos niños, no creo que solo sea que las niñas dejaron de funar*[12]*, sino yo creo que también los niños dejaron de hacer lo que hacían y que para mí eran estupideces y equivocaciones, son adolescentes y niños igual, pero yo creo que hubo como una reeducación con la UGESEX* (Marta, 23 de junio de 2021).

En ese sentido, la unidad es fundamental para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista ya que, se configura como un espacio de participación del estudiantado en torno a estos temas, como me explica Marta:

> *Creo que sí, también puede servir porque los niños también son parte de la unidad y los eligen democráticamente también, por ejemplo ahora son 4 estudiantes que representan al estamento estudiantil y fueron hartos los que votaron, o sea la mayoría votó, entonces yo creo que eso igual le da cierta importancia como a lo que piensa el estudiantado porque ellos llegan con un programa que previamente hicieron con los estudiantes, votan por ellos para que cumplan eso, entonces igual hay discusión de lo que ellos quieren* (Marta, 24 de junio de 2021).

[12] Funa: acto público de denuncia y repudio contra instituciones o personas, que se realiza especialmente en casos de acoso o violencia sexual.

En segundo lugar, los docentes Víctor, Carlos y Alberto destacan como una fortaleza la reflexión pedagógica constante, que ha posibilitado una *autoformación en temas de género y feminismo*. La autoformación y conocimientos aparecen en los relatos de estos docentes como ejes fundamentales para incorporar la educación no sexista en sus clases. Esta formación no necesariamente es institucional, sino que se asocia a diversos escenarios más bien informales, como son la colaboración entre docentes, la lectura personal, o lo aprendido en la experiencia política. Por ejemplo, Carlos explica cómo el contexto político social y los avances del movimiento feminista han sido relevantes en su formación en temas de género y feminismo, impulsando transformaciones personales:

> *Yo mismo como que he sufrido un cambio también. O sea, como que yo no soy el mismo profe, después de la última oleada feminista. Entonces uno se cuestiona muchas cosas y en ese sentido uno podría decir que uno crece personal y profesionalmente, darse cuenta de cosas que están ahí, pero que a veces uno no las ve, no las quiere ver o está más cómodo como desde ese lugar privilegiado, de hombre* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Junto con ello, reconocen la labor de sus compañeras mujeres en sus procesos formativos. Tal como lo señala Alberto:

> *Tengo la suerte de que hay otra profesora dentro del departamento de Filosofía que actualmente no está en el colegio. Y ella justamente trabaja con estos temas también y gracias a la experiencia que yo he tenido trabajando con ella y que somos bien amigos, ella un poco me ha ayudado a entender la importancia que tiene tener una perspectiva de género dentro del liceo y en los liceos en general. (…) Y pensando en esta misma referencia a esta compañera con la que yo personalmente ya entendí un poco, ya adscribí a la necesidad de darle un enfoque de género a estos temas* (Alberto, 24 de junio de 2021).

Pese a los avances que existen en la incorporación de las temáticas de género, las y los docentes sostienen que persisten algunas dificultades o ***limitaciones*** para avanzar hacia una educación no sexista. La primera de ellas es identificada por Marta, quien señala que pese a la formación y concientización permanente que realiza la UGESEX se mantienen algunas *reticencias del profesorado al cambio,* especialmente vinculadas a la aceptación de la diversidad de género:

> *Hay profes muy reticentes a temas como de diversidad de género, por ejemplo, niños trans, que de repente no aceptan no más no cambiar el nombre cachai, como profes cerrados, cerrados todavía de mente, jóvenes y de más edad, como que de todo, entonces, como que también se ve eso, qué podemos hacer para que este sea un tema, y no imponer que tiene que ser de una forma, sino que primero escuchemos así que es lo que piensan, y porque piensan eso y de ahí empecemos a trabajar bien esas cosas* (Marta, 23 de junio de 2021).

En el relato de Marta, también pude percibir que, entre el propio estudiantado existen renuencias a la incorporación de problemáticas de género, debido a la persistencia de visiones estereotipadas del feminismo y al desconocimiento:

> *Hay mucha gente en el colegio que le tiene miedo al feminismo todavía, entonces como que claro, de repente existen estos comentarios de que la UGESEX feminista y las profes feminazis y también hay una equivocación ahí de qué es el feminismo. Porque yo creo que la gente está entendiendo como que va a*

> *privilegiar solo a las mujeres, no sé, o que va más que nada a quejarse que hacer cosas como en pos de la educación no sexista, si no que va más que nada a hacer protestas* (Marta, 23 de junio de 2021).

Por último, también destacan la *permanencia de algunos estereotipos de género* en la escuela, como es el caso del uso del patio de juegos, mencionado por Víctor. Desde su perspectiva es una práctica muy arraigada en la cultura escolar chilena, que requiere de la reflexión para su transformación:

> *Pese a que prevalece un discurso democrático en perspectiva de género, hay ciertas cosas que a mí me parece que son conflictivas, por ejemplo, el uso del patio de juegos (…) de cómo los cabros del liceo, tienen la costumbre de que, gran parte del patio lo usan para agarrarse a pelotazos, primero lo que implica el estereotipo del futbol en la sociedad chilena, y en segundo lugar, tu veís cómo muchas mujeres relegadas a las orillas de los espacios como conversando, haciendo otras actividades y tratando de cuidar que no les lleguen los pelotazos y esa es una cuestión que yo la encontraba tremendamente violenta, lo hice saber varias veces y creo que con el tiempo fue en descenso* (Víctor, 8 de abril de 2021).

7.3.3 Las percepciones del profesorado sobre los espacios de participación estudiantil

En esta dimensión abarco categorías sobre las percepciones de las y los docentes sobre los espacios de participación en que se involucra el estudiantado y que le permite formarse en ciudadanía. Incluyo la identificación y descripción tres categorías: *los espacios de participación, la valoración de la participación estudiantil y el impacto del género en la participación.*

Los espacios de participación estudiantil

En el discurso de las y los docentes entrevistados, surgen una serie de "espacios", que se definen como instancias en las que se involucran las y los estudiantes que son relevantes para su formación en ciudadanía. Dentro de estos, existen los formales e institucionales, que son aquellos otorgados por la institucionalidad escolar y otros espacios de organización propia o autoconvocada, que son promovidos por las/los propios/as estudiantes. Para las y los docentes entrevistados, todos tienen relevancia para su formación y contribuyen al desarrollo de la identidad de escuela movilizada.

Entre los espacios considerados ***formales o institucionales***, destacan: *el aula, los talleres extraprogramáticos, la asamblea de estudiantes, la asamblea de delegados/as, el consejo de curso y los organismos multiestamentales*. Si bien el *aula*, no es un espacio propiamente tal de participación, parte del profesorado lo concibe como un espacio clave en el aprendizaje de esta:

> *Ahora como de parte del colegio yo creo que está en el rol de cada profe poder hacer que su clase sea como un espacio de formación ciudadana, no sé si todos lo cumplirán, pero yo creo que igual hay esfuerzo ahí y yo creo que sí, que la mayoría si lo hace porque en realidad en el colegio este es un tema como bien relevante* (Marta, 23 de junio de 2021).

A este respecto, los y las docentes entrevistadas coinciden en señalar que una de las características relevantes del estudiantado es su motivación por dialogar, debatir y

exponer diversos puntos de vista, que también se expresa en la sala de clases. Por esta razón describen la sala de clases como un espacio de participación del alumnado.

Junto con el aula, los *talleres extraprogramáticos*, son identificados por Marta como una instancia relevante para la formación en ciudadanía, pues los describe como instancias dónde las y los estudiantes expresan opiniones, se involucran socialmente y desarrollan el pensamiento crítico:

> *Tienen muchas actividades extracurriculares de las que se sienten muy parte, como scout, danza, de todo, teatro y como que son super abanderados con sus cosas, en los que ellos también van haciendo como de todo algo como mucho más involucrado, por ejemplo, yo he visto que danza en el colegio es super involucrado también con la realidad, super crítico* (Marta, 23 de junio de 2021).

El espacio por excelencia de participación estudiantil para el profesorado es la *Asamblea de Estudiantes*. Esta como relata Marta, está compuesta por todo el estudiantado y es dirigida por estudiantes que forman parte de la "lista de representantes":

> *En el colegio hay una cosa que se llama, no es el centro de alumnos, se llama la lista de representantes, ellos son como los encargados de todo lo que pasa como a nivel estudiantil, las votaciones, las asambleas, entonces hay un estatuto de estudiantes que tiene todas estas cosas como que se hacen año a año, entonces estas asambleas las organiza esta lista de representantes con los jefes de ciclo involucrados que es de séptimo a cuarto medio* (Marta, 23 de junio de 2021).

Este organismo está presente en todos los establecimientos chilenos, pero pareciera tener características específicas en este establecimiento. Como me explica Víctor:

> *Los centros de alumnos tienen una lógica democrático-representativa. La asamblea de estudiantes es abierta a todo el que quiera participar, en primer lugar, es una instancia de discusión masiva. Tienen de hecho, muchas veces ocupan el aula magna, que es un espacio muy muy grande y deben caber unas 600, 700 personas allí también tienen el patio Coca Cola que se llamaba antes que es un espacio donde se te permite hacer como especie de foros, cierto, de personas, y qué se yo, entonces, es un espacio de participación amplificada. (…) Yo creo que la asamblea tiene una voz muy potente que va incluso a llegar a tomar decisiones. Cuando se ve a los estudiantes como organizados y decididos, los estudiantes toman decisiones en el liceo, entonces, así yo lo veo un poco distinto* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Los relatos de las y los docentes parecen coincidir, en que, si bien el centro de estudiantes es un organismo presente en la legislación chilena y común a cada uno de los establecimientos educativos, la asamblea de estudiantes tiene una importancia y legitimidad (tanto interna como externa), que permite influir de manera determinante en la dinámica del liceo. Algunos elementos que dan cuenta de esto son la masividad en la participación, la capacidad de cada estudiante de participar en igualdad de condiciones, la horizontalidad en la participación, la asamblea como espacio de discusión política, la legitimidad que tienen sus acciones frente a las autoridades del establecimiento, la capacidad de deliberación y toma de decisiones.

También forma parte de la orgánica la *asamblea de delegados/as de curso*, que es una instancia relevante para la participación del estudiantado. Está constituida por las y los representantes de los distintos cursos y es la que permite gestionar, deliberar e informar

lo discutido en la asamblea ampliada: “Los representantes de asambleas son dos por curso y se discuten los temas y esos representantes tienen que llevar la voz del curso a la asamblea y viceversa, de la asamblea al curso” (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto a la asamblea de estudiantes, algunos/as docentes identifican el *consejo de curso* como un espacio de aprendizaje de ciudadanía. Esta es una instancia bastante formal, incluida en el horario lectivo del liceo e involucra a todos y todas las estudiantes de un curso. Es, por tanto, la primera instancia en la que puede involucrarse el estudiantado. La organización del consejo de curso comienza con el inicio del año escolar, momento en que escogen la directiva. Este, como describe Cecilia, es un ritual que realizan cada año:

> *Bueno siempre es así, por ejemplo todos los años a principio de año, hay una instancia en consejo de curso donde tú tienes que dar espacio para que ellos se organicen y conformen una directiva y siempre se hace al inicio del año, ya lo podís hacer la primera clase, la primera semana, pero no es que lo haga porque a mí se me ocurre, es porque yo trabajo hace tantos años que es siempre lo mismo, es como un ritual y se organizan porque siempre es necesario tener emisarios en el curso, si bien tenemos una presidenta, tenemos secretaria, también hay delegados que van a la asamblea* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

De acuerdo a Cecilia y Rodrigo, el *consejo de curso* es relevante para la EC, puesto que es una instancia de organización interna, en el que las y los estudiantes pueden plantear sus necesidades tanto individuales como colectivas, pero también de socialización y fomento del sentido de pertenencia. Para Rodrigo, esto fue especialmente importante durante la Pandemia:

> *Al menos este año es la instancia donde estamos todos y todas en el mismo momento, porque en este trabajo híbrido el curso queda divididos y la otra utilidad siempre para plantear necesidades, preguntas, requerimientos que se vayan suscitando semana a semana, cosas cotidianas como, por ejemplo, no sé, profes en inglés, no tenemos acceso al libro, estoy inventando, situaciones de ese tipo en que requieren que este yo como nexo con él o la docente* (Rodrigo, 20 de agosto de 2021).

Sin embargo, para Cecilia su utilidad como instancia de EC depende de la autonomía y grado de organización que tenga el estudiantado, lo que en buena medida está determinado por el rol del profesor o profesora jefe:

> *Hay algunos que son un monólogo de parte del profesor jefe porque las chicas y los chicos no participan porque no les interesa, en otras como este curso, yo quedo al margen y ahí son ellos los que hablan, los que discuten y se toman su Consejo de Curso, y siempre les pido permiso, y es un chiste en el fondo, pero yo soy super respetuosa de eso, y como te digo todos son distintos, dependiendo de las características del profesor, y las características de los alumnos y alumnas, tienen el foco común que es discutir problemáticas del curso y en el liceo siempre pasa eso, o sea, está establecido que es de los alumnos* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Por último, algunas/os docentes mencionan los *organismos multiestamentales*, que son instancias que reúnen a representantes de todos los estamentos. En el liceo existen dos: el consejo asesor, y la multiestamental. En estos organismos el estudiantado tiene un voto a través de sus representantes al igual que los otros estamentos. Para este profesorado estas

instancias son relevantes en la formación ciudadana, sin embargo, son limitadas puesto que son organismos con funciones consultivas. De acuerdo a Viviana:

> *La participación de los representantes de la Asamblea en el Consejo Asesor, que como un consejo triestamental siempre están llamados dos estudiantes, los consejeros de profe, dos representantes del rector y el equipo directivo. Sí, interesante, bien, pero como te decía, no pasa de ser asesor no hay espacios de resolución de ningún tipo que involucre a estudiantes* (Viviana, 5 de julio).

El relato de Víctor discrepa del de Viviana, ya que, para él pese a que son organismos consultivos, tienen una capacidad de presión que no necesariamente es formal:

> *Pese a que tiene todas esas características como voluntarias, cierto, tiene un peso real en la comunidad. En tanto se hacen asambleas para comunicar desde los representantes de la multi estamental al resto del cuerpo de profesores, en nuestro caso, por ejemplo. Y no, no tienen ese carácter resolutivo, pero implícitamente su voz es tan potente que pueden determinar decisiones sin ningún problema* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Un espacio que destacan Cecilia y Víctor son las *horas protegidas*, consistentes en reuniones solicitadas por el estudiantado, en las que se interrumpe el normal funcionamiento de las clases, para reflexionar y debatir temáticas de importancia. Se les llama protegidas, puesto que no se realizan actividades académicas, sino que se reservan para la reflexión estudiantil. Estas suelen coincidir o se intensifican en momentos álgidos de debate nacional, o de movilización. De acuerdo a Cecilia, son un ejemplo de cómo el liceo otorga los espacios necesarios para la participación:

> *El liceo tiene todos los espacios del mundo, ellos tienen espacio para tomarse sus horas, de hecho, había unas famosas horas protegidas, donde ellos, era su instancia de formación ciudadana y las tomaban, no todos, pero en su gran mayoría, entonces los chicos tienen, el colegio les da, la escuela les da el espacio para que ellos trabajen en alguna temática en específico* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

En ese sentido, las horas protegidas son un espacio interesante para apreciar cómo se vincula lo formal con las organizaciones propias del estudiantado, ya que si bien son las y los estudiantes quienes las convocan, organizan, lideran y estipulan las temáticas que se abordan, utilizan el horario normal de clases y son cedidas por la institución. De acuerdo a Víctor, la hora protegida es la instancia donde se produce la articulación entre la Asamblea de delegados/as y el consejo de curso, que evidencia también el vínculo existente entre la institución y el colectivo estudiantil:

> *Hay instancias que se llaman horas protegidas, que se dan por lo menos una vez a la semana, en donde hay 45 minutos que para efectuar este acto comunicativo. Si, por lo tanto, hay una articulación entre el aula y la asamblea de estudiantes* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Junto a los espacios institucionales, surgen los espacios de participación ***propios o autoconvocados***, es decir, que se generan por el estamento estudiantil. La instancia que mencionan mayoritariamente las y los docentes son los *colectivos estudiantiles*. Estos son agrupaciones de estudiantes flexibles, horizontales y que se alejan de lo institucional. Generalmente se forman por un interés u objetivo común. Los colectivos mencionados son el eco-colectivo y el colectivo feminista. En el caso de este último, Marta me relata

que, pese a la participación estudiantil en la UGESEX, las estudiantes crearon una organización propia:

> *Las niñas igual hicieron su colectivo feminista, entonces ese sería otro espacio donde se desarrollan temas como de género, sexualidad, pero es de ellas, cachai a nosotras nos invitan de repente, pero ese espacio es de ellas y de género no binario, y yo creo que esta creación del colectivo también nace como, no es como que sea contra UGESEX, de hecho, como que quieren complementarse mucho las niñas con UGESEX* (Marta, 23 de junio de 2021).

Algunas/os docentes también rescatan la existencia de *conmemoraciones*, es decir, actos con carácter reivindicativo que tienen como finalidad recordar u homenajear. Una instancia es el denominado "acto por la memoria". Este corresponde a un evento que se realiza todos los años para conmemorar el golpe de Estado de 1973, y las víctimas de la dictadura que pertenecían al colegio. Esta actividad, si bien la realizan anualmente, no está institucionalizada, sino que es organizada por las y los estudiantes, que continúan una especie de tradición que es transmitida de generación en generación:

> *El acto por la memoria, que se hace en septiembre, que tiene una tradición de que son los estudiantes los que los que lo preparan y se instala a propósito de la experiencia del colegio en dictadura, como experiencias muy relevantes y muy que salen de los chiquillos y que se asume que la asamblea del año siguiente y que los cuartos medios que les corresponde cada año tienen que desarrollar porque es una tradición* (Viviana, 5 de julio de 2021).

En menor medida, mencionan las *performances e intervenciones*, que corresponden a acciones creativas que realizan las y los estudiantes para concientizar sobre algún tema relevante y para instalar temas de discusión ya sea en el liceo o fuera de él. Es el caso que me relata Víctor, que se realizó con la finalidad de impulsar el uso del lenguaje inclusivo: "Recuerdo que había muchos cartelitos, así como una especie como de campaña publicitaria del año 2016, como para entender desde el mundo estudiantil e invitar al mundo adulto" (Víctor, 8 de abril de 2021).

Entre los espacios propios, también están aquellos que trascienden los límites de la escuela. Las y los docentes coinciden en reconocer que el aprendizaje también se da en "*el afuera"*, y ese ejercicio ciudadano repercute en lo que sucede en la escuela. Identifican la participación en *movilizaciones* con diversos repertorios de protesta callejera y la *militancia* en agrupaciones políticas.

La militancia, incluye tanto a las juventudes de algunos partidos políticos como también los grandes conglomerados que lideran los movimientos estudiantiles, como la CONES y la ACES. Esta participación implica el desarrollo de aprendizaje ciudadano, pero también de liderazgos políticos. Como relata Viviana:

> *Son niños que tienen participación política fuera del colegio y que asumen los cargos de liderazgo y perfilándose también para la participación en las asambleas más grande como la CONES o la ACES. Que eso está fuera y eso es interesante, y los chiquillos también tienen muy interiorizado ese discurso, siempre lo dicen como "el aprendizaje no está sólo en la sala". (...) Entonces, no es que el niño llegue con JJCC (mostrando una especie de cartel), sino que tú los ves y dices chuta, yo creo o me tinca que él también participa en otros espacios, porque tienen una capacidad oratoria, un manejo que, si bien viene de*

> *la casa, también se nota que se ha ejercido en otro espacio* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Las y los docentes concuerdan en que el movimiento estudiantil es un espacio de participación relevante para las y los estudiantes. Junto con ello, la tradición en participación le otorga cierta identidad al liceo como colegio movilizado:

> *Como que son bien metidos en todo lo que tenga que ver con la movilización estudiantil, como que en general, no se quedan fuera nunca, si un día hay algo nacional, siempre van a estar, creo que son tan involucrados con la realidad que contagian, entonces yo creo que, si ha influido como en su formación y en sus ganas de querer ser parte, como de la historia, de las movilizaciones, como que saben igual de que se trata el colegio* (Marta, 23 de junio de 2021).

La valoración de la participación estudiantil

Junto con la identificación de los espacios de participación, las y los docentes realizan una valoración de estos como instancias útiles para la formación ciudadana. En tal sentido, se refirieron al *"dar" y "generarse espacios"*, *los instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización, la autonomía, el movimiento estudiantil como aprendizaje, los efectos de la pandemia en la participación y las problemáticas asociadas al movimiento estudiantil.*

Al preguntar a los y las docentes sobre las instancias o espacios que tiene el estudiantado para formarse en ciudadanía, su discurso transita entre el "*dar espacios*" y el "*ganar o generarse espacios*". Las y los docentes concuerdan en que una de las características del establecimiento, es que la participación forma parte de su cotidianeidad. En ese sentido, la mayoría de las y los docentes señalan que se permiten y facilitan los espacios para la participación. A través de sus relatos percibo que esta característica no tiene un carácter normativo, sino que forma parte de la cultura escolar, ya que los espacios se dan en la medida en que las y los estudiantes los solicitan, como señala Carlos:

> *Yo creo que el colegio entrega consciente o inconscientemente. Lo digo porque no está sistematizado, por eso digo que es consciente, inconscientemente, pero yo creo que otorga todos los espacios posibles cuando el estudiantado lo solicita. Muchas de las cosas que hoy día se hacen en materia de ciudadanía, son ideas de estudiantes, nacen desde el estudiantado, no nacen desde la institución, no nacen desde el profesorado* (Carlos, 1 de abril de 2021).

"El dar espacios" es clave en el desarrollo de la conciencia ciudadana del estudiantado. Sin embargo, como menciona Carlos, existe una condición de apertura más que una intención deliberada de enseñanza de la participación. Por tanto, para otras/os docentes son las y los estudiantes quienes se ganan o generan sus propios espacios. Como pude apreciar en el relato de Viviana:

> *Lo más institucional yo creo que queda, pero lejísimos de lo que nos muestran los chiquillos como experiencia, que son los encuentros que tienen con estudiantes de otros establecimientos. Cada vez que aparece una discusión nacional se pide, se exigen los espacios, no sé, sí se piden, igual son lindos, como que "me da permiso para hacer un paro", tienen eso porque siempre la respuesta es que sí y ojalá eso se siga manteniendo. Pero siempre esos espacios se abren a propósito de iniciativas de ellos* (Viviana, 5 de julio de 2021).

El relato de Viviana pude evidenciar también una crítica y autocrítica de lo que ofrece el liceo y el profesorado en materia de formación ciudadana:

> *Al final quedamos nosotros, yo creo un mundo adulto, siempre como bajo las iniciativas de los estudiantes. Al final, después de cada paro, después de cada manifestación, así como siempre estamos esperando. O al final, quienes nos mueven el piso son los estudiantes* (Viviana, 5 de julio de 2021).

A propósito de que se "dan" o "generan" espacios de participación, algunos/as docentes mencionan la existencia de *instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización*, es decir, al uso de "protocolos" que permiten regular la participación estudiantil, sobre todo cuando esta implica una interrupción de las clases regulares. Por ejemplo, lo que me relata Marta:

> *Yo creo que se respeta mucho lo que los estudiantes quieren, por ejemplo, la asamblea abierta, si quieren hacerlo en un horario de clases, se hace, si se avisa con 48 horas de anticipación, espacios en que en realidad necesiten y soliciten, siempre es un sí, así como queremos hacer tal cosa el día viernes, queremos hacer tal cosa el día sábado, ok. Yo creo que todo lo que plantea el estudiantado como un espacio de formación ciudadana, se autoriza y se acompaña* (Marta, 23 de junio de 2021).

Otro de los aspectos vinculados a la participación que emerge en el discurso de la mayoría de las/los docentes es la *autonomía*. Con esto se refieren a que las instancias en que se involucran las y los estudiantes son organizadas y reguladas por ellos/as mismos/as, sin intervención del mundo adulto. Esta es una característica que perciben a nivel macro, es decir, en la organización de todos los estamentos educativos, como menciona Marta:

> *Uno de los principios como que yo creo que se trabaja a niveles muy multiestamental es la autonomía, yo creo que la autonomía es super relevante, es uno de los sellos importantes del liceo porque al final todos los estamentos tienen su autonomía y pueden funcionar en el colegio con la misma validez, estudiantes, apoderadas, profes, funcionarios, como que en realidad están todos considerados por igual, ese sería como el sello de la autonomía* (Marta, 23 de junio de 2021).

También es una característica que identifiqué a nivel micro, ya que las y los docentes identifican que sus estudiantes saben organizarse y tomar sus propias decisiones. Cómo me relata Cecilia a propósito de las características de su curso:

> *Yo te puedo contar anécdotas que te pueden igual hacer una idea de cómo son ellos, me acuerdo en alguna oportunidad que estaban organizando una actividad de ventas, en Consejo de Curso. Y en esta ocasión se estaban organizando para vender, y nunca me enteré cuando tenían que vender, un día me encuentro que estaban vendiendo. Porque te digo esto, porque otros cursos del mismo nivel con su profesor o profesora jefe, yo nunca me enteré, ni participé, los saludé, les deseé buena suerte me compré un quequito y me fui, porque confío en su autonomía y en su organización y es lo que siempre he hablado con ellos, siempre es importante resolver y organizar sus cosas solos* (Cecilia, 3 de agosto de 2021).

Otro tema recurrente en las entrevistas y que es compartido por todo el profesorado participante, es la *movilización como aprendizaje ciudadano*, en otras palabras, que los

momentos álgidos de movilización estudiantil, son instancias privilegiados de aprendizaje. Aquellos que desarrollan en los movimientos estudiantiles van desde aspectos cognitivos, hasta prácticos de la ciudadanía. En relación a los aprendizajes cognitivos, las y los docentes concuerdan en la importancia que tienen en el conocimiento de la realidad, y el contexto sociopolítico del país:

> *Creo que cada movimiento estudiantil de acuerdo en el momento y el lugar en donde se crean, siempre traen consigo un componente reflexivo, transformador y de entregar herramientas no solo a nivel pedagógico, sino que a nivel humano. Yo creo que eso es lo fundamental de los movimientos estudiantiles que hacen que las problemáticas que en su momento están presentes en ese contexto y lugar, se relacionen medio inevitablemente con la condición de que tiene un, una estudiante* (Alberto, 24 de junio de 2021).

En relación a los aprendizajes prácticos, las y los docentes mencionan el desarrollo de ciertas habilidades o competencias ciudadanas, que adquieren en el "haciendo", en otras palabras, en el ejercicio mismo de la participación. Como me relata Viviana en el caso de la capacidad oratoria de algunas/os estudiantes:

> *Las asambleas son potentes, existe un grupo generación a generación y uno siempre dice chuta, cuando se vaya esta niña o este niño se va a acabar la asamblea y al año siguiente, te encontrai que hay más y que son niños, que tú los tuviste, que se yo en primero medio, y que llegan a cuarto son brillantes y tu decís que bacan que ese aprendizaje se haya dado en el colegio y cómo te digo, puede estar potenciado por experiencias afuera, pero también ahí hay educación a propósito de cómo desarrollarte en la asamblea (…). Entonces, hay auto educación, autogestión dentro, inclusive desde la disidencia de opiniones* (Viviana, 5 de julio de 2021).

El aprendizaje ciudadano que adquieren en la movilización estudiantil permea la sala de clases y la enriquece a partir de los debates que pueden producirse sobre el contexto político y social por el cual se movilizan las y los estudiantes:

> *Por ejemplo, no se pal día de la no violencia contra la mujer, han hecho intervenciones super bonitas, frente a todo el colegio, que al final eso también da pa discutirlo en una clase, se han puesto no sé po, por ejemplo, en las rejas del colegio hacen intervenciones al inicio de la clase, entonces después en la clase tú tienes que hablar de eso, eso da que hablar, discutir, y conversar, y creo que son super importantes también* (Marta, 23 de junio de 2021).

En el caso de Viviana, el movimiento estudiantil lo utiliza también como material didáctico. Esto le permite presentar imágenes y referentes con las que el estudiantado pueda sentirse representado, contribuyendo a su empoderamiento como ciudadanas y ciudadanos:

> *Si hablamos ponte tú, democratización de la sociedad chilena siglo XX aparece movimientos estudiantiles. Cómo no reconocer que este colegio es sede también de varios momentos importantes. Y lo bueno es que como no pasa en otros lados, hay material en YouTube disponible y yo trato de que no se pierda, cómo te digo no tengo muchos tapujos en orientar ciertas unidades* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Pese a que las y los docentes concuerdan en que el movimiento estudiantil es un espacio principalmente de aprendizaje, uno de los docentes identifica algunas *problemáticas* como son las situaciones de violencia que se producen a raíz de las jornadas de protesta en las que se involucran, lo que genera momentos de conflicto en la vida de la escuela. Como me relata Víctor:

> *Después empezó a desaparecer la gente también, porque a veces en el contexto de estallido social, hubo de repente matices medios violentos y muchos papás decidieron no mandar a los chiquillos al colegio derechamente y cuando iban era para salir a cortar la calle, y ahí se dieron episodios que fueron bien mediáticos incluso* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Por último, el contexto de pandemia y la implementación de clases y otras actividades en formato virtual inciden en la percepción sobre la participación que poseen las y los docentes. El profesorado señala que la *pandemia tuvo efectos negativos* en la participación estudiantil tanto en instancias de participación política, el consejo de curso y la participación en clases. En relación a la participación más macro o política Víctor, reconoce la escasez de instancias que aglomeren a todo el estudiantado durante los años de pandemia. Mientras que Viviana, identifica las dificultades que tiene la participación de las y los estudiantes en las clases virtuales:

> *Es muy difícil y sigue siendo un temazo, no poder interactuar en la vida real, yo los he tenido, volvieron algunas semanas presenciales ha sido bien diferente, ver a quienes participan más constantemente, quienes prenden la cámara, a propósito de que estamos hablando de eso, ellos son los que más participan, a ver a estos otros, que están más silentes, pero que en la presencialidad igual estaban pendientes* (Viviana, 5 de julio de 2021).

Impacto del género en la participación

En los relatos de las y los docentes también emergen cuestiones relacionadas con la participación y el género, en otras palabras, el género como un factor que tiene influencia e impacto en la participación. Una de las ideas que emerge espontáneamente en los relatos del profesorado, es la existencia de un *liderazgo femenino* en los organismos de representación estudiantil. Lo reconocen como una característica histórica de la institución:

> *Igual aquí en el liceo históricamente ha pasado algo bien interesante, que siempre son las mujeres las que lideran y esto generalmente ha sido así, como la lista de representantes, el [protocolo de] acoso, el colectivo de mujeres, como que las mujeres la llevan igual en el liceo y creo que ha sido, no creo que se opaque al género masculino, pero creo que los hombres, siempre han respetado mucho el rol de la mujer, así como a sus compañeras* (Marta, 23 de junio de 2021).

Las y los docentes no identifican una razón clara de porque existe este liderazgo femenino, algunos/as lo asocian al rol histórico de las directoras que ha tenido la institución, otros/as a la experiencia familiar, pero coinciden en que no existe una política institucional que fomente el liderazgo femenino, sino que es característico de su cultura escolar:

> *Yo creo que tiene harto que ver con que hay procesos de reproducción social, del capital cultural de las familias, hay muchas mujeres profesionales en el*

> *liceo, madres super potentes que sostienen a sus familias, que son líderes en sus equipos de trabajo y sus hijos nacen con ese primer ejemplo, entonces yo creo que tiene mucho que ver con eso. Ahora de lo que si tengo certeza es que no hay una intencionalidad manifiesta de orden institucional que levante más el liderazgo femenino, eso no lo creo si, por eso se lo atribuyo más a una precondición familiar* (Víctor, 8 de abril de 2021).

Vinculado a lo anterior, según Víctor, las estudiantes desatan su liderazgo en la toma del 2018, momento en que encabezaron los movimientos estudiantiles e introdujeron temáticas de género tanto en la cultura del establecimiento, como en aspectos más institucionales:

> *Hubo una oportunidad en que las mujeres, ya que como que desataron su liderazgo, que fue para la toma feminista del 2018 y ahí como que las mujeres se empoderaron como del territorio escolar y levantaron lo que estaba pasando en el mundo, estaba pasando esto de hacer público las condiciones históricas, de sus experiencias negativas de vida en su condición de mujer, etc. Y eso significó una oportunidad de aprendizaje bien importante pa todos los hombres que formábamos la comunidad, el liceo se empezó a abrir a otro lenguaje, se empezaron a instalar demandas bien importantes como la educación no sexista, creo que eso fue como un impulso a la construcción de una comunidad que se entiende en relación entre iguales* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

En tal sentido, la mayoría de las y los entrevistados coincide en que las temáticas de género han *transitado de la demanda a la política*, ya que han sido las y los estudiantes quienes han introducido las temáticas de género en la escuela a través de las movilizaciones estudiantiles. Esto, por ejemplo, de acuerdo al profesorado se advierte en la organización de jornadas de reflexión, la realización de performances, e incluso la presión estudiantil que derivó en la creación de la institucionalidad de género (UGESEX):

> *El liceo, es uno de los primeros liceos que tiene la Unidad de Género y Sexualidades. Pero eso nace de la coyuntura del 2018 por un requerimiento de las estudiantes y lo acoge la institución. Lo acoge, lo institucionaliza. Y ahí también hay una tensión super interesante al comienzo entre el estudiantado, la institución, pero nace de ellos y el colegio que dice sí, vamos, creemos en esto* (Carlos, 1 de abril de 2021).

Pese a la importancia que tienen las mujeres en los espacios de participación estudiantil, algunos/as docentes reconocen que existen *diferencias de género en la participación*, que se producen en algunos cursos a nivel de la sala de clases, donde las niñas tienden a involucrarse en menor medida que los hombres. Un ejemplo interesante de replicar es el que me relata Viviana, a raíz del desarrollo de proyectos de participación en su curso:

> *Los proyectos al final que aparecieron tenían que ver con eso, así como cómo garantizamos que las niñas… en mi curso en ese momento había un problema bien importante de que la palabra la tenían siempre los mismos 10 niños y eran niños y las niñas no hablaban nunca. Entonces me propusieron dentro de esa iniciativa que pudiéramos separar los Consejos de Curso para poder generar espacio de mujeres y de hombres para poder tener espacios de confianza* (Viviana, 5 de julio de 2021).

A diferencia de lo relatado por Viviana, a nivel de participación y organización del estamento estudiantil, Víctor manifiesta que no existen diferencias, sino más bien existe una homogeneidad de ideas y liderazgos entre hombres y mujeres:

> *Lo primero que a uno se le viene a la cabeza el contexto de la asamblea, de los representantes, (…) entonces yo creo que durante tres años, tuve una relación con la asamblea y los veía trabajar y si tú me preguntai en términos cuantitativos, no vi una gran diferencia, no había como predominantemente mujeres o predominantemente hombres, y tampoco vi grandes diferencias en que las mujeres hablaran más que los hombres, (…) entonces lo que si veo en términos de hombres y mujeres es que hay una homogeneidad interpretativa del mundo social* (Víctor, 22 de septiembre de 2022).

7.4 Resultados análisis grupos de discusión

De los relatos de las y los estudiantes emergió un sistema de categorización, compuesto de cuatro grandes dimensiones: *las concepciones sobre la ciudadanía, los espacios de participación, las particularidades de la institución que promueven o limitan la EC con perspectiva de género y feminista y el aprendizaje de la ciudadanía.*

7.4.1 Las concepciones sobre la ciudadanía

En esta dimensión incluyo categorías que se vinculan a las concepciones que tienen las y los estudiantes sobre la ciudadanía, respondiendo a cuestiones sobre: qué entienden por ciudadanía, el sentido de pertenencia a esta, los obstáculos que la limitan y los elementos que debiese tener una educación para una ciudadanía no sexista.

Ser ciudadana/o se refiere las ideas y concepciones que emergen en los relatos de las y los estudiantes vinculadas a la comprensión que tienen sobre ciudadanía. Al respecto, surgen diferentes concepciones como: *tener algo que decir, tener conciencia de la realidad, algo colectivo, ser una persona crítica, tener poder de decisión, ser reconocido/a, avanzar a la transformación social, algo cotidiano y respetar la opinión de las/los demás.* De estas, las que emergen con mayor fuerza son *tener algo que decir* y *tener conciencia de la realidad,* mientras que aparecen con menor frecuencia la idea de *la ciudadanía como algo cotidiano* y el *respetar la opinión de las/los demás*.

Sin embargo, estos discursos no son homogéneos, ya que existen diferencias importantes entre ambos grupos. En el formado por estudiantes de IV° medio aparecen con fuerza las ideas: *tener algo que decir y algo colectivo*, mientras que no hacen referencia a la importancia de *ser reconocidos/as, avanzar a la transformación social y tener poder de decisión*. Por el contrario, en el conformado por estudiantes de la "lista de representantes" emergen de forma más recurrente las ideas: *tener conciencia de la realidad, tener poder de decisión* y *ser personas críticas,* al mismo tiempo que no señalan cuestiones relacionadas con *respetar las opiniones* o la *ciudadanía como algo cotidiano*. Estas diferencias pueden explicarse por la mayor politización y experiencia en organización que posee el segundo grupo, que les permite desarrollar concepciones más amplias de ciudadanía vinculadas al poder político y la transformación social. A continuación, explico cada una de estas concepciones:

Tener algo que decir, implica que las y los estudiantes asocian el ejercicio y condición de ciudadanía a la importancia de ser escuchados/as y poder expresar sus ideas u opiniones,

recalcando que las y los jóvenes tienen "algo que decir". Esta concepción se manifiesta en la familia, en el colegio, y sobre todo en las manifestaciones:

> ***Eduardo****: si también, o sea, a mí me dice que los jóvenes como nosotros los secundarios también tenemos algo que decir y también tenemos una voz propia.*
> ***Ignacio:*** *yo creo que querer ser escuchados, también como no sentirse relegados, o sea sí, como no poder como expresar con cosas más concretas tu opinión o tu forma de ver el mundo.*
> ***Eduardo:*** *sí, yo creo que como que cuando uno puede expresarse, hacer que su opinión se transforme en algo más grande que un solo pensamiento* (Grupo de estudiantes IV° medio, 20 de abril de 2022).

El tener algo que decir, lo plantean como una necesidad de un grupo etario en particular "las y los jóvenes", en oposición a no ser incluidos/as por su condición de menores. En el caso del grupo conformado por la lista de representantes, si bien aparece en menor cantidad de ocasiones, declaran de forma explícita el hecho de sentirse subestimados/as por la sociedad.

Junto con eso, para las y los estudiantes de ambos grupos la ciudadanía se relaciona con el *tener conciencia de la realidad*, en otras palabras, conciben que la ciudadanía implica conocer los problemas sociales, ser conscientes de la realidad del país y poseer compromiso social. Al respecto declaran que es una característica que han adquirido a medida que han ido creciendo, gracias a las posibilidades que les brinda el colegio, pero también en los espacios de organización y movilización:

> *A mí me ha pasado que cuando ya he ido creciendo y tomando un poco más de conciencia, el mismo hecho de salir a la calle o ver las noticias te forma como una opinión o también, por ejemplo, a mí me pasa que veo las noticias y me doy cuenta de que es completamente distinta la realidad que se vive, yo salgo todos los días y veo distintas realidades, también muchas injusticias que hacen que uno se forme políticamente o ciudadanamente* (Loreto, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Tener conciencia de la realidad, está asociado también a que ser ciudadano/a es *ser una persona crítica*, que de acuerdo a las y los estudiantes es un perfil que se fomenta en el liceo:

> ***Paula:*** *¿Cómo dirían que es el tipo de ciudadana y ciudadano que aspira a educar este liceo? ¿Cómo lo podríamos describir?*
> ***Agustina:*** *yo creo que, a pesar de ser como clase media o clase media acomodada, tener algún tipo de crítica social estructural.*
> ***Eduardo****: yo diría que un ciudadano consciente de lo que pasa en su entorno y con pensamiento crítico* (Grupo de discusión estudiantes IV°, 20 de abril de 2022).

Ambos grupos de estudiantes comprenden la ciudadanía como un fenómeno *colectivo*. Esto implica que ser ciudadana/o es sentirse parte de la comunidad y también contribuir a ella a través de diferentes estrategias. En algunos casos, esta aportación está ligada a actividades sociales y en otros implica ser parte de las luchas colectivas. Como se puede ver en el siguiente diálogo:

> ***Ignacio:*** *como cuando haces algo para ayudar a gente, o no para ayudar para darle algo diferente a la gente o culturalmente, o cualquier cosa también estas*

> *contribuyendo como, no se po la gente que toca música, que pinta, como que les estás dando algo nuevo o algo que no habían visto.*
> ***Agustina:*** *yo siento que como ser ciudadano es algo más colectivo, como no lo que hace una persona y por eso decía lo de las protestas, que una persona no es nada según yo, y en especial como eris ciudadano si no eres parte de algo como que siento que es más colectivo que lo que tú haces como persona* (Grupo de discusión estudiantes IV° medio, 20 de abril de 2022).

En el grupo conformado por la lista de representantes, surge también la idea de que la ciudadanía se vincula al *tener poder de decisión*, es decir a la posesión de poder político y la capacidad de toma de decisiones. En otras palabras, ser ciudadano/a es tener incidencia política real:

> *Tampoco sé si algún día vaya a llegar a sentirme ciudadana, no creo que cumplir la mayoría de edad me haga sentir ciudadana y tampoco creo que votar me haga sentir ciudadana, porque como que creo que en la realidad en la democracia que estamos ahora no hay mucho como poder en el pueblo y yo creo que nunca voy a llegar a sentir que tengo poder de decisión, por ende, no sé si voy a llegar realmente a sentirme ciudadana* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Desde la perspectiva de esta estudiante la escasa capacidad de decisión que posee la ciudadanía en el sistema democrático actual es una limitante para sentirse y ejercer realmente la condición de ciudadanía.

Junto con ello, el grupo integrado por la lista de representantes concibe que la ciudadanía implica *ser y sentirse reconocidos/as*, es decir, ser ciudadano/as es ser aceptados/as como tales y sentirse incluidos/as socialmente. Condición que de acuerdo a su percepción se encuentra mermada por el hecho de ser menores de edad:

> ***Loreto****: eso en realidad, yo creo que tiene que ver con que igual los estudiantes han sido la base de muchos movimientos, desde el movimiento pingüino, ahora, el 2019 las evasiones y todo eso.*
> ***Úrsula:*** *sobre todo como los menores de edad no somos reconocidos formalmente como ciudadanos, entonces como yo creo que, si vamos a abarcar la imagen desde el concepto de ciudadanía, es importante recalcar eso, no solamente pedir el voto para mayores de 14 o 16, sino que también ser reconocidos como ciudadanos, ciudadanas del país.*
> ***Marcelo:*** *como sujetos políticos* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Como muestro en el párrafo anterior, para las y los estudiantes si bien han sido protagonistas de los cambios políticos de los últimos años, no ha implicado un reconocimiento social como ciudadanos y ciudadanas. Por lo mismo, en el grupo conformado por la lista de representantes la pertenencia a la ciudadanía está vinculada a la *transformación social.* Para estos/as se ejerce la ciudadanía a través de la participación en colectivos que luchan y demandan el cambio social. Por esto mismo, la conciencia de ciudadanía la han adquirido en las manifestaciones y sobre todo en la coyuntura del estallido social. En estos casos las y los estudiantes se sienten protagonistas y agentes con capacidad de incidencia política:

> *Yo creo que en general en mi vida cotidiana y en mi formación como persona, siempre me estoy constituyendo políticamente y finalmente también como la ciudadana que me gustaría ser y creo que una parte de eso ha sido como pensar y luchar por un modelo distinto en el que ser ciudadana signifique algo más que votar, el constituirme como ciudadana o como sujeto de un modelo distinto también como o por lo menos apuntar hacia eso, hacia la construcción de… yo creo que eso es lo que me ha constituido más mi formación en torno a mi yo ciudadana* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

En el grupo de IV° medio, con menor importancia, también emerge la concepción de la ciudadanía como *algo cotidiano*, es decir, algunos/as estudiantes entienden que la ciudadanía, no implica necesariamente grandes transformaciones políticas, sino que está asociada a decisiones cotidianas como el uso del transporte público, caminar o usar la bicicleta. Al respecto existen opiniones contrastadas, ya que otras/os señalan que las acciones individuales no son suficientes para constituirse como ciudadanas y ciudadanos:

> ***Andrés:*** *igual yo creo que cualquier acción que uno haga que intervenga como en la sociedad es ser ciudadano, igual como que solo decimos características buenas.*
> ***Tania:*** *¿Cómo qué?*
> ***Vicente****: ¿Cómo el uso del transporte público tal vez?*
> ***Andrés:*** *Sí, o cualquier acción porque solo decimos participar en cualquier cosa, solo por estar dentro de la sociedad y cualquier mínima acción que hagamos ya estamos como contribuyendo o cambiando la sociedad, a diferentes escalas.*
> ***Tania****: no sé, es que siento que el usar el transporte público es como ser parte de la masa, no es como ser ciudadano porque lo que yo entiendo es cómo hacer valer tu opinión y que de alguna forma sobresalga, o sea no como por encima del otro, sino como que para ti sea suficiente, entonces como que no me calza mucho con la descripción que estaba dando el Andrés* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Por último, en el grupo de IV° aparece la concepción de la ciudanía vinculada al *respeto hacia las/los demás*. Es decir, el respeto por las opiniones diversas, y la capacidad de llegar a acuerdos. Mencionan la familia y las movilizaciones como espacios relacionados con esta concepción de la ciudadanía.

> *Yo creo que la importancia de lograr llegar a acuerdos con personas que piensan distinto, la importancia de a veces tener que ceder, porque bueno, hay que ceder a veces también como pa llegar a acuerdos y como que siento que eso es lo que me transmite igual, no sé escuchar alguna opinión y decir, bueno no estoy tan de acuerdo, pero, ya igual como que démosle y hagamos esto y poder tener algo colectivo* (Eduardo, Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Junto a las concepciones, en el relato de las y los estudiantes emerge el ***sentido de pertenencia a la ciudadanía***. Ante la pregunta directa de si se sentían o no ciudadanas y ciudadanos, las respuestas de los grupos fueron opuestas, pero homogéneas al interior de cada uno. En el caso del grupo realizado con estudiantes de IV° medio hubo una respuesta unánime en la que afirman sentirse ciudadanos y ciudadanas. Junto con ello, explican diferentes espacios y situaciones en las que perciben ese sentimiento de pertenencia:

> ***Paula:*** *¿y ustedes se sienten ciudadanos y ciudadanas?*

> ***Varias/os estudiantes:*** *siii*
> ***Paula****: ¿En qué ocasiones se sienten ciudadanos y ciudadanas?*
> ***Vicente:*** *en manifestaciones a veces, cuando participamos de algo en común.*
> ***Agustina:*** *yo creo que las movilizaciones como, donde tenemos una voz y que no se nos pregunte como, hay eris mayor de edad o algo así, entonces como apoyando la marcha podís como expresar lo que erís o lo que querís cambiar* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes identifican la participación en manifestaciones y las clases como aquellos espacios en los que se sienten ciudadanas/os, puesto que ambos corresponden a instancias en las que pueden expresar su opinión -elemento fundamental en la concepción de ciudadanía de este grupo-. Por el contrario, el grupo formado por la lista de representantes que tiene una concepción más amplia de ciudadanía vinculada al poder político, la capacidad de toma de decisiones y la necesidad de sentirse incluidas/os, sostienen que no se sienten ciudadanas/os, sino sujetos políticos, por no ser reconocidas/os en cuanto tales:

> ***Paula:*** *¿Y en ese sentido, ustedes se sienten ciudadanas y ciudadanos?*
> ***Marcelo:*** *yo no. O sea, si me siento como un sujeto político, pero no me siento ciudadano porque no tengo como ese estatus.*
> ***Pablo****: si yo lo mismo, como que realmente solo se reconoce como ciudadano a los mayores de 18 y como que la única ley como que nos rige nosotros, no sé cómo que nos pueden llevar con 14 años a comisaría y cosas así.*
> ***Marcelo:*** *yo creo que como para sentirse ciudadano debería sentirme parte de una comunidad más que como participar de estos como rituales cívicos* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Como busco exponer con el diálogo anterior, para estas/os estudiantes el no sentirse ciudadanos/as no implica necesariamente carecer de capacidad de acción política, sino que su concepción más amplia de ciudadanía les impide desarrollar este sentimiento de pertenencia. Junto con ello, identifican que la condición de ciudadanía va más allá de la posibilidad de participar en elecciones. Esto pude percibirlo de mejor manera en la opinión de una de las estudiantes, quién identifica el estallido social como el único momento en que se ha sentido ciudadana:

> *Creo que la vez que estuve más cercana a sentirme ciudadana realmente fue como pa la revuelta, uno porque si nos constituimos como un todo social y éramos como millones en las calles, dos si teníamos incidencia política y no solo eso, sino que teníamos la hegemonía política, en ese momento realmente todo el sistema como que lo teníamos un poco en la palma de la mano, obviamente si hubiese avanzado más podríamos como haber conseguido cambios reales, pero fue donde pudimos constituir demandas como transversales, creo que generó un antes y un después en nuestra forma como de entender lo que es ser ciudadano y entender lo que es formar parte de una sociedad. Y para mi ese proceso fue lo más cerca que he estado de sentirme ciudadana y fue uno de los procesos más bonitos que he vivido en mi vida* (Úrsula, grupo de la lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Las y los estudiantes igualmente se refieren a distintos ***obstáculos*** que impiden el sentimiento de pertenencia y ejercicio de la ciudadanía. Entre estos identifican *la imposibilidad de poder votar, el no sentirse incluidas/os y las desigualdades sociales*.

De estas la que emerge con mayor fuerza y está presente en los dos grupos de discusión es la *imposibilidad de poder votar*. Las y los estudiantes de ambos grupos reconocen la importancia de obtener este derecho, pese a que sus concepciones de ciudadanía no están asociadas a este. En el caso del grupo de estudiantes de IV° medio, lo relacionan con el adultocentrismo, mientras que el grupo de la lista de representantes considera que existe una contradicción entre el protagonismo que han tenido en los cambios políticos y sociales y la imposibilidad de poder participar de manera institucional. En ese sentido, el voto es considerado algo simbólico a conquistar:

> ***Paula:*** *entonces algunos y algunas de ustedes han dicho que no necesariamente con el voto se sentirían ciudadanos, pero lo encuentran de todas maneras algo relevante.*
> ***Úrsula:*** *si, algo a conquistar, un paso.*
> ***Marcelo:*** *también como la máxima expresión de participación política como de la democracia* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Ligado a lo anterior, las y los estudiantes de la lista de representantes, identifican como limitante el hecho de que *no se nos incluye*. Esto se puede entrever en las palabras de Loreto:

> *El voto igual es un elemento bastante simbólico, porque yo creo que cívicamente es lo que más se ve, pero también tiene que ver con muchas otras cosas, las cuáles nosotros no somos considerados ciudadanos, como que casi que solamente formulamos como dependencia o carga de alguna persona mayor de edad. Lo cual encuentro completamente injusto porque igual es un grupo etario que somos bastantes y yo creo que vale la pena estar considerando la opinión de personas que quizás si muchas veces se pueden como subestimar por ser chicos o que no han vivido* (Loreto, grupo de representantes, 22 de abril de 2022).

Esto coincide con la opinión de Úrsula, quien asocia el no sentirse incluida con el individualismo característico de la sociedad chilena:

> *También un poco creo que para sentirme ciudadana yo y para sentirnos ciudadanos debemos sentirnos incluidos y sentirnos parte de un todo social que acá en Chile no existe porque no hay tejido social y hay demasiada como individualización de las personas y también porque no tenemos incidencia política real como que realmente no se nos incluye como a las bases de la sociedad, no se nos incluye en nada* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Por último, las y los estudiantes que formaron parte del grupo de la lista de representantes, también identifican las *desigualdades sociales* como una restricción importante para el ejercicio de la ciudadanía, ya que de acuerdo a su discurso las condiciones socioeconómicas y de género, marcan una distinción entre ciudadanías de distintos estatus.

> ***Marcelo****: la ciudadanía tiene que ver sobre todo con el tema de los derechos humanos, desde el punto de vista de que todos los seres humanos son iguales, pero no todos estamos en la misma situación. Para tratar de hacer un mundo mejor hay que darle como un enfoque de clase, como de las desigualdades socioeconómicas.*

> ***Úrsula:*** *si porque además ser ciudadano formalmente no tiene como una distinción entre mujeres y hombres y como burgueses y proletariado, pero en la práctica si lo es, los ricos tienen mucho más poder de decisión y mucha influencia en el sistema, así como los hombres lo tienen* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Las y los estudiantes mencionan también las características que debiese tener una ***educación para una ciudadanía no sexista***. Este no sexismo lo asocian a una forma de vida, al desarrollo de valores y en especial a educarse en condiciones reales de igualdad:

> ***Ignacio:*** *que nos vean como iguales.*
> ***Tania:*** *yo creo que es la base de todo, es como decir que somos iguales, es como aceptar todas las opiniones por igual.*
> ***Vicente:*** *el respeto hacia los demás, por sus gustos e ideas.*
> ***Eduardo:*** *si sobre todo como para la vida, para poder entenderse con el otro, pa poder pensar con el otro, pa poder comunicar lo que desea comunicar, como que es la base, porque al final uno no sé en el mundo laboral, no le vai a andar preguntando a la persona, oye cuál es tu orientación sexual, al final uno solo lo va a tratar como una persona y eso es lo importante, tratar a todo el mundo igual, sin importar su orientación sexual, su género* (grupo estudiantes IV° medio, 2022).

Junto con esto, entienden que esta educación está centrada en exterminar las actitudes violentas y machistas presentes tanto en la escuela como en la sociedad:

> ***Agustina:*** *a la diversidad y respeto y cómo igual cambiar como actitudes que son violentas y machistas y darse cuenta también de qué es una actitud violenta y machista.*
> ***Tania:*** *claro, cuestionarse* (Grupo de estudiantes IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes pertenecientes al grupo de representantes coinciden en erradicar las actitudes violencias y machistas, pero reconocen que para que esto suceda, se requiere de continuas luchas sociales, en las que como estudiantes sean protagonistas:

> *Yo creo que a nivel liceo obviamente tenemos entes que por lo menos han generado un avance bastante grande en materia de género y han desarrollado planes de educación no sexista que han tenido sus frutos, pero claramente falta mucho por conquistar y la verdad es que no me imagino un futuro cercano en el que la educación no sexista sea algo como real en todos los liceos y yo creo que para eso va a ser falta mucha protesta y lucha en general* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

7.4.2 Espacios de participación estudiantil

En esta dimensión incluyo categorías vinculadas a los espacios de participación que las y los estudiantes identifican como relevantes para sus aprendizajes de ciudadanía. Identifican tanto espacios institucionales o formales como autoconvocados. En esta sección he eliminado el concepto de propios, debido a que en sus relatos tanto las instancias de participación que les entrega el establecimiento como aquellas que generan por sí mismas/os son considerados propios del colectivo estudiantil.

Entre los espacios ***institucionales o formales,*** las y los estudiantes reconocen que en el liceo *se dan los espacios*, hacen una descripción de la *orgánica estudiantil* y de los *protocolos* que existen en el liceo para desarrollar la participación. En los dos grupos, emerge la conciencia de que el *liceo da los espacios* para la participación estudiantil. Además, comprenden que es precisamente una de las particularidades de ser colegio movilizado. Este "dar los espacios" lo entienden como la posibilidad de movilizarse, organizarse y expresarse sin restricciones desde la institucionalidad. En otras palabras, existe una disposición de la institución a dar permisos para diferentes actividades cuando el estudiantado lo solicita:

> ***Agustina:*** *son súper permisivos acá, y creo como que ya saben que van a pedir, como que viene el 8M y saben que no va a haber clases porque se van a hacer actividades.*
> ***Agustina****: si, la verdad es que cuando uno va a pedir siempre está la disposición.*
> ***Matías:*** *sin ir más lejos ahora para el 29 de marzo para el día del joven combatiente, nos dan el espacio si es que se organiza bien, o sea, este año justo no, no nos dieron permiso porque no había tanta organización, pero igual hicimos una asamblea en la última hora y nos dejaron ausentes no más, como que igual está el espacio y la opción si se organiza bien y se presenta una buena organización nos van a decir que si, se pueden hacer asambleas en clases, para cosas importantes obviamente* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes de la lista de representantes coinciden en valorar que el colegio les otorgue espacios de participación, sin embargo, son enfáticos en señalar que esos espacios se dan en función de su propio activismo:

> ***Pablo:*** *sí, yo creo que es eso, como que el colegio nos va a prestar como los espacios como para tener esta oportunidad y cómo hay muchas comisiones, como que nos dan el espacio de organización estudiantil, pero al final como que la mayoría de las cosas surgen como por nosotros los estudiantes, como la organización que tenemos a la interna del liceo más que dirección o los jefes de ciclo y así ellos nos brindan los espacios como que para nosotros podemos como hacer ese tipo de cosas.*
> ***Úrsula:*** *pero esos espacios se han construido por nuestros movimientos también* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

En el relato que hacen las y los estudiantes, describen el funcionamiento de los espacios formales que consideran más relevantes dentro de su orgánica. En primer lugar, destacan la *lista de representantes* -grupo de estudiante escogido por votación- que se encarga de la representación estudiantil:

> *Nosotros elegimos una lista cada año, una lista de representantes, como de nuestro estamento, en el colegio hay estamentos los estudiantes, trabajadores, apoderados, entonces ellos como que se encargan de representarnos y tienen como un canal de comunicación constante con el director, la subdirectora, y los jefes de ciclo y tienen muchas reuniones, entonces existen canales de comunicación super claros* (Eduardo, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Pese a que la lista de representantes se describe como el principal organismo de representación y comunicación con las autoridades de la escuela, las y los estudiantes de esta, identifican *la Asamblea* como el organismo de mayor importancia para la

participación estudiantil. Es el espacio por el cuál instalar temas de debate y participación para el resto del estudiantado:

> ***Úrsula:*** *igual nosotros hacemos pega, institucionalmente es así, pero igual nosotros educamos en conjunto con nuestros compañeros.*
> ***Alejandra:*** *exactamente, como que nosotros mismos dentro del estudiantado como que incentivamos hablar de ciertos temas para que después los hablen con sus cursos, tenemos como, la asamblea de delegados como que funciona un poco así.*
> ***Úrsula:*** *también pasa que nosotros les hacemos planteamientos directos al colegio po, como pueden hacer esto y lo toman o no* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

De acuerdo a lo señalado por las y los estudiantes, existen dos tipos de asambleas. Las primeras son las abiertas, que son organizadas por la lista de representantes. En estas se junta todo el estudiantado, cualquier persona puede opinar y finalizan con un acta donde se registran las opiniones de las y los estudiantes.

> ***Andrés:*** *en las asambleas abiertas, en las que va como más gente, van como 200, la lista de representantes, lo que hace, llega con varios puntos que se van a ir tratando durante la asamblea y se termina haciendo un acta con la que si hay que tomar decisiones ahí queda como aclarado la opinión de todo el estudiantado y hay un moderador que va pasando las manos y cualquiera puede opinar.*
> ***Eduardo:*** *claro y también como los puntos que se tratan, muchas veces llegan de los delegados hacia la lista y ahí lo plasman en una asamblea como más abierta* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

La otra asamblea, que tiene mayor importancia a nivel organizativo es la de delegados/as, en donde entregan y discuten información para ser difundida en los cursos y posteriormente tomar decisiones. La/el delegado/a tiene la función de traspasar la información y representar al curso en la toma de decisiones. La asamblea se reúne cada semana, dando la oportunidad a que todo el estudiantado pueda discutir temas o problemáticas que ocurren al interior del colegio. La consideran un ente resolutivo:

> ***Loreto:*** *yo igual pienso que algo importante de mencionar es la organización que hay dentro del colegio no solamente para movilizaciones, también cosas que se tratan al interior del liceo y eso yo destaco mucho como que finalmente el hecho de solamente juntarse una vez a la semana a discutir temas que pasan en el colegio y ver que es lo que opina el estudiantado.*
> ***Pablo:*** *para mencionarlo y explicarlo está la asamblea de delegados que cada curso tiene dos delegados por curso y se hace esta asamblea que es como entre comillas dirigida por la lista, en verdad la lista plantea las temáticas a conversar.*
> ***Úrsula:*** *la lista la modera y es un ente como se dice resolutivo. Toda la información fluye porque hay horas protegidas que son como consejo de curso, todas las semanas, entonces todos los cursos influyen y opinan como en la asamblea y todo el tiempo estamos como en constante información y organización* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Junto con la orgánica, las y los estudiantes de IV° mencionan la normativa existente para relacionarse con las autoridades del colegio. Uno de los estudiantes explica que los

permisos para la realización de actividades tanto dentro como fuera del establecimiento se encuentran regulados por normas que fueron establecidas hace años entre estudiantes y colegio:

> *En verdad no depende de ellos si dicen que sí, o sea si depende de ellos, pero todo está como ya normado, entonces en las normas que ya habíamos establecido años atrás entre estudiantes con el colegio, creo que son 48 horas antes de antelación, si queris hacer una asamblea o algo, para darle tiempo como a la administración a organizarse mejor y justo para la hora del mes pasado no se dio el plazo suficiente, entonces por eso nos dijeron que no, pero era por algo administrativo, era porque en los estatutos decía que no podían* (Andrés, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Entre los espacios ***autoconvocados*** las y los estudiantes de ambos grupos reconocen *las movilizaciones* como espacios de participación en los que se involucran y mencionan distintas estrategias o repertorios de lucha utilizadas para movilizarse, tales como marchas, corta calles, paros, tomas, asambleas o cordones territoriales. Para el desarrollo de estas acciones existe toda una logística detrás que implica un grado de organización y experiencia relevantes:

> ***Vicente:*** *me acuerdo de que había un grupo que era como más movilizado que se encargaba de avisar cuando venían los pacos por algunas calles.*
> ***Eduardo:*** *o sea, hay como una organización, una comisión de logística para los corta calles y bueno ellos como que anotaban a todas las personas que estaban, también había otros que se encargaban de ver que no vinieran los pacos o también de ver lo que estaba pasando alrededor.*
> ***Vicente:*** *muchas veces se hacía una lista con los que había, los teléfonos, número de contacto, por si te llevaban detenido, el Rut, porque había harta seguridad por lo menos como lo organizábamos nosotros* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

En los discursos de las y los estudiantes pude apreciar que las movilizaciones estudiantiles les permiten desarrollar un sentido de pertenencia al colectivo de pares en que se involucran formando parte relevante del desarrollo de su identidad como secundarias/os.

> *O sea pa mí, yo creo que [movilizarme] me sirve harto para aprender sobre la vida en general porque salir todos como colegio, en conjunto hacia el lugar que sea, protegerse y ayudarnos entre nosotros, crear como un equipo por decirlo así, como el colectivo, es bonito igual, como todos ayudarse, si se llevan a alguien como que todos se preocupan y todos están pendientes entonces como que hay un compañerismo que es super bueno y también a organizarse y ese tipo de cosas* (Ignacio, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes de ambos grupos hacen referencia explícita al *estallido social* como una instancia de participación que fue relevante tanto para su desarrollo vital como su formación ciudadana. En primer lugar, se perciben como parte de un colectivo "estudiantes secundarias/os" que fue protagonista de un proceso crucial en la historia de Chile:

> ***Vicente:*** *un sentido de responsabilidad ya que si lo iniciamos hay que terminarlo, continuarlo.*

> ***Vicente:*** *no se po, como iniciamos la evasión hay que seguir por lo menos hasta que termine, se haga por ejemplo la constitución* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Por otra parte, la experiencia del estallido social para estos/as jóvenes cobra importancia en su desarrollo como personas puesto que lo describen como un momento relevante en su crecimiento personal y formación identitaria:

> ***Matías****: yo siento que haber vivido el estallido social como secundario en primero medio como que cambia un poco tu forma de ver el mundo, yo siento que haberme movilizado en ese momento como en espacios que no solía visitar, como plaza Italia, como que igual te da más conciencia de la realidad siento, amplía tu visión de mundo simplemente como que siento que igual veo todo distinto desde ahí.*
> ***Vicente:*** *si eso, como que es importante como estudiantes que la mayoría tenemos estilos de vida tan cómodos es como lo más cercano que muchos quizá hemos estado a la realidad de Chile, que está muy lejos de ser la nuestra (…)*
> ***Vicente:*** *yo por lo menos como que me agrande, me hizo madurar, como que uno iba a los corta calles y a las marchas, lo hacía porque sentía que estaba haciendo algo y eso también te agrandaba como que te creiai más grande de lo que erai realmente, como que encuentro que es una sensación super sana el sentirse parte de la sociedad* (Grupo estudiantes de IV° medio, 20 de abril de 2022).

Y sobre todo tiene relevancia en su constitución como sujetos políticos y ciudadanos/as, puesto que les permitió experimentar el sentirse parte de la sociedad y de las transformaciones sociales que se estaban viviendo en Chile.

> ***Andrés****: si, para mí por lo menos igual si fue como importante y el ambiente, porque antes del estallido social igual ya había ido a muchas manifestaciones, pero las manifestaciones que se vivían en el estallido social se sentían muy diferentes, porque había mucho más como ayuda entre todos, y como que se sentía un apañe.*
> ***Agustina:*** *o sea estaban los estudiantes desde las abuelitas.*
> ***Tania:*** *como que yo creo que eso fue lo más brigido, de verdad todos salieron, y no pasó para nada desapercibido y los cacerolazos también como que de verdad se escuchaba en todas partes* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Algunas estudiantes en ambos grupos mencionan la experiencia de la *militancia* como un espacio de participación y aprendizaje de la ciudadanía que se produce afuera del establecimiento. Señalan que es relevante porque aprenden de las experiencias y conocimientos de otras generaciones y también a dar a conocer demandas al resto de la sociedad:

> *Yo milito en la jota y en coordinación nacional de familiares de la memoria. Yo creo que relacionarme con gente más diferente que acá y como de diferentes edades también, como que ha sido como más potente para mí, porque incluso como que acá en el liceo siento que no hubo como el traspaso de generaciones mayores a nosotros, y ahora nosotros somos las generaciones mayores y no tenemos como un senior que nos enseñe o como guíe en esas cosas y eso es lo que yo encontrado más como en la militancia* (Agustina, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

En ambos grupos surge la idea de que existen *fechas relevantes* en que como estudiantes de colegio movilizado organizan acciones o participan de alguna marcha o actividad. Estas fechas constituyen hitos importantes tanto para su aprendizaje de la ciudadanía como para su conformación como sujetos y sujetas políticas. Mencionan fechas como 8M, el joven combatiente o el 11 de septiembre:

> ***Úrsula:*** *y otro espacio también son sobre todo jornadas específicas como no sé po el 8M o muchas otras jornadas.*
> ***Alejandra:*** *el acto por la memoria. Bueno cada vez que se acerca una fecha importante como en cuanto a lo político tratamos de organizarnos, tratamos de asistir a los espacios que podamos o convocarlos nosotros mismos y también generar mucha propaganda, tenemos mucha gente encargada de eso* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

7.4.3 Particularidades del liceo que promueven o limitan una EC con perspectiva de género y feminista

En esta dimensión incluyo categorías relacionadas con las características de la institución educativa que desde la perspectiva de las y los estudiantes promueven o limitan una EC con perspectiva de género y feminista. Entre las características que ***promueven*** este tipo de ciudadanía destacan *ser colegio movilizado, pertenecer a un liceo con características singulares,* la *relación horizontal que existe con el profesorado,* y la existencia de una *cultura escolar proclive a una educación no sexista.*

Una de las características que emerge con mayor fuerza en ambos grupos es el hecho de pertenecer a *un colegio movilizado*, es decir, el reconocimiento de que asisten a una institución con un estudiantado que tiene opinión política, conocimiento de la contingencia y se manifiesta en coyunturas relevantes. De acuerdo a las y los estudiantes el pertenecer a un colegio movilizado es fundamental para su formación ciudadana porque tiene implicancias en varios sentidos, entre ellos en la expresión de ideas y saber organizarse:

> ***Paula:*** *¿Y en ese sentido el ser colegio movilizado en qué aporta en la formación de ustedes como ciudadanos y ciudadanas?*
> ***Vicente:*** *a la expresión de nuestras ideas, al estar en un lugar más cómodo y fácil poder expresarse y darse a oír.*
> ***Eduardo:*** *no sé, no tener que como que tragarse la opinión de uno mismo que es muy común en otros colegios, entonces yo creo que sobre todo eso.*
> ***Agustina****: y como la experiencia de saber organizarse en colectivo yo creo que es como una condición súper importante organizarse y si queremos algo, como lo podemos como lograr* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes del grupo de lista de representantes sostienen que la condición de ser colegio movilizado forma parte de una tradición que se traspasa de generación en generación y que forma parte de la cultura del liceo de manera permanente:

> *Es verdad que el funcionamiento del colegio y como los ejes que tiene el colegio que al final, los podemos ver como manifestados en el PEI, tienen que ver mucho con cómo nos hemos organizado históricamente porque van mucho más allá de la dirección de turno, de hecho puede no ser tan buena la dirección de turno, e igual la línea histórica del colegio va a permanecer, está no solamente en documentos, está como en la gente y todo el rato se transmite, pero es brígido*

> *igual que hay cosas que nosotros no lo haríamos si no fuera por nuestro mismo movimiento* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

En el discurso de las y los estudiantes la identidad de colegio movilizado, se vincula con pertenecer a un *liceo con características singulares*. Al respecto, las y los estudiantes son conscientes que tienen una realidad muy distinta a otros colegios que se expresa en que no existen impedimentos de parte de la institución para movilizarse y que se pueda dialogar sobre distintos aspectos:

> ***Matías:*** *siempre nos ha fomentado como el votar, el expresar nuestra opinión, o sea el poder movilizarse sin ¿cómo se dice?… sin trabas, pero un poco más facilitado que otros colegios obviamente y eso hay que saberlo que nos lo permiten mucho más que en otras partes, entonces nos facilitan igual la movilización un poco.*
> ***Eduardo:*** *yo creo que aquí están los espacios y en muchos otros colegios no están los espacios de diálogo de conversación y menos aún uno pensaría que no sé, por ejemplo, la dirección cediera un poco en no sé saltarse una clase, saltarse dos clases, saltarse un día entero de clases, como que en otros lugares como que eso es impensado* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

La idea de singularidad no solo la asocian a lo institucional, sino que la perciben como una característica del estudiantado. En tal sentido, las y los estudiantes tienen opinión política, se interesan por la realidad nacional y saben organizarse, aspectos que también son considerados excepcionales en comparación al resto del estudiantado chileno:

> *Es que es tan diferente que como que llegas y te das cuenta de que existe otra realidad totalmente diferente. Me acuerdo que en mi otro colegio, me frustraba caleta porque mi mamá ponte tu es socióloga y es como bien política y lo conversamos en la casa y todo y me acuerdo que en mi colegio nadie sabía nada y era tan frustrante porque como que lo único que sabían era lo que aparecía en la tele y yo siempre me quise movilizar harto, y por eso me gustó caleta cambiarme a este colegio* (Agustina, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Las y los estudiantes de ambos grupos, recalcan que una de las características especiales del liceo es que existe una *relación horizontal entre docentes y estudiantes*. Esto se expresa en la sala de clases, pues las y los docentes generan espacios para hablar de temas de interés del estudiantado, incentivan la participación y promueven un rol activo en su aprendizaje:

> *Yo creo que el liceo en general es como bien horizontal en su forma de constituirse, como que la educación del colegio también la hacen los estudiantes, cuando nosotros levantamos un movimiento no sé si tiene que ver con la dirección, sino que tiene que ver con el funcionamiento histórico del colegio como que el colegio lo toma y como que lo pone en las clases, brígido que siempre pasa así, entonces yo creo que es una constitución de todas las partes del colegio* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Al mismo tiempo, la constatación de que existe una relación más cercana entre docentes y estudiantes -también- se manifiesta en los momentos de movilización en los que el profesorado muestra interés por las necesidades y demandas del estudiantado:

> *Yo siento [que las y los profesores] como que preguntan harto, como todo el rato, como incluso, como no sé cuándo estuvo la asamblea feminista para el 8M,*

> *no sé la misma profe de lenguaje nos preguntó o de qué hablaron, que vieron y creo que eso es como super importante igual, no es como lo que hablen a nosotros no nos incumbe, como que siento que es más cercana la relación entre como autoridad, profes y estudiantes* (Agustina, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

A este respecto, las y los estudiantes señalan que no sólo existe un interés de parte del profesorado en sus movilizaciones, sino que también suelen acompañarlas/os en estas instancias, lo que es reconocido y valorado por el estudiantado:

> ***Pablo:*** *yo creo que lo que más aporta en el mismo liceo son los profes, en verdad si necesitas como un espacio como para hablar un tema, cosas que pasan dentro del colegio como en el país, siempre el espacio va a estar, como que van a incentivar esa conversación, también como que, más allá de implantarnos como su opinión, la dan como si fueran uno más de nosotros, entonces yo creo que eso es como algo super bonito que tienen los profes del liceo.*
> ***Alejandra:*** *también ellos son los que nos preguntan y se nos acercan para hablar de ciertos temas, como que de parte de los profes o de les estudiantes si quiere surgir alguna conversación, como que siempre surge, y siempre se da como de una buena manera y también como siempre solemos estar muy alineados, entonces es muy normal que nos movilicemos con nuestros profesores y es algo que también disfrutamos* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Uno de los elementos que emerge con mayor fuerza en el discurso del estudiantado de ambos grupos es la percepción de que en el liceo existe una *cultura escolar proclive a la educación con un enfoque de género y feminista*.

En primer lugar, de acuerdo a las y los estudiantes de ambos grupos, existen *políticas institucionales* que permiten desarrollar un enfoque género y feministas en la institución. De acuerdo a su percepción, tanto las autoridades como el profesorado manifiestan un repudio hacia situaciones de sexismo y acoso, mientras que la educación no sexista es un tema recurrente en la educación impartida:

> *Yo creo que muchas veces, sobre todo en los colegios, las actitudes más sexistas vienen como de parte de las autoridades y [acá en el liceo] tanto profes como no sé, otras autoridades tienen el rollo de educación no sexista, no todos en todo caso, y se han dado casos en que no ha sido así, pero creo que la base de que no se haga eso sea que tenemos profes que inculcan lo contrario* (Vicente, Grupo de discusión estudiantes IV° medio, 20 de abril de 2022).

La educación con enfoque de género y feminista se concreta en algunas políticas como el uso del lenguaje inclusivo, la aceptación de todas las formas de vida, la discusión sobre problemáticas de género, la inclusión real de personas no binarias y el surgimiento de una institución especializada como es la UGESEX:

> ***Loreto:*** *dentro del liceo se fomenta el tema del género y todo eso, ya sea hablando con un lenguaje más inclusivo o también…*
> ***Marcelo****: aceptando como otras formas de vida… yo creo que, en comparación con otros liceos, se tocan los temas como casos de abuso, se puede ver como por ejemplo como comentarios de un profesor a una compañera, compañere, como*

> *en el trato que reciben las personas no binarias como que el liceo los acepte, los incluye.*
> ***Pablo:*** *como siguiendo un poco la línea histórica del liceo, el 2018 hubo una toma que fue feminista, para manifestar casos de abuso y acoso dentro del liceo y de ahí salió la UGESEX que fomenta caleta como el tema de género como en especial en el bloque de orientación de los cursos, no sé también tanto UGESEX como las psicólogas del colegio como que trabajan en conjunto para solucionar casos específicos dentro como de los cursos y es algo que se conversa harto* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Pese al reconocimiento de que existen iniciativas de parte de la institución para desarrollar una educación con enfoque de género y feminista ambos grupos coinciden en que las temáticas de género *han transitado de la demanda a la política*, es decir, que las transformaciones han surgido a raíz de las demandas que han instalado las nuevas generaciones y en particular a través del movimiento estudiantil. Esta idea está presente en ambos grupos y emerge principalmente en los discursos de las estudiantes, quienes rebaten que estas iniciativas provengan de la institución:

> ***Tania****: yo discrepo de ese punto, yo creo que no tiene que ver con los profes tiene que ver con algo que está muy visualizado ahora, tiene que ver con una cuestión de nosotros como de los jóvenes ahora, y la cuestión es que si nosotros no hubiésemos cambiado es probable que los adultos tampoco, a eso me refiero.*
> ***Agustina:*** *sí, se tuvieron que adaptar porque se dieron cuenta. Como darse cuenta de que era necesario un cambio, y es verdad como que el liceo atinó en adaptarse a eso. Adaptarse y escuchar las movilizaciones porque de verdad hubo mucho revuelo y fuerza* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

De acuerdo a las estudiantes, estas iniciativas han surgido a partir de las movilizaciones feministas en general, pero también a las que se han desarrollado al interior del colegio, y que han tenido repercusiones importantes tanto en la creación de una institucionalidad proclive a las problemáticas de género, como a transformaciones en la cultura escolar:

> *Solamente agregar y darle énfasis como en verdad a que los avances que ha tenido como el liceo en cuanto como a educación no sexista, son cosas porque han nacido del estudiantado. A mí como que me cuesta un poco imaginarme como habría avanzado el colegio por sí solo si no hubiese sido por la influencia de los estudiantes que pone a la luz estos temas y unas demandas como graves que ocurrían en nuestro liceo. (…) Lo que nos ha hecho avanzar como liceo es que nos hemos dado cuenta de que eso es violencia que se refleja también en nuestro liceo y que de ahí ha nacido como la necesidad de manifestarse, de denunciar y que también debido a la mala respuesta que hemos recibido hemos llegado a medidas como la toma* (Alejandra, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Finalmente, del grupo conformado por estudiantes de IV° medio emerge la idea de que debido a las movilizaciones y en particular a la toma feminista, el liceo se presenta como un *espacio seguro* en relación a las problemáticas de género:

> ***Agustina****: existe como el constante diálogo de todo lo que está pasando, yo también llegué el año pasado y aparte [de que en mi otro colegio] no había ningún tipo de discusión y como que no sé estaba como esa ignorancia y como que creo que eso igual crea un espacio más seguro entre les estudiantes porque,*

si no se reproducen conductas no sé machistas, homofóbicas, que acá nunca pasaría.
***Tania**: si pasa, pero no es algo como socialmente aceptado, o sea yo creo que todos saben que no van a poder decir como algo racista, homofóbico o machista como abiertamente y como que no le llegue nada, se sabe que hay como algún tipo de repercusión tanto de los estudiantes como de la administración o los profes* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

En el discurso de las y los estudiantes también se vislumbran elementos que restringen o ***limitan*** el desarrollo de la EC con enfoque de género y feminista. Estas ideas están más presentes en el grupo conformado por estudiantes de IV medio que en el de la lista de representantes, lo que podría explicarse porque existe mayor reflexión crítica sobre temas como la falta de participación u organización, en estudiantes ajenos a la organización.

Las y los estudiantes del grupo de IV° medio concuerdan que en el liceo existe una *homogeneidad cultural y política*, que se expresa en que en su mayoría adscriben a una tendencia política de izquierda y que las posiciones contrarias se desconocen o no se expresan. Esto puede deberse, entre otras razones a la presencia de familias que tienen una trayectoria en el liceo y al hecho de ser un colegio movilizado. De acuerdo a las y los estudiantes esto impide poder contrastar sus ideas con personas que piensen diferente:

***Matías**: o sea, todos tenemos visiones super iguales como de todo, entonces, cuando una persona no piensa como tú se aprende mucho más que conversando con una persona que piensa lo mismo que tú. Yo en mi caso tengo familiares que no piensan lo mismo que yo y como que conversamos y obviamente siempre buena onda, no estamos peleando por, pero como que se aprende de lo que piensan.*
***Tania**: Claro no tenís con quien discutir, si esa es la cuestión.*
***Vicente:** falta contraste* (Grupo estudiantes IV° medio, 20 de abril de 2022).

La homogeneidad cultural y política, no sólo la vinculan a poseer un pensamiento político común, sino a la permanencia a una misma clase social, residir en la misma comuna y en muchas ocasiones pertenecer a familias que tienen trayectoria en el liceo. Para estos y estas estudiantes esta corresponde a una limitante para su desarrollo como ciudadanos/as.

Otra o limitante que emerge en ambos grupos es que la *pandemia* ha tenido efectos negativos en la participación política. En general, señalan que durante los confinamientos se perdió la relación cotidiana con la política que caracterizaba al liceo, lo que ha afectado en la motivación por participar del estudiantado de cursos menores y en la capacidad de organización. Esta problemática la explican principalmente por una falta de "traspaso" de esta experiencia a las nuevas generaciones:

Yo creo que la pandemia quitó una cotidianeidad que había de eso y ahora se ve mucho menos y como que recién ahora nos estamos dando cuenta, como que hay menos motivación (…). Es que igual yo era de los que antes de la pandemia más participaba y asistía como asambleas, sentí como harto cambio entre las asambleas que hemos tenido este año con las que teníamos antes, porque antes eran mucho más organizadas, porque ya igual habían vivido como el traspaso de la media como los que dirigían que generalmente son personas de III° o IV°, que a nosotros que pasamos que con suerte participar en I° medio ahora tener que organizar todo en relación a las asambleas (Andrés, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Concordando con esto, Alejandra sostiene que la pausa de la política activa que vino con la pandemia ha repercutido en la conciencia sobre las problemáticas actuales entre el estudiantado y que el sentimiento de pertenencia experimentado durante el estallido social ha dejado de existir.

7.4.4 El aprendizaje de la ciudadanía

En esta dimensión incluyo categorías que se vinculan a las instancias o situaciones consideradas relevantes para la formación ciudadana para las y los estudiantes, en otras palabras, que responden a la pregunta ¿Dónde aprendo o me formo como ciudadana/o?

Al discutir sobre la formación en ciudadanía lo que emerge con mayor fuerza en el discurso de las y los estudiantes, es el *aprendizaje en la movilización*, es decir, aquellos que han adquirido gracias a la movilización y organización. Tal como aparece de forma recurrente en el grupo de discusión con las y los estudiantes de la lista de representantes:

> *Como que al final igual estamos afirmando que nosotros nos formamos, el liceo si fomenta eso, pero yo creo que más allá de eso nosotros nos formamos como movilizándonos con nuestros compañeros en la calle y en los espacios de organización, no sé si tiene que ver tanto con una asignatura en particular* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

De acuerdo a lo mencionado por ambos grupos, este aprendizaje es paulatino, cotidiano y se desarrolla de forma inconsciente, siendo fundamental el conocimiento y convivencia con otros/as compañeros/as con mayor experiencia política. Según sus relatos poco a poco van adquiriendo protagonismo, gracias a la experiencia de participación tanto al interior como al exterior de la escuela:

> *Nosotros nos fuimos formando de poco a poco y fuimos tomando protagonismo en el colegio, como que partis incluyéndote a la asamblea, te vas informando más, vas teniendo más confianza y ya podís quizá ser más participativo, y a atreverte a movilizarte y vai aprendiendo, ya el primer corta calle andai más tímido, el segundo te acercai más, el tercero sabis que hay que hacer y así en el fondo se va aprendiendo en la cotidianeidad* (Andrés, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Junto con ello, las y los estudiantes de ambos grupos son capaces de identificar aprendizajes concretos de EC que adquieren con las movilizaciones estudiantiles. Señalan entre otros: el desarrollar conciencia de la realidad, comprender el funcionamiento político y económico del país, conocer las demandas de distintos colectivos, expresar tus opiniones, generar sentido de pertenencia, ser conscientes de sus privilegios y conocer realidades distintas a las suyas:

> ***Alejandra:*** *sí, como el hecho de que cada vez que se plantea como problemáticas nuevas que surjan como problemas que quizás no nos afectan como individualmente, pero si como a otros compañeres de otras realidades, como ya sea de otros estatus económicos, siendo conscientes que nosotros estamos en un contexto bien privilegiado, es como algo que cada vez te va nutriendo más.*
> ***Pablo****: Si un poco de eso, como que ver las realidades como distintas y que en verdad nos vamos a enfrentar como toda la vida a eso y como ser críticos frente a eso, creo que el debate y estos espacios que hemos generado como de movimiento estudiantil nos ayudan como a educarnos en temas políticos, en temas cívicos, hacer una crítica como constructiva porque al final siempre como*

> *que he encontrado estos espacios como súper fructíferos en base a las opiniones del resto* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

En el caso del grupo integrado por estudiantes de IV° medio se refieren también a que el movimiento estudiantil les ha ayudado a desarrollar valores como el compañerismo, saber escuchar y alcanzar acuerdos, además de estar informados/as de la coyuntura política y social:

> ***Eduardo:*** *yo creo que la importancia de lograr llegar a acuerdos con personas que piensan distinto, la importancia de a veces tener que ceder, como pa llegar a acuerdos, no sé escuchar alguna opinión y decir, bueno no estoy tan de acuerdo, pero, como que eso es necesario para poder tener algo colectivo.*
> ***Vicente:*** *a mí siempre me han dicho que como no sacai nada con movilizarte, si en el fondo no estai informado y en eso en verdad me ha servido mucho como que siempre antes de un corta calle, o de ir a una marcha, había una razón y teniai que informarte del porqué, de porque se estaba luchando y eso ya te entrega mucha como formación ciudadana* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Por su parte el grupo formado por la lista de representantes menciona también la capacidad de instalar sus demandas y el ser protagonistas del cambio social:

> *[el movimiento estudiantil] ha contribuido a mi formación como futura ciudadana porque primero fue el primer movimiento del que yo fui parte y además el que me hizo poner en pie nuestras demandas, nuestras necesidades como estudiantes, como secundaries y como niñes y adolescentes menores de edad, como que estamos en un sistema igual adultocentrista y me hizo darme cuenta de que puedo formar parte del cambio social e histórico y que puedo ser como protagonista de flujos históricos* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Este último extracto, refleja la importancia que tiene para las y los participantes formar parte del movimiento estudiantil no solo para su formación ciudadana, sino para la conformación identitaria como jóvenes.

Junto al aprendizaje en la movilización, en los relatos de las y los estudiantes aparece la idea de que también se forman *en el colegio*. Sin embargo, al respecto se presentan posturas contradictorias. En ambos grupos, una parte de las y los estudiantes reconocen que existe un aprendizaje de la ciudadanía en la sala de clases, refiriéndose especialmente a las asignaturas humanistas, en especial a la de HGCS. Para estos/as estudiantes estas asignaturas son relevantes para su formación ciudadana pues se habla de la coyuntura actual y pueden expresar, compartir y contrastar sus opiniones.

> *Acá en el colegio. En el liceo, en clases de Historia cuando hablamos del estallido social, cuando hablamos de inmigración, ahora estamos pasando eso, cuando hablamos de, cuando podemos dar nuestra opinión, yo me siento ciudadana* (Tania, grupo IV medio, 20 de abril de 2022).

Hay otros/as estudiantes en cambio, que señalan que no aprenden necesariamente ciudadanía en la sala de clases, sino en su relación con las y los docentes. Con esto hacen una distinción entre lo que es la clase misma y el aprendizaje que se produce a través de los vínculos, el trato y el compartir experiencias. Esto, pareciera sugerir que la enseñanza

de las y los docentes no sólo se desarrolla en la sala de clases, si no en otros espacios y actividades en las que el estudiantado experimenta la ciudadanía:

> *Como que siento que se puede ejercer ciudadanía desde muchas otras partes que no son la política y creo que eso en el colegio si se ha hecho, porque en el colegio, así como en clases, por ejemplo, nada, nulo, pero en las relaciones sociales que he tenido que hacer en el colegio ya sea con mi curso, con mi generación, incluso como en sesiones como con los profes como cosas de trato y todo eso igual se aprende caleta de ser ciudadano* (Vicente, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

La importancia del vínculo es también destacada por las y los estudiantes de la lista de representantes, quienes consideran que en el liceo lo que más aporta en su formación ciudadana son las y los docentes, puesto que generan espacios para la discusión de problemáticas e intereses de las y los estudiantes:

> *El colegio como que en vez de no sé po, reprimirnos, toman nuestras demandas o nuestras opiniones y las manifiesta de distintas maneras en las asignaturas y los profes también toman iniciativa, como que no tiene que ver tanto con la institución, no sé, a veces es una cosa de profes como individualmente, "oh cache que estaban no sé cortando calle por esto, hablemos de esto en clase", pero yo creo que en los espacios en los que más vivimos eso como estudiantes base, más allá de la lista y de la asamblea, en mi opinión es más en las asignaturas humanistas y surge harto debate, yo creo que en la gran mayoría de los cursos hay harto debate y harta conversación y opinión y manifestación de necesidades e intereses* (Úrsula, grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

En la percepción de este grupo de estudiantes, las y los docentes de su liceo toman las demandas estudiantiles, las incorporan en la sala de clases, logrando con ello que las movilizaciones se conviertan en algo cotidiano. Es decir, permean la sala de clases, gracias a la aceptación, inclusión y problematización que las y los docente hacen de ellas.

A pesar de la valoración positiva que tienen sobre el rol del profesorado en su formación ciudadana, las y los estudiantes que conforman el grupo de la lista de representantes expresan una postura crítica frente a la asignatura de EC propiamente tal. Declaran que esta no tiene un foco claro, que no entienden sus objetivos, que no les han presentado las unidades y que no han discutido las bases conceptuales de la ciudadanía.

> ***Alejandra:*** *hablando también sobre la asignatura de ciudadanía, encuentro que aparte de no tener un foco claro como que no era lo que yo me esperaba que fuera ciudadanía, como que yo me esperaba que viéramos más de cómo se constituye como el Estado, pero hemos estado haciendo…como derechos humanos y migración. Hemos estado viendo cosas muy como dispersas, como que estamos haciendo como trabajos sobre no sé, cómo problemáticas que existen e igual es un trabajo que nosotres al menos ya estamos acostumbrades, porque en muchos trabajos nos ha tocado hacer cosas similares, lo cual encuentro que es poco innovador y está como mal aprovechado, considerando como la trayectoria que tiene este liceo me esperaba mucho más otra cosa.*
> ***Úrsula:*** *es que puede ser interesante el trabajo, pero no te dejan como una base teórica para abarcarlo, como que no nos han ensañado nada en la asignatura* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Igualmente, las y los estudiantes coinciden en que el *conocimiento feminista*, les ha aportado aprendizajes sobre ciudadanía. Al respecto, puedo distinguir dos tipos, los primeros se relacionan con las desigualdades de género propiamente tal, ya que las y los estudiantes señalan que el feminismo contribuye a mejorar la situación de las mujeres, a desarrollar espacios más equitativos, a erradicar las violencias de género, a cuestionarse sobre las normativas del patriarcado entre otros aprendizajes:

> *Mejorar la situación de las mujeres, no conformarnos con lo mediocre, de verdad pedir lo que nos merecemos y que sea un espacio lindo y equitativo y que, creo que igual es importante como la diferencia entre equidad e igualdad, porque igualdad es como el mismo piso pa todos, y creo que no debería ser el mismo piso pa todos, creo que para emparejar la cancha, no todos pueden estar como en la misma base porque nuestras condiciones son diferentes, en especial para sobrellevar la desigualdad que llevamos* (Sofía, grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

El segundo tipo de aprendizajes que pude identificar en el grupo formado por lista de representantes, son los adquiridos en el ejercicio de la participación propiamente tal. En este caso, las mujeres del grupo reconocen que el feminismo ha sido fundamental para la formación de su conciencia política y procesos de empoderamiento personales:

> ***Úrsula:*** *yo creo que claramente el feminismo ha formado una parte integral de nuestra formación como ciudadanos porque además que es un tema que está demasiado en la palestra, también me ha ayudado a mí misma a opinar más, a sentirme como parte de la sociedad, menos no sé invisibilizada con menos necesidad de quedarme callada y también como a radicalizarme.*
> ***Alejandra:*** *a mí también me paso que yo empecé a inducirme en la política como principalmente por el feminismo, sabía que había una toma feminista, pero ya ok, porque hay una toma feminista, que es lo que conlleva y como esto tiene que ver con las vivencias que se dan en el colegio, entonces, encuentro que es una muy buena base para partir, porque es algo como personal y es como lo que a mi más me resonaba* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Además, para estas estudiantes, el feminismo les ha ayudado a entender las contradicciones que existen entre la participación política y los preceptos impuestos por el patriarcado a las mujeres:

> ***Úrsula:*** *el feminismo me ayudó a constituirme políticamente no solo porque me formó, sino porque me ayudó como a liberarme un poco y es que en mi experiencia es muy difícil llevar cargos políticos, y es algo que se contradice mucho con la feminidad, porque se trata mucho de ser delicada y quedarse callada y el hecho de tener que imponerme en los espacios para ser escuchada como que me ha hecho sentirme mucho en contradicción con ser mujer y ser femenina y el feminismo me ha ayudado a poder como dejar de sentir tanta culpa al conllevar estos liderazgos.*
> ***Alejandra****: para mí fue impactante darme cuenta y como vivir lo liberador que de cierta forma tiene el feminismo cuando influye sobre ti y te empiezas como a cuestionar como te posicionas frente al mundo, como te ven y el feminismo igual te ayuda a darte cuenta de que no es tu culpa haber nacido como en un sistema que te juega como tan en contra, no castigarte tanto como por ser mujer* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Las y los estudiantes de ambos grupos perciben que sus *familias* les han ayudado a formarse como ciudadanas y ciudadanos, puesto que se discuten temas políticos y de contingencia que les permiten ser más conscientes de la realidad y a respetar las opiniones de otros y otras:

> ***Andrés:*** *o sea, por lo menos en mi caso en familia primero y después en el colegio, igual en mi familia como que siempre, por lo menos en lo crítico, como en discutir temas sociales siempre ha tenido mucho, entonces eso igual me ha formado como para poder ser un individuo consciente como de la sociedad* (Grupo IV° medio, 20 de abril de 2022).

Finalmente, en el grupo constituido por estudiantes pertenecientes a la lista de representantes aparece con bastante fuerza la importancia de la *autoformación*, que la describen como un proceso personal de motivación e interés por la política que se traduce en el acceso a información a través de distintos medios:

> ***Pablo:*** *Si, yo creo que cuando yo hablo de auto educarme, bueno desde muy chico como dije en mi familia el tema de la política como que siempre ha resonado mucho y eso mismo hizo que yo tuviera una motivación tan grande a informarme como de lo que estaba pasando y a día de hoy como tengo como un sentimiento de saber cómo las cosas, porque si en un principio como que comencé viendo documentales o leyendo como libros o viendo noticias, después que yo mismo me dije como que ya bacan, estoy haciendo esto, pero a eso le agregué como una mirada crítica a ver que me pasaba a mí al leer eso o al ver esta noticia o al ver este documental y así mismo hacerme una opinión* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Las y los estudiantes de la lista reconocen que la autoformación se produce a través de la lectura, ver noticias, el uso de redes sociales e internet, el ver documentales y también la formación entre pares a través de la conversación sobre política y temas contingentes. Por último, mencionan una iniciativa desarrollado por ellas/os de creación de una biblioteca estudiantil que tiene por finalidad incentivar y facilitar la auto formación de las y los estudiantes del liceo:

> ***Úrsula****: en general como estudiantes entre nosotros nos educamos mucho como mutuamente, mucho e incluso nosotros este año abrimos una biblioteca estudiantil como que es justamente para formar y fomentar la participación del estudiantado.*
> ***Alejandra:*** *el tema de la biblioteca fue como una de las mejores ideas que hemos tenido como para incentivar el interés por la política porque tiene títulos exclusivamente como filosofía política.*
> ***Úrsula:*** *y que vaya más allá de lo espontáneo, no sé de ir a un corta calle y dejar la cagá. Que está bien, pero también poder formarnos integralmente y como culturalmente y ponernos a pensar y ser críticos y toda la cuestión.*
> ***Alejandra****: Entonces, tener esta herramienta como tan fácil, nosotros creemos que igual es como simple pa los estudiantes, es super facilitador y enriquecedor pa quien quiera usar eso* (Grupo lista de representantes, 22 de abril de 2022).

Capítulo 8. Liceo 2: De excelencia, emblemático y con tradición mono-género femenino

En esta sección expongo los resultados de la investigación relacionados con el liceo 2, consistente en la descripción e interpretación del conjunto de información obtenida. Para esto, incluyo un apartado por cada instrumento de recogida de información con la finalidad de evidenciar sus principales aportes a la EC con enfoque de género y feminista.

8.1 Resultados análisis documental

En este apartado presento los resultados del análisis de la documentación oficial del liceo 2[13], a partir del sistema de codificación apriorístico basado en las dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista.

8.1.1 Principios y valores

Como muestro en la figura 36, los documentos institucionales presentan un fuerte contenido valórico, puesto que se incorporan de forma transversal y con un énfasis especial en los apartados que describen las finalidades educativas, concentrándose en los documentos PFC y el RC.

Figura 36:

Frecuencia de referencias asociadas a los y principios y valores promovidos.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

[13] Los documentos analizados para este caso fueron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Formación Ciudadana (PFC), el Reglamento de Convivencia (RC) y el Estatuto del Centro de Estudiantes (CE).

La mayoría de las referencias, contemplan los valores relevantes que busca inculcar el liceo en las estudiantes[14], pero profundizan poco en ellos y no se puede advertir como se pone en práctica su promoción. Como muestro en el siguiente objetivo que identifica varios valores sin una concreción clara en alguna actividad o proyecto:

> *Favorecer la construcción de una comunidad pacífica, participativa, pluralista, inclusiva, justa solidaria, equitativa y con sentido de pertenencia a través de un acuerdo comunitario, un ambiente basado en el respeto y tolerancia de todos sus miembros para fortalecer la gestión educativa* (RC, p.11).

Los ***derechos humanos*** (Justo, 2008) son el principio más destacado en la documentación y sus referencias se concentran en el RC, debido a que su finalidad es regular los derechos y deberes de los distintos estamentos del liceo. En este se declara que:

> *El Proyecto Educativo Institucional, que tiene por objeto permitir el ejercicio y cumplimiento efectivo, de los derechos y deberes de sus miembros, a través de la regulación de sus relaciones, fijando en particular, normas de funcionamiento, de convivencia y otros procedimientos generales del establecimiento* (RC, p.8).

En otras palabras, el establecimiento educativo entiende los derechos humanos como parte fundamental de su normativa y son los que definen su actuar pedagógico.

La gran mayoría de las referencias se relacionan con el *conocimiento, comprensión y respeto por los derechos humanos* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). En el PFC, por ejemplo, son un atributo de la condición de ciudadanía. Para este, el conocimiento, cumplimiento y toma de decisiones en consideración a los derechos humanos es una cualidad del estatus de ciudadanía de las estudiantes.

En el RC, regulan la convivencia escolar. Con este fin, establece los derechos y deberes de quienes integran la comunidad educativa, reconoce a las estudiantes como sujetos de derecho y declara la importancia de que sean protegidas por la comunidad educativa. Por último, existe un entendimiento de que la educación constituye un derecho humano fundamental. El RC declara que los derechos humanos otorgan:

> *Un marco de referencia para el respeto de la dignidad de todos los actores de la comunidad educativa por su sola condición de ser humanos; y, por otra parte, permite comprender la educación como un derecho humano que debe ser garantizado por el Estado a través de todas sus instituciones* (RC, p.10).

En segundo lugar, los documentos identifican la existencia de *derechos específicos* (Justo, 2008). En estos, la infancia y adolescencia se presentan como grupos que poseen derechos particulares. A este respecto, el RC adscribe a la convención de los derechos del niño y la niña que tienen 4 pilares característicos: la no discriminación, el interés superior del niño y la niña, el derecho a la vida y su protección, y el derecho a la participación (RC, p.10). También explicita la importancia de proteger los derechos de las estudiantes que se encuentren en una posición desfavorecida. Para esto este documento busca asegurar:

[14] Para la descripción del liceo 2 he decidido utilizar un lenguaje inclusivo con expresiones exclusivamente femeninas para referirme al estudiantado, considerando su tradición como colegio monogénero femenino y que el trabajo de campo lo realicé en cursos con alumnado exclusivamente femenino. Soy consciente de que esta decisión conlleva un sesgo porque excluye a estudiantes que se identifican con identidades de género no binarias, sin embargo, he escogido esta forma para realzar la mirada hacia las mujeres que declara y practica la institución escolar.

> *El derecho a la educación de todos/as los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar. Eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes. Entre ellas, las que impidan la valoración positiva de la diversidad, en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los estudiantes LGTBI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales), discapacitados, pueblos indígenas y migrantes, entre otros* (RC, p.11).

La ***diversidad*** (Bolívar, 1998), es otro de los valores más relevantes de la documentación. En efecto, uno de los sellos del liceo es el desarrollo de una comunidad acogedora e inclusiva, lo que implica: "promover la valoración de la diversidad e inclusión en la comunidad educativa favoreciendo la reflexión permanente para derribar las barreras de aprendizaje y promover la participación de todas las estudiantes" (PEI, p.7).

La importancia de la diversidad se concreta en la convivencia escolar. Uno de los objetivos de esta área consiste en "fortalecer la inclusión de las estudiantes en su diversidad para lograr una convivencia armónica en toda la comunidad educativa" (RC, p.104). Esto implica que el establecimiento debe generar las condiciones para que todos los estamentos aprendan a vivir en comunidad y que las normas tengan en consideración la diversidad de estudiantes. Para el liceo, el objetivo central de la convivencia escolar es:

> *Orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, colaborativo, de derechos y equidad de género* (RC, p.9).

La importancia de la diversidad en la convivencia escolar se expresa, por ejemplo, en la decisión del establecimiento de transitar de ser un colegio monogénero a uno mixto. Esta se justifica "en el progreso socio afectivo de los estudiantes y el ambiente o convivencia escolar, dado que estos permiten a los jóvenes contribuir a una sociedad más armónica, inclusiva y, en consecuencia, más respetuosa de las diversidades" (PEI, p.9).

También se incluye en el PFC, que tiene como objetivo fundamental, "fomentar la cultura democrática basada en la tolerancia y el pluralismo, valorando además la diversidad social y cultural existente en nuestro país" (PEI, p.7). En esta declaración, la noción de diversidad traspasa las fronteras de la comunidad escolar y se amplía a aspectos sociales y políticos de orden nacional.

La ***democracia*** (Abasolo y Montero, 2012) posee una importancia menor, pero tiene presencia en todos los documentos. La mayoría de las referencias se centran en el desarrollo de una *cultura democrática* (Bolívar, 1998), lo que podría deberse a su finalidad normativa. De hecho, el RC declara que uno de los objetivos de la educación es capacitar "a las personas para conducir su vida en forma plena, con el fin de convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para contribuir al desarrollo del país" (RC, p.9). En otras palabras, la democracia es entendida como una forma de relacionarse con las demás personas en el marco de un sistema político democrático.

Esta concepción también pude observarla en algunos objetivos del PFC, que establece que se debe "garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela" además de desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades que "resulten fundamentales para la vida en una sociedad democrática" (PFC, p.5). Estas ideas también

se concretan en los organismos de participación estudiantil que tienen como finalidad "formar para la vida democrática y de prepararlas para participar en los cambios culturales y sociales" (RC, p.89).

La democracia como *sistema de gobierno* (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), tiene una sola aparición en la documentación. Esta se encuentra en el PFC, ya que es donde se enuncian contenidos de formación ciudadana propiamente tal. En este se declara la importancia de analizar el concepto de ciudadanía en el marco de la comprensión del sistema democrático, con el fin de desarrollar una ciudadanía activa (PFC, p.4).

La solidaridad, igualdad y justicia social son valores que tienen poca importancia en la documentación, lo que podría sugerir que son escasamente inculcados por el establecimiento.

La ***solidaridad*** (Bolívar, 1998) forma parte de la misión y visión del establecimiento, ya que aspira a que las estudiantes "sean personas capaces de entregar un aporte positivo y solidario a la sociedad y la cultura" (PFC, p.7). El liceo, además, pretende contribuir al desarrollo de una sociedad solidaria tanto a nivel macro como micro. A nivel micro, la escuela se presenta como un espacio en el que se desarrollan relaciones basadas en la solidaridad y se concreta en la instancia de consejo de curso. Por otra parte, da evidencias concretas de promoción de la solidaridad, mencionando las acciones en hogares de menores y misiones en diferentes partes del país (PEI, p.18). También vincula la solidaridad a la promoción de la diversidad sexual y de género, ya que entre sus objetivos declara que fomenta: "la solidaridad, la sororidad y el respeto entre todas las y los participantes de la comunidad educativa (…) así creamos una comunidad íntegra que respeta y valora la diversidad" (RC, p.12).

Con respecto al valor de ***la igualdad*** (Arnot, 2009; Bolívar, 1998; Cobo, 2008) los documentos promueven principalmente la *igualdad de oportunidades.* Al respecto declaran que el establecimiento ofrece aprendizajes equitativos al estudiantado, afirmando que la transición a la educación mixta, "ha permitido que mujeres y hombres tengan acceso a las mismas oportunidades de desarrollo personal" (PEI, p.8). Junto con esto, el RC estipula que el uniforme escolar propicia la igualdad socioeconómica, señalando que: "el uniforme representa el sentido de pertenencia e identidad de la estudiante con el Liceo, resguardando, además, la igualdad y no discriminación arbitraria entre las estudiantes" (RC, p.31).

Esta igualdad de oportunidades se ofrece a partir de un posicionamiento explícito a la igualdad de género vinculada a la convivencia escolar. Al respecto, el RC declara que la/el encargado de convivencia debe implementar acciones que promuevan una convivencia con equidad de género. Además, que el eje fundamental de esta área es: "fortalecer el desarrollo de una comunidad escolar inclusiva en el marco de una equidad de género y con enfoque de derechos" (RC, p.105). Este objetivo, sin embargo, no se concreta en acciones que la promuevan explícitamente.

Por último, la institución declara la igualdad de género como justificación para su transformación a colegio mixto. En tal sentido, identifica a las estudiantes como principales artífices de este proceso:

> *Esta inquietud se gesta en el establecimiento, debido a que nuestros estudiantes son personas con conciencia social y, los cambios producidos en este nivel, en*

cuanto a la igualdad de género, les invade, realizando la petición de cambio de liceo monogénero a mixto (PEI, p.5)

En el caso de la ***justicia social*** (Arnot, 2009b; Bolívar, 1998) posee muy poca importancia en los documentos. Corresponde a uno de los valores fundamentales de la convivencia escolar y se define como "el valor que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece según el derecho, la razón, la equidad y la ética" (RC, p.7). También declaran que el establecimiento aspira a contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

8.1.2 Competencias ciudadanas

En general las competencias tienen poca relevancia en la documentación. Pese a ello, pude apreciar algunos lineamientos a los que adscribe en la descripción de las finalidades de la enseñanza. Como muestro en la figura 37, la que tiene mayor cantidad de referencias es la *competencia crítica* (Soriano, 2006), seguida de la *competencia de participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020). Mientras que la *comunicativa y social* y de *resolución de conflictos* (Soriano, 2006) tienen pocas referencias.

Figura 37:

Frecuencia de referencias asociadas a las competencias ciudadanas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

El desarrollo de la ***competencia crítica*** corresponde a uno de los sellos educativos del liceo. El RC, por ejemplo, menciona que su sello "es ser un liceo emblemático, entregar una formación académica e integral y ser una comunidad acogedora e inclusiva, caracterizada por su espíritu crítico y compromiso social" (RC, p.7).

La importancia de la competencia crítica también pude observarla en la misión del liceo, descrita como "educar con libertad y valores, desarrollando el pensamiento crítico, autocrítico y de forma constructiva en una comunidad de aprendizajes" (RC, p.6). Por tanto, pareciera ser que su promoción es un aspecto central en la propuesta educativa del liceo que se concreta, además, en el perfil de estudiante que declara aspirar a formar:

> *Tiene como propósito, que, al egresar del Liceo, las estudiantes sean capaces de ser mujeres: autónomas en su capacidad de aprendizaje, que puedan valerse por sí mismas y ser competentes para enfrentar su futuro; Críticas y reflexivas;(…) dispuestas a entregar lo mejor de sí, tanto para su propia formación académica como para incorporarse como elementos valiosos a la sociedad* (PEI, p. 28).

Los espacios de representación del colectivo estudiantil también promueven las competencias críticas, ya que, de acuerdo al RC:

> *El Centro de Estudiantes tiene como finalidad servir a todos sus miembros, en función de los propósitos del Establecimiento y dentro de las normas de organización escolar; como medio de desarrollo del pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; formarlas para la vida democrática* (RC, p.89).

La competencia de ***participación activa*** tiene relativa importancia en la documentación y se concentra en el PFC. Al respecto, declara que esta política corresponde al mejor instrumento para otorgar a las estudiantes competencias de participación activa y empoderarlas como sujetos del cambio social:

> *Es este el mejor escenario para entregar a las estudiantes herramientas que les permitan decidir en propiedad, pues conocen los alcances de las decisiones que tomen, por tanto, se trabaja desde la perspectiva humana, ciudadana y social, siempre considerando al otro como auténtico otro y a sí mismo como sujeto y agente de cambio y de responsabilidad social. Presentado así, el Plan de Formación Ciudadana viene a responder esta necesidad actual, permeando el curriculum escolar con estudiantes más empoderadas de los deberes y derechos, cumpliendo con ello un mandato Ministerial, un compromiso institucional y una responsabilidad moral con las jóvenes* (PFC, p.3).

En tal sentido, para el PFC el desarrollo de la participación activa es fundamental en las democracias actuales:

> *Desde su definición, nuestro país se constituye como República, lo que inevitablemente nos direcciona a una forma de organización y visión de la estructura social donde un elemento central es la garantía de participación. El párrafo anterior, breve y claro, justifica en sí mismo la necesidad del Plan de Formación Ciudadana, porque deja ver que cada integrante de la sociedad debe contar no solo con los espacios, sino también con las herramientas para ejercer su ciudadanía* (PFC, p.4).

Pese a la importancia que tiene en términos declarativos, no pude advertir una propuesta pedagógica explícita para su desarrollo y puesta en práctica. Aunque, la documentación declara concebir al Centro de Estudiantes como el espacio por excelencia de aprendizaje de la participación. De acuerdo a esta, las estudiantes tienen como deber: "estimular la organización democrática del Centro de Estudiantes e informarse activamente acerca de los canales de participación disponibles para utilizarlos" (RC, p.17).

Las competencias de resolución de conflictos y comunicativa y social, tienen muy pocas menciones en la documentación revisada. Pude identificar la de ***resolución de conflictos*** en el RC, que declara la importancia de "idear canales de resolución de conflictos en forma pacífica y oportuna" (RC, p.104). Mientras que las referencias asociadas a la

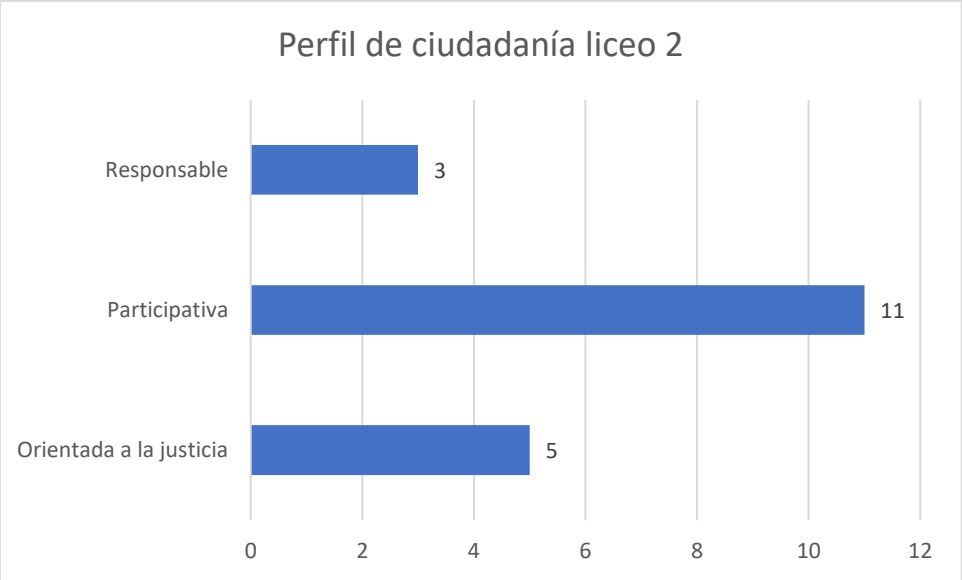
comunicativa y social las identifique en el PEI, que las describe como una habilidad relevante para el desarrollo integral de las estudiantes.

8.1.3 Perfil de ciudadanía

El perfil de ciudadanía aparece bastante definido en la documentación y concentra sus apariciones en el PFC, especialmente en aquellos apartados destinados a describir los objetivos educativos del área. También pude apreciarlo en el perfil de estudiante descrito en el PEI y el reglamento de convivencia. Como muestro en la figura 38, si bien existen referencias asociadas a los tres perfiles de ciudadanía, destacan las vinculadas a la participativa.

Figura 38:

Frecuencia de referencias asociadas al perfil de ciudadanía



Fuente: elaboración propia a partir del análisis la documentación.

El ***perfil participativo*** (Westheimer y Khane, 2002) puedo identificarlo en el PFC, que declara tener como propósito que las estudiantes comprendan el "concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de derechos y deberes" y también declara ofrecer:

> *Oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad* (PFC, p.4-5).

Por tanto, el liceo aspira a desarrollar una ciudadanía activa, basada en el reconocimiento de derechos y deberes de las estudiantes y con un fuerte énfasis en lo colectivo. Junto con ello, el PFC en sí mismo obedece a una lógica participativa, ya que de acuerdo a este:

> *Contar con una propuesta integral de educación en el establecimiento, significa dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual y en específico de la comunidad del Liceo, quienes desde sus bases solicitan poder ser partícipes de*

> *lugares comunes respecto de espacios de discusión y elaboración, si procede, de nuevas formas de abordar temáticas de la contingencia escolar, social y de país* (PFC, p.3).

En ese sentido, el PFC busca dar respuestas a las necesidades de participación que surgen en la comunidad educativa tanto en relación con las problemáticas escolares, como también a las demandas asociadas a la política nacional.

Por otra parte, la documentación concibe que la EC que pretende desarrollar debe tener como elementos centrales la conciencia del otro/a y el desarrollo del sentido de pertenencia, ambas características fundamentales para la formación de ciudadanas del siglo XXI. En tal sentido, el liceo busca tener un rol significativo en esa formación:

> *El Liceo, pretende generar los espacios donde las nuevas generaciones de jóvenes puedan incorporar la consciencia del otro y el sentido de pertenencia a una comunidad. A través de diversas acciones se pretende dotar de conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes a los futuros ciudadanos de la sociedad chilena del siglo XXI. El Liceo, como un espacio de aprendizaje de la vida en sociedad, propende a la formación de ciudadanos con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país* (PFC, p.5).

Acorde a esta concepción de ciudadanía, el centro de estudiantes es la instancia que permite formar a las estudiantes para la democracia y participar de la sociedad.

También, en la documentación existen referencias asociadas a la ***ciudadanía orientada a la justicia*** (Westheimer y Khane, 2002). Por ejemplo, uno de los sellos del liceo, es propender a "ser una comunidad acogedora e inclusiva, caracterizada por su espíritu crítico y compromiso social". Esto implica:

> *La formación integral de nuestro estudiantado desarrollado coherentemente en cada una de las dimensiones del ser humano; ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y sociopolítica le permite establecer y conformar una comunidad acogedora e inclusiva, con espíritu crítico y compromiso social, que les permita a su egreso, ejercer una ciudadanía activa e integrada a la sociedad en que se desenvuelven* (PEI, p.22).

Por lo que existe una intencionalidad por parte de la institución de formar a estudiantes para una ciudadanía activa y con un fuerte compromiso social. Sin embargo, al introducir que esto se hará "al egreso", concibe el ejercicio ciudadano más como un proyecto futuro que como un ejercicio presente. En otras palabras, la concepción de la ciudadanía está condicionada por el requisito de edad.

Para el desarrollo de este tipo de ciudadanía, la institución identifica la política del PFC como instancia clave para el aprendizaje de las estudiantes, además, de reconocer su capacidad de agencia en los procesos de transformación social.

Finalmente, se concreta en el perfil de estudiante que aspira a educar el liceo que se describe como:

> *Personas que sean autónomas en sus capacidades de aprendizaje, que puedan valerse por sí mismas y ser capaces de enfrentar su futuro, integrales, críticos y reflexivos, responsables, optimistas, respetuosas y dispuestas a entregar lo mejor de sí para su formación académica, ciudadana y socioemocional* (PEI, p.28).

Por último, la ***ciudadanía responsable*** (Westheimer y Khane, 2002), es un perfil emerge en los fundamentos del PFC que, en ciertos momentos, presenta la ciudadanía como ejercicio de responsabilidad individual:

> *La finalidad de este documento institucional es brindar la preparación necesaria a los estudiantes para que así, asuman una vida responsable y consciente frente a los procesos sociales, económicos, políticos y naturales que son parte de vida de todo ser humano* (PFC, p.4).

Este, además, se enfoca en resaltar los conocimientos académicos que deben adquirir las estudiantes para desarrollar su ciudadanía. En tal sentido, el PFC concibe la EC como transmisión de conocimientos de la institucionalidad política, como lo muestra uno de sus objetivos:

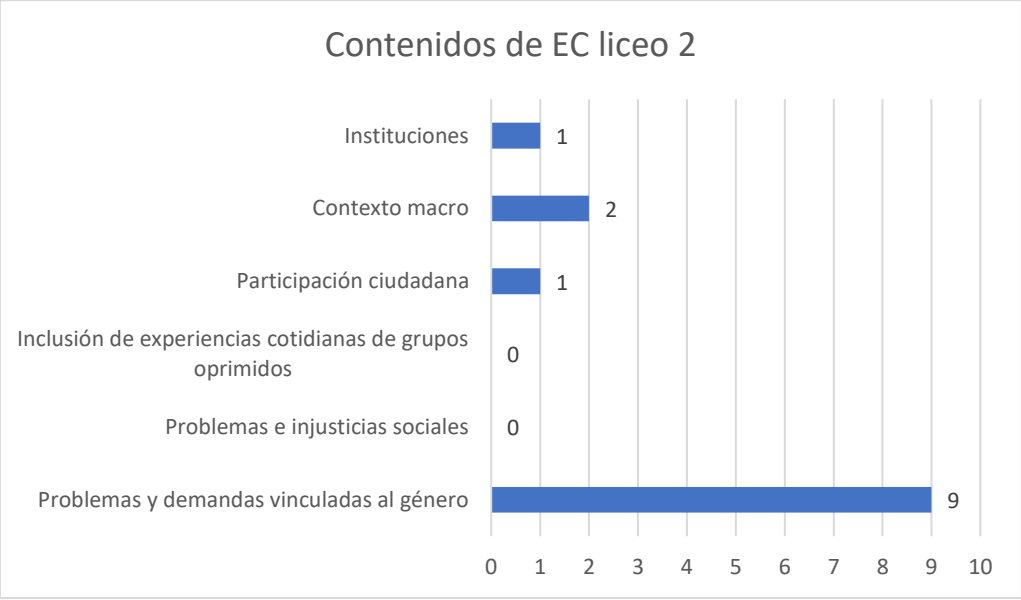
> *Promover la comprensión y el análisis de la ciudadanía como un estado de consciencia en el individuo de los procesos sociales, políticos, económicos y naturales del medio en el que se desenvuelve* (PFC, p.11).

8.1.4 Contenidos

Los documentos analizados tienen una finalidad de gestión institucional más que curricular, por lo que los resultados no reflejan la selección de contenidos propuesta por el liceo. Sin embargo, las finalidades de enseñanza declaradas evidencian algunos tópicos que son relevantes para la institución educativa. Como muestro en la figura 39, los contenidos de EC que aparecen más explícitos en los documentos analizados son los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Cobo, 2008). Mientras que existen pocas referencias asociadas a otros como el *contexto macro, las instituciones y la participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García 2016).

Figura 39:

Frecuencias de referencias asociadas a los contenidos de EC.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado a los documentos.

La preponderancia de los ***problemas y demandas vinculadas al género*** puede deberse a que el liceo adscribe explícitamente a incorporar estos tópicos debido a su condición

histórica de colegio femenino. Esto ha tenido como consecuencia que se aborden como contenidos escolares demandas que ha impulsado el movimiento feminista chileno. La mayoría de las referencias encontradas se incluyen en el RC específicamente en el apartado dedicado al plan de sexualidad, afectividad y género. De estos, el contenido que tiene mayor cantidad de apariciones es el de *violencia de género* (Arnot, 2009a; Posada, 2008) seguido de *conceptos del feminismo*. Tienen una sola aparición *la ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009a) y *la división sexual del trabajo* (Abasolo y Montero, 2012*)*.

Los documentos incluyen la *violencia de género* (Posada, 2008) mediante varias actividades que tienen como finalidad la reflexión, discusión y prevención de la violencia, como por ejemplo una charla de prevención del acoso callejero y capacitaciones para funcionarios y estudiantes en estos temas (RC). Los conceptos propios del feminismo son incluidos en el plan de sexualidad, afectividad y género que aborda temas como sexismo en las relaciones familiares y laborales, género-sexo, identidad de género y orientación sexual (RC).

Las referencias sobre *ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009b) aparecen principalmente en el plan de sexualidad, afectividad y género, abordando aspectos como "la homofobia en la convivencia, y el ser gay, lesbiana o transgénico en el grupo" (RC). La *división sexual del trabajo* (Abasolo y Montero, 2012), también se aborda en plan de sexualidad y género, incluyendo el tópico de sexismo en el trabajo remunerado, trabajo doméstico y cuidados (RC).

Las referencias relacionadas al ***contexto macro*** tienen relación con el cuidado del medio ambiente. Al respecto, la visión del liceo es ser "reconocido por la excelencia en la formación valórica y académica que imparte, al formar personas íntegras e inspiradas en valores universales, con consciencia social y medioambiental" (PEI, p.4). Ejemplo de la relevancia del cuidado del medioambiente es la creación de un comité formado por representantes de todos los estamentos educativos que tiene por objetivo "promover el cuidado al medio ambiente a través de acciones concretas que involucren a todos los estamentos" y "transformar a la comunidad en un actor activo como parte de las redes de cooperación para la sustentabilidad local de su comuna" (RC, p.92).

Las ***instituciones*** y ***participación ciudadana*** son contenidos vinculados a la tradicional educación cívica, y tienen muy poca importancia en la documentación revisada. El PFC establece objetivos vinculados al aprendizaje de la institucionalidad como: "Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes" (PFC, p.4). En relación a la participación ciudadana, el PFC sostiene que incluyen distintos tipos de participación y problemáticas asociadas en la semana de formación ciudadana (PFC).

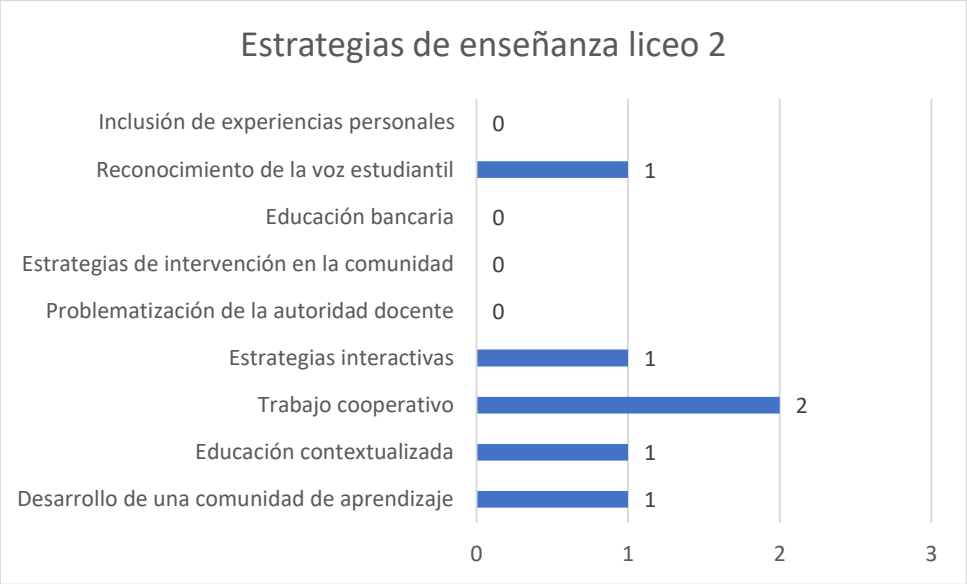
8.1.5 Estrategias de Enseñanza

Esta dimensión tiene poca presencia en la documentación revisada, debido a que por su naturaleza no se abordan aspectos curriculares. Sin embargo, en la declaración de finalidades, pude identificar algunos elementos que dan cuenta de los lineamientos generales que posee la institución con respecto a este ámbito. Como busco mostrar en la figura 40 el aspecto más abordado en la documentación es el *trabajo cooperativo* (Roset, et al., 2008) mientras que el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994), *las estrategias interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) la *educación*

contextualizada (García, 2016; hooks, 1994) y el *desarrollo de la comunidad de aprendizaje* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; hooks, 1994) tienen una sola referencia.

Figura 40:

Frecuencias de referencias asociadas a las estrategias de enseñanza.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

El PEI menciona el ***trabajo cooperativo*** declarando que la institución busca desarrollar habilidades de indagación y comprensión de conceptos "centradas en el trabajo en equipo y la colaboración de los pares entre alguna de las metodologías aplicadas" (PEI, p.25). Las ***estrategias interactivas***, por su parte, son promovidas a través de metodologías que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicación, sociales, de autogestión e investigación, que permiten que las estudiantes adopten una actitud activa de aprendizaje.

El desarrollo de una ***comunidad de aprendizaje*** se aprecia en el rol activo de las estudiantes como agentes de formación en los procesos de evaluación. El RC menciona la autoevaluación y la coevaluación como estrategias en que pueden identificar sus logros, deficiencias y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, agrega que la coevaluación "da oportunidades para que todos expresen sus opiniones, orienta a las estudiantes para que no se subestimen o sobrestimen, sino, que sean justos en sus apreciaciones, de esta manera desarrollan el perfil de la comunidad de aprendizaje" (RC, p.59).

Para fomentar la ***voz estudiantil*** (hooks, 1994), el establecimiento declara: "favorecer un aprendizaje que se desarrolla en interacción con otros, donde se valoran las opiniones y perspectivas diferentes, enriqueciendo las ideas gracias al saber, experiencias personales y a la capacidad para intercambiarlas en un ambiente de armonía y respeto" (PEI, p.23).

Mientras que, la ***educación contextualizada***, es mencionada en la descripción de los derechos de las estudiantes, entre los que encuentra el derecho a "recibir una atención y educación adecuada, oportuna e inclusiva, en el caso de tener necesidades educativas especiales, y ser evaluada en forma diferencial de acuerdo a las indicaciones de los

especialistas" (PEI). Es decir, se refiere exclusivamente a incluir los conocimientos y necesidades de las estudiantes con necesidades educativas especiales.

8.1.6 Prácticas, espacios y formas de participación.

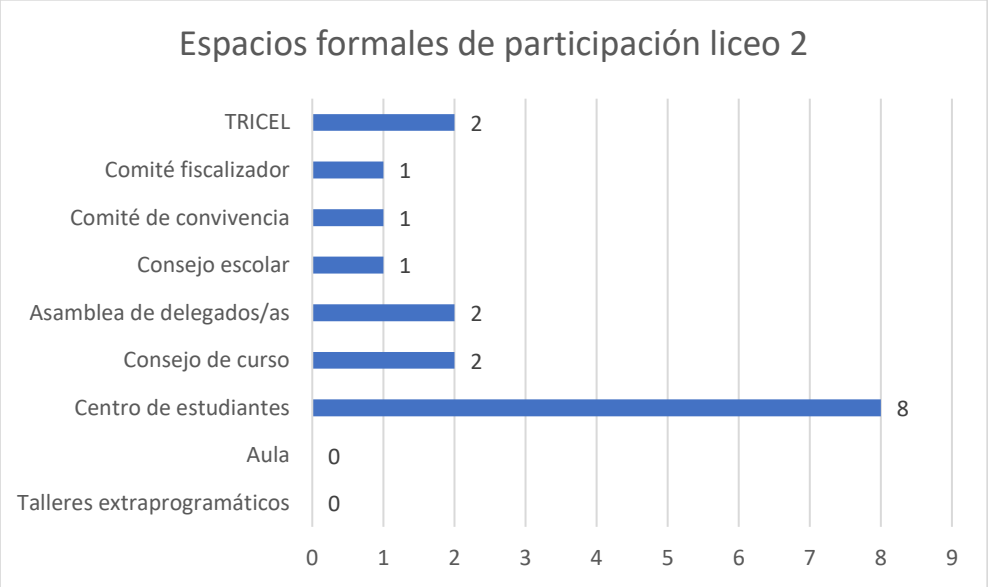
En esta dimensión me refiero a aspectos que trascienden la participación como contenido curricular, aludiendo al involucramiento de las estudiantes en instancias o situaciones participativas reales que trascienden lo que sucede en la sala de clases. Al respecto, incluyo la descripción de *los espacios* en que efectivamente se involucran (Oraisón, 2009), la reflexión acerca de los *niveles de involucramiento en la toma de decisiones* que presentan estos espacios (Trilla y Novella, 2001) y sobre las *modalidades de participación* que supone su involucramiento en estos (Krauskopf, 2000; 2008).

Espacios de participación

En los documentos he identificado dos tipos, *los formales o institucionales*, y los *propios o autoconvocados.* En la figura 41 muestro los distintos *espacios formales o institucionales* que ofrece el liceo para la participación de sus estudiantes. El que tiene mayor cantidad de referencias es el centro de estudiantes.

Figura 41:

Frecuencia de referencias asociadas a los espacios formales de participación.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de documentos.

Este organismo se conforma por la totalidad del estudiantado y tiene como finalidad:

> *Servir a todos sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar; como medio de desarrollo del pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; formarlas para la vida democrática y de prepararlas para participar en los cambios culturales y sociales* (RC, p.89).

Es el organismo por excelencia que prepara a las estudiantes para su formación ciudadana y democrática. De acuerdo a sus propios estatutos, sus finalidades se encaminan hacia la organización y representación de sus intereses. Está presidido por una directiva que es

elegida anualmente por voto universal y se conforma en primer lugar por una presidenta, que tiene como funciones representar al CEE ante las autoridades del establecimiento, presentar el programa de trabajo y representar al estudiantado ante cualquier autoridad administrativa y política del gobierno. La vicepresidenta canaliza la creación de las nuevas comisiones y es responsable de su funcionamiento. La secretaria ejecutiva convoca las sesiones del CODECU y se encarga de la relación con los cursos y sus respectivas directivas. La secretaria de finanzas rinde cuentas, recauda y administra los fondos. La secretaria de actas lleva el libro de actas y registra la asistencia. En general, los roles políticos y representativos se concentran en la figura de la presidenta y en su reemplazo en la vicepresidenta.

Otra de las instancias de participación que forma parte de la orgánica estudiantil es el *Consejo de delegadas de Curso (CODECU)*. Está formado por todas las presidentas y delegadas de los cursos, además de la directiva del Centro de Estudiantes. Entre sus funciones está aprobar el plan anual de trabajo, informar y coordinar las actividades, proponer la afiliación a organizaciones estudiantiles y constituir las comisiones necesarias para cumplir con los objetivos del Centro de Estudiantes. Para su funcionamiento debe contar con la presencia de al menos un/una docente asesor/a (CEE, s/p). El CODECU es, por tanto, el principal organismo de discusión y toma de decisiones de la orgánica estudiantil.

El *Consejo de Curso,* es el organismo formado por las estudiantes del curso respectivo. De acuerdo al estatuto su finalidad es desarrollar el espíritu de convivencia y compañerismo, promoviendo la expresión de opiniones e ideas a través del diálogo para resolver asuntos que le atañen al curso. Es el organismo base y el espacio donde todo el estudiantado puede expresar sus ideas y necesidades. El consejo de curso es conducido por una directiva, mientras que el/la profesora jefe, ocupa un rol asesor. Su estructura es similar a la del Centro de Estudiantes, pues es la presidenta, quien ejerce roles como presidir las sesiones y representar al consejo de curso ante otros organismos (CEE).

El *comité fiscalizador*, es un órgano autónomo que está formado por 5 estudiantes de enseñanza media. Tiene como finalidad regular el cumplimiento de la normativa establecida por los estatutos del Centro de Estudiantes. El *TRICEL,* está compuesto por diez estudiantes tanto de enseñanza básica como enseñanza media. Este grupo está encargado de organizar, vigilar y calificar todos los procesos eleccionarios que se realicen en los organismos del CEE (CEE).

En la documentación también pude identificar el *Comité de Convivencia escolar,* un organismo formado por representantes de todos los estamentos de la comunidad y que tiene por objetivo la realización de actividades interestamentales para contribuir al desarrollo de una comunidad basada en el respeto mutuo, desarrollar estrategias de resolución pacífica de los conflictos y coordinar las actualizaciones del reglamento interno (RC).

Por último, el *Consejo Escolar,* es un organismo interestamental "con atribuciones de carácter informativo y consultivo y resolutivo en algunas áreas, no considerando lo académico" (RC, p.90). Se conforma por la directora, la representante del sostenedor, el/la representante de las/los docentes, el/la representante de los/las asistentes de la educación, el/la representante del centro general de padres y la presidenta del centro de estudiantes. El/ la sostenedor/a es quien decide si otorgar facultades resolutivas al consejo al iniciar el año escolar.

Los ***espacios propios*** son recogidos por la documentación oficial, aunque no de forma explícita. Por ejemplo, establecen el derecho a participar de salidas organizadas por el Centro de Estudiantes y de asistir a marchas (RC). De acuerdo al RC las estudiantes pueden asistir a una manifestación, cuando se cumplen los siguientes requisitos:

> *1. Cuando una organización, afín a la adscrita por el estudiantado, convoque a marcha se plebiscitará su adhesión como mínimo el día anterior al evento 2. Se deberá obtener el 50% +1 de los votos válidamente emitidos para validar la adhesión 3. La autorización a marcha será válida sólo si cuenta con la aprobación de la Intendencia 4. La estudiante deberá presentar la autorización de su apoderado/a y/o suplente en la libreta de comunicaciones. Ésta deberá indicar la fecha de marcha sin enmiendas 5. Las estudiantes que permanezcan en el liceo recibirán cobertura curricular planificada que implique aprendizaje significativo y a la vez resguarde sus derechos y el derecho de las estudiantes que asisten a la manifestación 6. No se aplicarán evaluaciones sumativas* (RC, p.116).

Este extracto me sugiere que la institución "regula" la existencia de los espacios propios, en base a un protocolo que recoge las necesidades de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. De cierta forma el liceo legítima la participación de las estudiantes, en la medida que sea decidido por la mayoría del estamento estudiantil. Además, resguarda el derecho de educación del estudiantado movilizado impidiendo realizar evaluaciones y actividades curriculares de mayor relevancia en periodos de movilización.

El estamento estudiantil, también reconoce en su documentación la existencia de espacios propios. Por ejemplo, señala que una de las funciones del CODECU, es "proponer al Centro de Estudiantes, la afiliación a aquellas organizaciones estudiantiles en las que se desee tomar parte, así como renovar, rechazar o desafiliarse de aquellas en que se esté participando" (CE, s/n). Esto podría suponer que los espacios propios traspasan las fronteras de la escuela, ya que permiten que las estudiantes se vinculen a organizaciones estudiantiles externas. Además, utilizan la institucionalidad formal con este propósito. Un ejemplo de esto es la normativa que regula la participación en organizaciones estudiantiles. Según esta:

> *La participación, afiliación y o pertenencia en cualquier organización o federación estudiantil circunstancial o permanente deberá ser votada por la totalidad del estudiantado. A pesar de que el liceo haya decidió afiliarse a alguna de estas organizaciones, el liceo votará antes de llevar a cabo las acciones propuestas por esta. Solo el Centro de Estudiantes será el encargado de llevar la opinión y el voto del liceo a estas organizaciones. No obstante, cualquier estudiante del liceo podrá asistir a sus reuniones* (CE, s/p).

El funcionamiento de la organización estudiantil propiamente tal también evidencia la posibilidad de que las estudiantes desarrollen espacios propios. Con tal finalidad, pueden constituir distintos comités con el objetivo de satisfacer necesidades de distinto orden. La proposición de estas comisiones de trabajo puede provenir de cualquiera de las bases, es decir, de estudiantes que no poseen cargos representativos. Estos deben seguir la siguiente normativa para su conformación:

> *Ante el CODECU en pleno, se presentarán los objetivos y proyectos a corto, mediano o largo plazo pretendidos por la comisión respectiva, más un listado de los integrantes y sus respectivas funciones; tarea que recaerá en la*

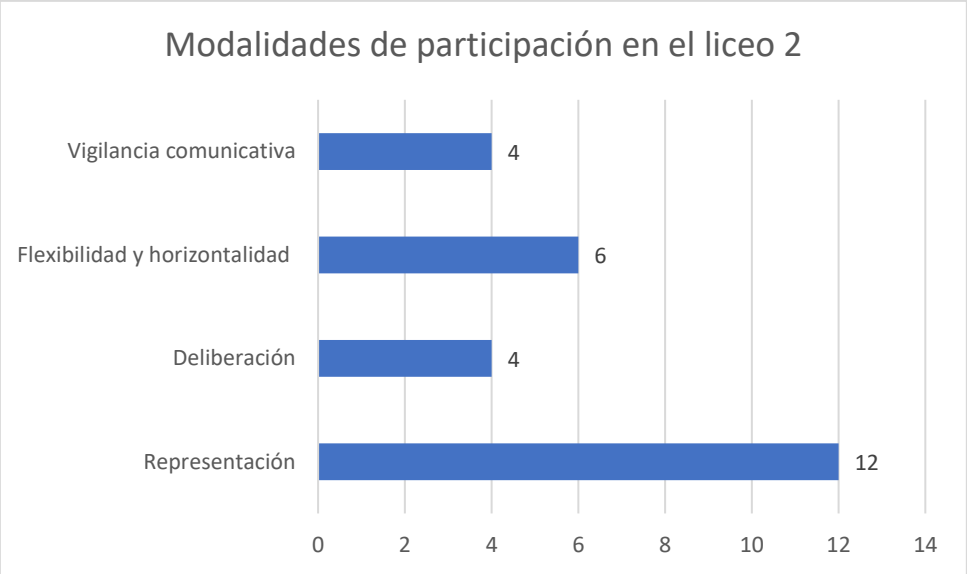
> *proponente que puede ser cualquier base. Las comisiones no son autónomas y deberán funcionar acorde lo establezca el Centro de Estudiantes o el CODECU* (CE, s/p).

Modalidades de la participación

La modalidad característica de los espacios de participación en que se involucran las estudiantes es la *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017). Las modalidades de *flexibilidad y horizontalidad en la participación* (Krauskopf, 2000; Oraisón, 2009), *deliberación* (Larrondo, 2017; Esteban y Novella, 2018) *y vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014) en cambio son menos recurrentes en la documentación.

Figura 42:

Frecuencia de referencias asociadas a las modalidades de la participación.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado a la documentación.

Los organismos más característicos de la *representación* son los que incluyen delegadas/os de todos los estamentos de la comunidad escolar, como son el comité de convivencia escolar y el consejo escolar, ya que están conformados por representantes que responden a los intereses de su colectivo.

También puede ser considerada una instancia representativa la decisión de transitar de colegio femenino a mixto, ya que fue una resolución tomada en un consejo escolar:

> *El proceso involucró a toda la comunidad educativa, por lo cual se realizaron, en varias oportunidades, durante el año, Jornadas Interestamentales de análisis, considerando el pro y contra de ser establecimiento monogénero y mixto. Posteriormente, se realiza votación de todos los estamentos de la Comunidad Educativa para finalizar en reunión de Consejo Escolar del 12 de abril de 2019, en que cada representante de los estamentos dirimió que el Liceo pasara de ser un establecimiento monogénero a mixto* (PEI, p.5).

Las instancias de participación representativas presentes en el estatuto estudiantil son la directiva del Centro de Estudiantes y el CODECU. La directiva es el órgano de representación estudiantil más importante, ya que entre sus funciones se encuentra

“dirigir y administrar el Centro de Estudiantes, elaborar y ejecutar el plan de trabajo, representar al Centro de Estudiantes ante distintas autoridades y organismos” (RC, p.89). Además, este rol recae en la figura de la presidenta, quien tiene entre sus funciones “concurrir en representación de las alumnas a todos los actos que, por su cargo e investidura, así fuese necesario” y “representar al centro de estudiantes ante dirección, docentes, centros de padres, consejo escolar y demás cuerpos del establecimiento” (CE, s/p).

En el CODECU ejercen funciones representativas las delegadas de curso. Estas son “estudiantes con derecho a sufragio escogidas de acuerdo a lo previsto en las reglas de elecciones, que tienen el derecho y el deber de exponer lo determinado por sus mandantes”, (CE, s/p). Es decir, deben representar a su curso participando de las discusiones y votando de acuerdo a lo discutido con sus pares.

La modalidad de *flexibilidad y horizontalidad en la organización* (Krauskopf, 2000; 2008; Oraisón, 2009) también es característica de la orgánica estudiantil, ya que se evidencia en la creación de comisiones. Estas son organismos que pueden ser propuestos por cualquier estudiante, sin el requisito de poseer un cargo representativo. Además, estas comisiones se forman para satisfacer las necesidades que se presenten en el establecimiento, y sus integrantes, funciones y plazos se determinan de acuerdo a sus integrantes (CE, s/p). Otro ejemplo de la flexibilidad de los organismos estudiantiles es el proceso de elección de los consejos de curso. El estatuto estudiantil sostiene que votarán todas las estudiantes que integren el curso y que estén presentes el día de la elección, pero “la modalidad de votación será decisión del curso, para lo cual deberán respetarse la Reglas Generales de Elecciones y actuará como ministro de Fe el respectivo Profesor Jefe” (CE, s/p). Por otra parte, los órganos como el TRICEL y el comité fiscalizador, se constituyen de forma horizontal, puesto que, entre sus integrantes, no existen diferencias de jerarquía o roles.

La capacidad de *deliberación* (Esteban y Novella, 2018) es un atributo reconocido por el establecimiento educativo. Al respecto, los documentos afirman que las estudiantes tienen derecho a ser oídas y participar en las decisiones que les afecten. Esto se concreta en dos organismos de toma de decisiones: el CODECU y el consejo de curso. En el CODECU, se discuten y resuelven las cuestiones reflexionadas por los cursos, a través de las delegadas. Este organismo resuelve los acuerdos por mayoría simple, luego de la discusión y deliberación de un tema o situación. Los consejos de curso, por su parte, tienen como finalidad “incentivar la discusión y el diálogo para tratar problemas que atañen al curso o a uno de sus miembros” (CE, s/p). Es el organismo donde participan “las bases”, es decir aquellas estudiantes que no tienen cargos de representación.

La *vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014), se relaciona con las características que deben poseer quienes asumen cargos representativos. Las delegadas “tienen el derecho y el deber de exponer ante sus pares lo determinado por sus mandantes” (CE, s/p), lo que supone que su posición sólo debe reflejar los acuerdos tomados por el curso. Otra de sus funciones es “corroborar y fiscalizar que las votaciones y exposiciones que haga la Presidenta de Curso en el CODECU sea lo verdaderamente acordado o discutido por el Consejo de Curso” (CE, s/p), mostrando fuertes componentes de vigilancia entre sus funciones.

El organismo que por excelencia ejerce funciones asociadas a la vigilancia comunicativa es el comité fiscalizador, ya que dentro de su principal cometido es:

> *Fiscalizar y supervisar de acuerdo al Estatuto, las acciones y/u omisiones del Centro de Estudiantes, de delegadas y Presidentas de Curso que integren el CODECU, de miembros de las comisiones anexas y departamentos; Cuando la falta sea grave, el Comité Fiscalizador presentará una sanción a CODECU (…). Son causales de faltas graves: vulnerar una decisión resuelta democráticamente por las bases, ya sea de manera indirecta por el CODECU o de manera directa por un plebiscito (…). Interferir de manera directa o indirecta en las elecciones que se realicen en cualquier organismo del CEE (CE, s/p).*

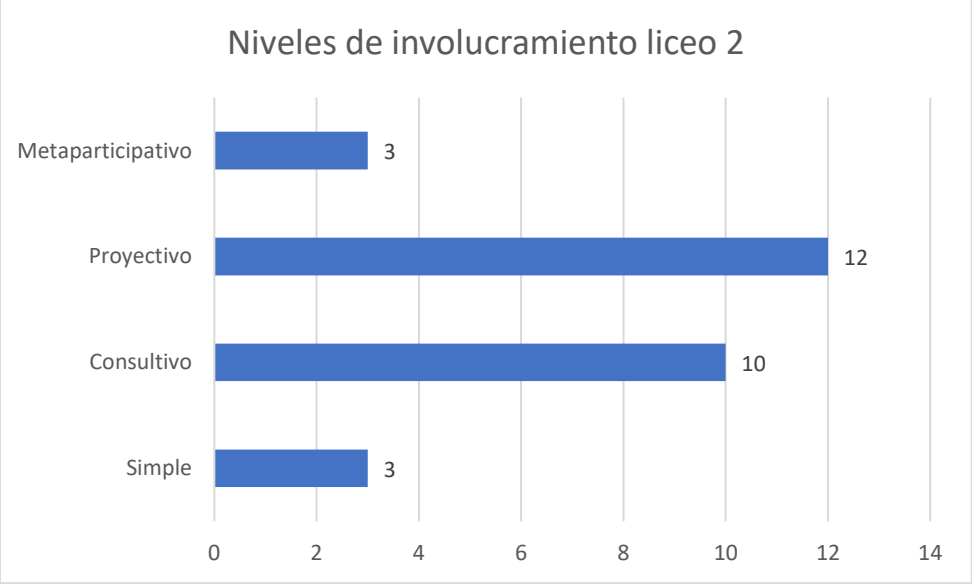
Para el estamento estudiantil es fundamental que se respeten las resoluciones establecidas por las bases, considerando una falta grave el vulnerar o tergiversar las decisiones que se toman en los consejos de curso.

Niveles de involucramiento en la toma de decisiones

Los espacios de participación descritos pueden asociarse a distintos niveles de involucramiento en la toma de decisiones, sin embargo, destacan los niveles *proyectivo* y *consultivo* (Trilla y Novella, 2001).

Figura 43:

Referencias asociadas a los niveles de involucramiento.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

En el *nivel proyectivo* (Trilla y Novella, 2001) destacan los organismos que permiten la toma de decisiones del estudiantado, como son la directiva del Centro de Estudiantes, la asamblea de delegadas de curso y los consejos de curso. Si bien, en estos no existe una participación directa, sino que son liderados por representantes, son el espacio de toma de decisiones estudiantil que funciona de forma autónoma con respecto al mundo adulto. Un ejemplo de esto es el funcionamiento de las elecciones:

> *El S.A.D.L es una instancia de acuerdo entre el Centro de Estudiantes vigente, las listas postulantes, TRICEL y COFIES. Dirección estará presente en esta instancia, pero tendrá un rol sólo de gestión y de coordinación, sin capacidad*

> *de decisión, que regula y asesora el cómo se llevará a cabo el proceso eleccionario del Centro de Estudiantes* (CE, s/p).[15]

En este caso, las autoridades del liceo participan de la reunión, pero no poseen capacidad de decisión, debido a que es una instancia autónoma del colectivo estudiantil.

La Asamblea General del Centro de Estudiantes también puede considerarse como una instancia proyectiva, ya que, pese a que es un organismo promovido por la institución escolar, las propuestas e iniciativas que ahí se discuten provienen desde las estudiantes de base, además de ser lideradas, organizadas y gestionadas por la directiva. De acuerdo a los estatutos, "al terminar las asambleas se podrán llevar a cabo votaciones con el fin de concretar las sugerencias presentadas por el estudiantado" (CE, s/p), lo que refleja que cada estudiante tiene capacidad de ser escuchada de manera directa en la asamblea.

Son relevantes igualmente las instancias de *participación consultiva* (Trilla y Novela, 2001), que pude identificar en algunos procesos de toma de decisiones relevantes para la comunidad, como la decisión que implicó el cambio de colegio monogénero mixto, que fue decidido en última instancia por una votación. El principal organismo consultivo es el consejo escolar, que posee "atribuciones de carácter informativo y consultivo y resolutivo en algunas áreas, no considerando lo académico" (RC, p.91). En este consejo, los diferentes estamentos de la comunidad educativa se mantienen informados y son consultados sus intereses y opiniones.

Las elecciones de cargos de representación estudiantil como la directiva del Centro de Estudiantes y del consejo de curso, igualmente, son instancias consultivas. En estas, la participación estudiantil se reduce a ser consultadas por sus representantes al inicio del año escolar. El estatuto estudiantil consagra el derecho a voto definido como la "facultad que tienen todas las alumnas de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media del Liceo para participar, sin exclusión arbitraria del C.E.E" (CE, s/p). Se caracterizan por seguir principios como la publicidad, que indica que se debe entregar información de forma oportuna y correcta; la formalidad, señalando que debe estar respaldada por medios idóneos que permitan su fácil consulta y registro; y la exclusión de toda persona que ya posea otro cargo de representación.

Las *instancias metaparticipativas* (Trilla y Novella, 2001), tienen menor importancia en la documentación consultada. Estas hacen referencia al rol de los movimientos estudiantiles en las transformaciones institucionales del liceo. Un ejemplo de ello es que la demanda de cambio de colegio monogénero a mixto provino desde el colectivo estudiantil movilizado. El reconocimiento del rol de las movilizaciones estudiantiles en el PEI podría sugerir que existe cierta legitimidad hacia estos procesos políticos, que son considerados claves por la documentación para avanzar hacia la igualdad de género.

Otro ejemplo de instancia metaparticipativa, es la capacidad que poseen las estudiantes de formar comisiones u organismos permanentes o circunstanciales, que surgen en relación a diferentes intereses y necesidades de las estudiantes (CE, s/p).

[15] La sigla SADL corresponde a una reunión en la que participan las listas postulantes, directiva del Centro de Estudiantes en ejercicio de su cargo, dirección y TRICEL. En esta se acordarán las sanciones y acuerdos relativos a campaña, propaganda y presentación de listas. El COFIES es la comisión fiscalizadora estudiantil.

Por último, también se mencionan instancias de participación de tipo *simple* (Trilla y Novella, 2001) en relación al involucramiento en instancias recreativas, deportivas, artísticas y culturales generadas por la institución educativa.

8.1.7 Justicia social y de género

En esta dimensión he identificado aspectos relevantes para ofrecer una igualdad de condiciones en educación y erradicar el sexismo incluyendo *el uso del lenguaje* (Subirats, 2017), *los estereotipos o roles de género* (Abasolo y Montero, 2012), *la revisión de agentes sociales* (Massip y Castellví, 2019), y *las y los autores de referencia* (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017).

En relación al ***uso del lenguaje***, los documentos están escritos mayoritariamente con lenguaje inclusivo (Méndez y Sasiain, 2006), utilizando principalmente expresiones femeninas. Esto se refleja en las palabras usadas para referirse al estudiantado como por ejemplo "formar a estudiantes íntegras y autónomas en su quehacer académico y social, desarrollando y potenciando sus capacidades intelectuales, deportivas, artísticas y socio afectivas" (PFC, p.7). El uso mayoritario de estas expresiones se vincula a la condición de colegio femenino.

Figura 44:

Porcentaje de referencias asociadas al uso en el lenguaje

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los documentos.

Los documentos también recurren a expresiones generizadas con ambas versiones o utilizando barras ascendentes para incluir los géneros masculinos y femeninos: "asegurar el derecho a la educación de todos/as los/las estudiantes" (RC, p.11). En menor medida hacen uso de conceptos originalmente neutrales como niñez, adolescencia, personas, ser humano, estudiantado, entre otros.

Los documentos también poseen una importante cantidad de *expresiones androcéntricas*, (Sau, 2001), que en su mayoría describen al mundo adulto: "los apoderados", "los docentes", "los profesores", y nombran algunos cargos: "profesor jefe", "los profesionales", etc. En varias ocasiones se menciona al colectivo estudiantil de forma masculina, a través de la expresiones "los estudiantes" o "los alumnos" en sus formas individual y plural.

Al revisar los documentos de forma separada, pude advertir que el PFC, el estatuto estudiantil y el RC están escritos con lenguaje inclusivo utilizando mayoritariamente expresiones femeninas, mientras que el PEI -actualizado en 2022- está escrito predominantemente con términos androcéntricos, lo que sugiere que el lenguaje feminizado fue reemplazado por el androcéntrico en la transición a liceo mixto siendo un retroceso en relación al uso del lenguaje. El estatuto estudiantil es el documento que menor cantidad de términos androcéntricos tiene y está escrito mayoritariamente con expresiones femeninas.

En los documentos analizados no pareciera existir una transmisión de ***estereotipos o roles de género***. Por el contrario, declaran que la institución tiene entre sus finalidades contribuir a derribarlos, cuestión que justifica el tránsito de colegio femenino a mixto:

> *Es necesario que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo, de modo que todas las capacidades humanas estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y que todos y todas puedan desarrollarlas en la medida de las posibilidades de cada persona, sin prejuicios sexistas que puedan limitar su acción* (PEI, p.8).

Este posicionamiento se refleja también en una serie de cuestiones prácticas y de infraestructura que dan cuenta de la intención del establecimiento de eliminar las barreras asociadas a los roles de género designados. De acuerdo al PEI: "para poder materializar el ingreso de varones al establecimiento, se requiere realizar modificaciones a la infraestructura, particularmente de los actuales servicios higiénicos, habilitando tanto baños (incluyendo duchas) para varones como baños universales y no binario" (PEI, p.8).

La crítica a los estereotipos de género, también se materializa en el plan de sexualidad, afectividad y género, que aborda explícitamente temáticas como como tipificaciones de género en el juego y la publicidad, sexismo en las relaciones familiares, relaciones normativas de sexualidad, sociabilidad masculina y reputación femenina, entre otros temas.

Por las características de los documentos analizados no se mencionan a ***autoras y autores*** como justificación de conocimientos académicos. Solo pude reconocer la referencia a Marina Subirats utilizada para justificar el tránsito a colegio a mixto.

Las y los agentes de la ciudadanía también se mencionan escasamente. Entre los individuales destacan la primera directora del Liceo y otras relevantes como Aura Guzmán Hernández, Lucía Rojas Paredes, Sylvia Artigas Jara, María Alicia Holley, Maritza Amaro Soto y Cristián Núñez. Por su historia como colegio femenino de tradición, se acentúan mayoritariamente los liderazgos femeninos. Entre los actores colectivos la documentación destaca el respeto de los derechos humanos de estudiantes que pertenecen a colectivos minoritarios y excluidos. Se menciona a las estudiantes del colectivo LGTBI, en situación de discapacidad, pertenecientes a los pueblos indígenas y migrantes.

8.2 Resultados observaciones de clases[16]

8.2.1 Principios y valores

Los principios y valores que aparecieron de forma más explícita en las clases que observé fueron *los derechos humanos, la democracia, los valores asociados a la ética del cuidado, la igualdad, la justicia y la solidaridad*. De estos, fueron promovidos principalmente los derechos humanos, mientras que la solidaridad fue el valor menos abordado por las docentes.

Derechos humanos

Los DDHH fueron abordados desde varias perspectivas, aunque ambas asignaturas profundizaron principalmente en los derechos laborales. A partir de un tratamiento histórico, las docentes explicaron que estas legislaciones no fueron otorgadas por los Estados, sino que han resultado de importantes luchas sociales. Las docentes transmitieron la importancia de valorar, cuidar y respetar los derechos laborales como producto de estas luchas.

> ***Docente Claudia:*** *Claro, en las salitreras, son como el caso emblemático, de efectivamente malas condiciones laborales, sobreexplotación, ningún seguro de vida, ni de salud, ni de vejez, y por lo tanto hay que tener mucho respeto por el tema de los derechos laborales, porque lo que vamos a ver son el fruto de largas luchas de trabajadores, no es que alguien haya dicho voy a hacer los derechos laborales para que la gente esté bien, sino que esto ha sido producto de huelgas, de marchas, de matanzas, en que se visibilizaron las necesidades del resguardo de las personas que estaban trabajando, y hoy día vivimos con estos derechos que nos parecen lo obvio, lo normal, pero en algún minuto no fue tan obvio y tan normal, y se tuvo que luchar por ello* (EC, 28 de octubre de 2021).

En la clase de EC también se abordaron los derechos laborales actuales consagrados en el artículo 19 de la constitución como son la libertad de trabajo, el derecho a la seguridad social y el derecho a sindicalizarse. La finalidad de esta clase era que las estudiantes pudieran conocer, caracterizar y comprender estos derechos:

> ***Docente Claudia****: la principal fuente de derecho al trabajo está en la constitución que tenemos vigente. (…) Tiene que ver con el tener cotizaciones previsionales para la vejez, que tenga un seguro de salud, o lo que es Fonasa o las ISAPRES, que se descuentan y copagan entre el empleador y el empleado. También tiene que ver con que hay seguros de accidente laboral, seguros de cesantía, de accidente de trayecto, todo eso tiene que ver con la seguridad social. Y otro artículo que tiene que ver con el trabajo, es el derecho a sindicarse o sindicalizarse. De qué sirven los sindicatos, tienen que ver con las negociaciones colectivas, negociar con el empleador, para que los beneficios sean para todos los trabajadores o trabajadoras* (EC, 28 de octubre de 2021).

En relación a los derechos laborales, ambas docentes recalcaron que la situación actual de las mujeres requiere continuar luchando por el acceso a derechos. En la asignatura de

[16] En este apartado muestro los resultados de las observaciones de clases realizadas en el liceo 2 correspondientes a las asignatura de Educación Ciudadana (EC) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGSC). Realicé el análisis a partir de categorías emergentes, las que presento a partir de las dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista.

HGCS, por ejemplo, mencionaron el caso de los derechos de las trabajadoras de casa particular, apuntando sobre todo a la importancia que han tenido las luchas en este sector, y a la doble carga laboral como problema que aún persiste en este colectivo:

> ***Docente Francisca:*** *las trabajadoras de casa particular han ido ganando sus derechos y no es sino hasta 20 años atrás que se fijaron las horas laborales, se legalizó que tuvieran dos días libres, entonces en esta época [década de los 60], ellas se empiezan a organizar, vieron como la clase trabajadora en general se organizaba y ellas sintieron también la necesidad de hacerlo.*
> ***Docente Olga:*** *si se dan cuenta un tema super importante acá tiene que ver con el tema de esclavizar en este trabajo, porque muchas de las trabajadoras de hogar, son mujeres que viven en las casas de sus patrones, entonces eso hace que estén 24/7 disponibles entre comillas para atender a sus patrones, pero es en esta época cuando se empieza a dar esta organización, y con un proceso largo y difícil. Entonces, hay que pensarlo desde ese sentido, de dejar de esclavizar a esta trabajadora, son mujeres que están toda la jornada en el hogar de otra persona, y llegan a sus hogares a hacer exactamente lo mismo, entonces tienen una doble jornada de trabajo que no es reconocida y no recibe un pago por eso, que es la siguiente lucha que estamos hoy en día* (HGSC, 8 de septiembre de 2021).

El segundo abordaje de los DDHH fue su inclusión desde una perspectiva histórica, destacando momentos en que han ocurrido violaciones a los derechos humanos, como la dictadura militar y estallido social. Las docentes mencionaron cifras, episodios concretos y testimonios de víctimas. Un ejemplo, fue el uso de dos libros con testimonios de mujeres afectadas por la dictadura que las estudiantes debían leer para realizar una evaluación. Con esta actividad, las docentes pretendían dar a conocer las violaciones a los derechos humanos, los procesos de lucha por la verdad, justicia y reparación; y llevar a cabo un acto de memoria desde la perspectiva de las mujeres (HGCS, 22 de septiembre de 2021). Este abordaje también permitió a las docentes de HGSC realizar un acercamiento más conceptual y de comprensión de este fenómeno a nivel jurídico:

> ***Docente Francisca:*** *Los derechos humanos fueron creados después de la II guerra, son deberes que los Estados deben cumplir con las personas, entonces la violación a los derechos humanos solo puede ser perpetuada por agentes del Estado.*
> ***Docente Olga:*** *si yo llego y te mato no estoy violando un derecho humano, sino que estoy cometiendo un delito civil y me tienen que enjuiciar civilmente, pero por el contrario si un paco me mata a mí, si es una violación a los derechos humanos, porque él es parte de una institución del Estado ¿Se entiende?*
> ***Docente Francisca****: Y también es importante destacar que existen las violaciones a los derechos humanos y las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, o sea, que un carabinero mate a una persona, o le mutile un ojo, es una violación a los derechos humanos, pero cuando ya hay hartos casos, se puede llegar a concluir que estamos frente a violaciones sistemáticas a los derechos humanos, y eso habla también de una lógica como mucho más premeditada* (HGS, 18 de octubre de 2021).

En general en ambas asignaturas pude percibir que los DDHH fueron concebidos como principios que no han sido dados por las instituciones, sino que son el resultado de

importantes luchas sociales que han sido protagonizadas por sectores desfavorecidos de la sociedad. De ahí la importancia de estudiar los derechos desde una perspectiva histórica, presentándolos como principios no cerrados que requieren de transformación, deliberación y adaptación a los nuevos tiempos y necesidades, además de procesos de lucha para su resguardo y adquisición.

Democracia

La democracia es un principio que identifiqué con bastante recurrencia en ambas asignaturas. Sin embargo, en ninguna de las clases fue el tópico central, sino que emergió de manera tangencial en la descripción de algunos periodos históricos. Ambas docentes transmitieron la importancia de valorar la democracia como sistema político que resguarda los derechos humanos.

En la asignatura de EC se mencionó para abordar la implementación del modelo neoliberal. La docente explicó que la introducción de este modelo solo fue posible por la ausencia de democracia. A partir de esta explicación entregó algunas características de los sistemas democráticos tales como elecciones libres, participación ciudadana y libertad de expresión.

> ***Docente Claudia:*** *nos situamos en lo que pasa el 75, o sea estamos todavía en dictadura. Los conceptos que más se nos han puesto en jaque es el de la democracia, y obviamente durante la dictadura se ve completamente anulado, donde se anula también la participación ciudadana, anulado porque no se puede votar, no se pueden hacer reuniones, no se puede participar en sindicatos, no se puede participar de ninguna manifestación, y anulados mecanismos que son clave dentro de las democracias que es la libre expresión, hay censura, hay manipulación de información* (EC, 7 de octubre de 2021).

En otra clase, la docente se refirió a los derechos laborales y a la desigualdad que sufren las mujeres en el mundo laboral. A propósito de esto, argumentó que la falta de derechos laborales para las mujeres y la desigualdad de género ponen en riesgo la democracia:

> ***Docente Claudia:*** *porque nosotros decimos que tenemos que defender los derechos humanos, la dignidad de las personas y esa es una tarea que hemos supuesto que el mejor sistema político que lo hace es la democracia. La democracia declara que es uno de sus principios el defender los derechos humanos, y también el aspirar a la igualdad en las oportunidades. O sea, yo no voy a tener una democracia plena, si tenemos brechas de desigualdad tan altas, porque hay una parte de la población que no está accediendo a igualdad de condiciones de vida, o igualdad de derechos* (EC, 18 de noviembre de 2021).

En ese sentido, observé que, a través de su discurso, la docente transmitió una crítica clara y contundente al sistema democrático actual que desde su perspectiva ha perpetuado desigualdades de género estructurales. Lo mismo ocurrió, cuando se refirió a prácticas económicas poco éticas usando como ejemplo el caso Pandora Papers:

> ***Docente Claudia****: el problema está en que la relación con el Estado y el sistema bancario y el pueblo, se produce en condiciones no muy favorables y es ahí cuando uno dice, ¿esto puede afectar la democracia? Si puede afectar mucho la democracia, por ejemplo, no sé si han visto noticias, pero ¿Cuál ha sido el escándalo de la semana del ámbito político? (Contestan las estudiantes en la sala). Pandora Papers, salen a la luz una serie de negocios que han tenido*

> *distintos… Desde artistas de la farándula hasta presidentes de la república, es el caso de la venta de Dominga entre el presidente Piñera y Carlos Delano en un paraíso fiscal. ¿Qué es un paraíso fiscal? un lugar donde no te piden impuestos por grandes transacciones. Tú puedes vender y puedes comprar, y nadie te cobra impuestos por esa transacción. No está tipificado como delito, pero si es reñido con la ética, porque tú te llevas tu dinero, y sabes que te cobrarían acá en Chile una cantidad grande de impuestos que los va a ocupar para hospitales, subvenciones escolares hasta arreglo de calles, pero te llevas ese dinero afuera. Entonces que tanta preocupación hay por el bien común* (EC, 7 de octubre de 2021).

En el caso de la asignatura de HGCS, las docentes igualmente transmitieron la importancia de valorar la democracia como sistema político, a través de su mención en algunos momentos históricos. El primero, fue la elección presidencial de Allende, pues la presentaron como la primera vez en que un líder con ideas socialistas llegaba al poder por vía democrática. Otro fue el asesinato a René Schneider previo al golpe de Estado, pues se reconoció por su irrestricto respeto a la institucionalidad democrática en un contexto de crisis política. Por último, las docentes mencionaron que, en el contexto de estallido social, se produjeron violaciones a los DDH, cuestionándose como era posible que ocurrieran en plena democracia.

Valores asociados a la ética del cuidado

Ambas docentes trasmitieron en sus clases la importancia de valorar los roles de cuidado en términos sociales y económicos. Olga, problematizó el caso de las trabajadoras de casa particular, señalando que realizan una labor esencial en la sociedad. Mientras que Claudia se refirió a la visibilización y valorización de los roles de cuidado como forma de superar la brecha laboral:

> ***Docente Claudia:*** *un estudio calculó en 44 billones al año, el valor total del trabajo doméstico, un 67% de este valor es aportado por mujeres, la autora de esta columna explica que, con este trabajo gratuito, millones de mujeres subsidian el desarrollo de nuestro país. Para que se hagan una idea, el aporte de mantener un hogar cuando se contabiliza, supera el aporte que hace la minería a la economía chilena. ¿Quiénes son dueñas y dueños de casa o amas o amos de casa? ¿quiénes cuidan a los niños, quienes cuidan a los abuelitos para no dejarlos en un hogar? El 67% de esa labor la realizan mujeres (…) Hoy hay un proyecto de ley que es sobre el reconocimiento del trabajo doméstico y de cuidados, porque la invisibilización y el trabajo doméstico y los cuidados al interior de los hogares es una forma de discriminación y violencia hacia las mujeres* (EC, 28 de octubre de 2021).

Igualdad

En la asignatura de EC emergió la igualdad vinculado al bien común. Para la docente precisamente la finalidad de la ciudadanía debiese ser alcanzar el bien común y este sólo se logra en la medida en que existan condiciones de igualdad. Para fomentar este principio se refirió a este en varias clases, una relacionada con las problemáticas medioambientales, otra sobre los conflictos éticos en economía y, por último, lo relacionó con la igualdad de condiciones para las mujeres en el mundo laboral.

> ***Docente Claudia:*** *estamos hablando de todas estas cosas no solamente aisladas, sino que tiene que ver con el tema de la ciudadanía, al bien común, de lo que se persigue con la democracia, y de lo que se persigue de vivir en comunidad. En el tema del trabajo es decisivo porque tiene que ver con los ingresos de las personas. Porque les decía yo, importa que las mujeres tengan buenas condiciones laborales, importa que tengan acceso a igualdad de sueldos a un mismo trabajo, a los mismos niveles de capacitaciones, mismos niveles de horarios, tienen que recibir en equidad y justicia, mismos sueldos y de tener todas las oportunidades de acceder a esos sueldos* (EC, 18 de noviembre de 2021).

Justicia

El valor de la justicia surgió en las clases de HGSC, a raíz de la reflexión sobre violaciones a los DDHH en periodos de dictadura y estallido social. En ambos casos las docentes señalaron que no se han resuelto las demandas de justicia de la ciudadanía. En este caso, se presentó una visión de este valor asociada a la institucionalidad y mecanismos legales para acceder a la justicia y reparación:

> ***Docente Olga:*** *quería decir algo en relación a lo que se estaba hablando de la justicia, a mí me llama profundamente la atención, por lo poco resolutivo del sistema judicial. Y como no se ha hecho justicia por las muertes. Hay personas que perdieron la vida, unas por estar protestando y otras por estar caminando a su casa, es muy fuerte en un país democrático* (HGSC, 18 de octubre de 2021).

Solidaridad

Finalmente, en la clase de HGCS se mencionó el valor de la solidaridad a raíz del testimonio de una mujer detenida en el contexto de la dictadura. De acuerdo a las docentes en ese contexto de privación se producen relaciones de sororidad entre detenidas:

> ***Docente Francisca****: yo quería destacar también que algo importante de una mujer en Villa Grimaldi es que no solamente te muestra el lado descarnado de la experiencia que vive, sino toda la humanidad que se entrega de las mismas compañeras y compañeros que están ahí, entonces, también es super bonito.*
> ***Docente Olga****: si tiene eso, tiene como un contexto de sororidad, hoy día tenemos esas cosas más como en nuestra piel, porque los dividían, las mujeres estaban presas en un sector y los hombres estaban presos en otro sector, entonces se produce complicidad entre las mujeres* (HGSC, 22 de septiembre de 2021).

8.2.2 Competencias ciudadanas

En la mayoría de las clases que observé se otorgaron pocas oportunidades para que las estudiantes pudieran poner en práctica o aprender competencias ciudadanas. Pese a que las docentes manifestaron una postura crítica en su discurso, esa actitud no se tradujo en actividades prácticas que permitieran el desarrollo de competencias. Esto se produjo principalmente por las condiciones en que se realizaban las clases -formato híbrido, con una duración de 40 minutos, que utilizó como principal estrategia de enseñanza la exposición de contenidos-, lo que sugiere que el uso de estrategias didácticas puede condicionar la posibilidad de que el estudiantado pueda aprender competencias ciudadanas.

Pese a esto, pude identificar las siguientes competencias desarrolladas en las clases: *la participación activa, la competencia crítica y la competencia comunicativa y social.* De estas, la que pude observar con mayor frecuencia fue la de participación activa.

Participación activa

Se entiende como la capacidad que poseen las estudiantes de considerarse a sí mismas personas con capacidad de agencia y compromiso con la sociedad a la que pertenecen. En buena parte de las clases de ambas asignaturas, las docentes a través de su discurso incentivaron a las estudiantes a sentirse protagonistas de los procesos sociales e históricos. Sin embargo, no necesariamente generaron actividades para que pudieran involucrarse de forma efectiva.

Un buen ejemplo fue en la clase de introducción al modelo neoliberal en la asignatura de EC. En su discurso la docente declaró la importancia de transitar desde el rol de consumidor/a al de ciudadano/a, promoviendo que las estudiantes fueran conscientes de su rol en este proceso. En ese contexto, también hizo un llamado a cuestionarse sobre los hábitos de consumo, desde una práctica coordinada, consciente y organizada, en otras palabras, desde una práctica ciudadana:

> ***Docente Claudia****: la idea de consumidor- cliente vs ciudadano ¿Cuál de los roles hoy día pesa más? ¿Cuándo yo exijo más derechos? hoy día también hay un tránsito a decir, oye, pero yo no voy a comprar en esa empresa. Y pasó, no sé si a alguien le gusta la farándula, me llamó mucho la atención, que la Billie Eilish le pidió y puso en la mesa a una marca de ropa, Oscar de la Renta que ella no se vestía de su marca, si el no dejaba de producir con pieles de animales. Entonces ahí voy al tema, consumidores y ciudadanos, si asumiéramos un rol de ciudadanos más conscientes, tal vez, podríamos transformar el sistema (…). Yo creo que lo que lo puede alterar es la puesta en coordinación de los consumidores, por eso les decía que es como tensión consumidor y ciudadano, porque por ejemplo si el ciudadano se opone al consumidor y me preocupa más si es muy contaminante o va contra de experimentación con animales, yo dejo de consumir y me coordino con otros hasta el punto de obligarlo a que cambie sus prácticas* (EC, 30 de septiembre de 2021).

En el caso de la asignatura de HGSC, en la clase sobre "estallido social", las docentes enunciaron permanentemente que las estudiantes fueron protagonistas de esta coyuntura. Al mismo tiempo declararon estar en un momento clave de transformación social y que por tanto como ciudadanía debían hacerse parte del proceso. Este posicionamiento lo pude apreciar en el discurso de las docentes:

> ***Docente Olga:*** *nosotras acá en clases hemos hablado mucho de la importancia de la memoria histórica, del relato histórico, y yo estoy segura, si algún día tienen hijos y nietos, les van a preguntar ¿Cómo fue? ¿Y qué paso? ¿Y qué hiciste? Porque es algo que ustedes están viviendo. Y el hecho de que hoy no sepamos como nombrarlo revuelta popular, estallido social, Chile despertó, es porque la historia la estamos construyendo, porque somos parte de esta historia. La historia no es únicamente el pasado, porque la historia es el presente y la historia es entender el pasado, comprender, para entender nuestro presente y hoy día nuestro estallido social, no lo podríamos entender, sin entender la imposición del modelo neoliberal. El último mensaje es sean conscientes de que*

estamos viviendo, que ustedes son partícipes de un momento histórico (HGSC, 18 de octubre de 2021).

Competencia crítica

En la mayoría de las clases, la postura crítica se desarrolló a partir del análisis de la sociedad actual. Las docentes de ambas asignatura presentaron una postura crítica frente al modelo político-económico neoliberal y el sistema patriarcal. Sin embargo, más allá del discurso, otorgaron pocas oportunidades para que las estudiantes pudieran poner en práctica o aprender competencias de pensamiento crítico. En varias ocasiones plantearon ejemplos del acontecer actual o dieron su opinión, pero plantearon pocas actividades intencionadas para fomentar esta competencia.

En los casos en los que ocurrió, las docentes promovieron la postura crítica a través del uso de fuentes y preguntas problematizadoras que incentivaran la reflexión y la discusión. Un ejemplo sucedió en la clase de introducción al modelo neoliberal, en la que, a partir de un video, las estudiantes evidenciaron los aspectos negativos que ha tenido para la naturaleza y la humanidad la sobreexplotación de recursos y el consumo exacerbado:

> ***Docente Claudia:*** *(parafraseando a estudiante): es crudo y realista.*
> ***Alumna 1:*** *(en el chat) no hay forma en la humanidad ya.*
> ***Alumna 2****: (en el chat) vivimos en una sociedad hecha para el consumo, no es algo nuevo, pero igual es chocante cuando una lo piensa más a fondo.*
> ***Docente Claudia:*** *¿Cómo relacionamos el cortometraje con el mercado laboral y el modelo actual? (Contestan desde la sala de clases inaudible).*
> ***Docente Claudia*** *(parafraseando a estudiante): con tal de conseguir dinero y poder, el fin justifica los medios y da lo mismo matar a quien fuera.*
> ***Docente Claudia:*** *(parafraseando estudiante) a ver si entendí bien la idea, el mercado genera las necesidades para que la gente crea que tiene que llevar esos niveles de consumo y que tiene que finalmente explotar los recursos como los ha explotado, esa es como la idea central, ¿cierto?*
> ***Alumna 1****(escribe en el chat): retrata la realidad como los humanos hemos destruido todo a nuestro alrededor como la naturaleza, para consumo y finalidades egoístas destruyendo todo a su paso* (EC, 23 de septiembre de 2021).

Otra clase donde se evidenciaron las competencias críticas fue cuando se abordó el estallido social. En esta las estudiantes analizaron un noticiario, donde debían realizar una crítica a partir de su experiencia en este proceso:

> ***Docente Olga****: entonces ¿Qué crítica le harían al video en términos generales? (Comentarios en la sala de clases)*
> ***Docente Olga****: (parafraseando a estudiantes) no, no habló de saqueo.*
> ***Estudiante 7:*** *me gusta el video, habla de temas que todos conocíamos y digamos que en la tele acá no se hablaron. Pero habla muy en cifras oficiales y pasan muchos temas por alto, por ejemplo, no menciona los saqueos y las agresiones sexuales que hubo, se denunciaron hartas, pero no se habló de eso en el documental.*
> ***Docente Olga****: que importante lo que dice la estudiante 7, como que nos tira un bombardeo de harta información, pero finalmente no profundiza en todos los temas.*
> ***Docente Francisca:*** *tomando lo que dice la estudiante 7, es curioso que menciona que el primer informe oficial como de heridos son 130 y tantos*

> *carabineros y 11 personas civiles y eso claro son las cifras oficiales que se daban en los organismos chilenos, pero la gente que estaba en las calles se daba cuenta de que era muchos más los civiles heridos.*
> ***Docente Olga:*** *sí que importante, porque tenemos las cifras de amnistía internacional, pero cuánta gente no denuncia.*
> ***Estudiante 8:*** *en cuanto a denunciar, es horrible, porque ni si quiera se mantiene la integridad del denunciante, porque tiene que contar una y otra vez reviviendo el momento y hace un daño psicológico* (HGSC, 11 de octubre de 2021).

En su análisis crítico, las estudiantes aludieron a los tópicos no abordados o poco profundizados por el noticiario. También mencionaron que se centró en cifras oficiales y no en experiencias de las personas, introdujeron el tema de la revictimización en los procesos judiciales y señalaron la importancia de entregar información de manera diversa e inclusiva. En este sentido, las estudiantes fueron capaces de identificar los puntos fuertes y falencias en la información entregada contrastándolo con su propia experiencia. Si bien fue una actividad que permitió poner en práctica el pensamiento crítico, solo lo hicieron las estudiantes que tuvieron una participación efectiva en la actividad.

Competencia comunicativa y social

Se refiere a distintas capacidades utilizadas en una situación de comunicación, como compartir información, dar opiniones, argumentar, sintetizar ideas, entre otras. Las docentes promovieron competencias comunicativas a través de distintos formatos, predominando el oral, momentos que se produjeron debates y reflexiones entre estudiantes y docentes. Un ejemplo de ello fue la clase en que se abordó la brecha laboral. Fue bastante debatida, porque las estudiantes tenían interés en preguntar y reflexionar a partir de las preguntas planteadas por la docente:

> ***Docente Claudia:*** *¿Cuál es la situación de las mujeres hoy en día en el ámbito laboral? (Muestra una tabla en el ppt). Hay un gran tema que es la brecha salarial, vale decir, las diferencias que se producen en el ingreso, que tiene una mujer y un hombre en mismos cargos. ¿Algo que les llame la atención de esta tablita? (Las estudiantes hacen comentarios o consultan dudas, inaudible).*
> ***Docente Claudia****: yaaa, OH ¡qué pena! dicen por ahí ¿Alguien se le ocurre porque se produce esa diferencia en los médicos? (Estudiantes contestan, inaudible).*
> ***Docente Claudia:*** *turnos! (Alumna continúa haciendo comentario inaudible)*
> ***Docente Claudia****: Yaa se valora más que el hombre este en la ¿cocina? Porque no se asocia a un trabajo de hombres, interesante eh. El prejuicio aparece ahí* (18 de noviembre de 2021).

Con este extracto, busco mostrar el interés que tenían las estudiantes de explicar la brecha salarial entre mujeres y hombres médicos. En este caso, presentaron sus hipótesis y buscaron argumentos para desarrollarlas. Desgraciadamente, al no poder escuchar a las estudiantes no pude advertir la cantidad de estudiantes que participaron, ni el tipo de respuestas elaboradas por ellas.

En ambas asignaturas se encontraban realizando trabajos escritos, donde pudieron poner en práctica las competencias comunicativas. En el caso de HGCS las estudiantes debían confeccionar una entrevista en base a testimonios de la dictadura, mientras que en la asignatura de EC tenían que escribir un ensayo sobre género y democracia en la

transición. En ambas evaluaciones las estudiantes tenían que ser capaces de compartir información, reflexiones y argumentar en base a evidencias a través de medios escritos.

8.2.3 Contenidos

Los contenidos de EC que pude identificar en las observaciones de clases fueron *problemas sociales en perspectiva interseccional, problemas sociales y demandas vinculadas al género, el contexto macro, la participación ciudadana, experiencias cotidianas de grupos oprimidos, conexiones pasado-presente, contingencia e instituciones*. Los contenidos que emergieron con mayor fuerza fueron los problemas sociales en perspectiva interseccional y los problemas y demandas vinculados al género.

Problemas sociales en perspectiva interseccional

Se puede definir como situaciones de conflicto o injusticia que afectan a colectivos históricamente invisibilizados y oprimidos. Las clases incluyeron problemas sociales de dos tipos, los primeros y más recurrentes fueron los asociados a la implementación del modelo económico y político neoliberal. En relación a estos las docentes identificaron algunas consecuencias de corto plazo, es decir, que surgieron luego de las primeras medidas tomadas en la década de los ‘80 como el desempleo, la creación de empleos de emergencia, la quiebra de la industria nacional y la merma en los derechos laborales.

Mencionaron otros problemas que continúan hasta la actualidad y que se vinculan a la perpetuación y perfeccionamiento del sistema económico, son, por ejemplo, prácticas de colusión y corrupción económica; problemas medioambientales como sobre explotación de la naturaleza; consumo exacerbado y deshumanización; competencia desleal entre pequeñas y medianas empresas. Se presentó como principal consecuencia, la desigualdad económica y social identificando a Chile como uno de los países más desiguales del mundo:

> ***Docente Claudia:*** *pero en política social esto empezó a provocar una brecha de desigualdad, que obviamente hubo sectores que se beneficiaron mucho y crecieron, pero hubo otro sector que quedó ahí estancado (…). (respondiendo a la pregunta de las estudiantes), ahí está el problema de este modelo, porque favorece al empresario grande, y no tanto lo micro y mediano empresario. Este milagro en macro cifras espectaculares, la inflación baja, el producto interno bruto crece, la mayor falacia estadística que es el ingreso per cápita, se calcula todo lo que se produce, se divide por la cantidad de población, pero en realidad lo que pasa realmente es que un 10% de la población que se queda con el 80% de las ganancias y el 90% de la población se divide solo el 20%, entonces ya no son tres dólares por persona, sino que hay un grupo que gana 10 dólares y otro que ganará 1 dólar al día con suerte* (EC, 30 de septiembre de 2021).

Una de las docentes, también mostró el tema de la desigualdad y explotación en una de las caricaturas. Esta estaba acompañada de la siguiente frase: “estas trabajando para enriquecer a otros. Esto es el capitalismo”. La caricatura, muestra a dos hombres, uno es el “burgués” que ocupa casi todo el espacio, tiene una bolsa de dinero y su pie es de dimensiones exageradas. Con el pie está pisando a otro hombre que simboliza al trabajador explotado. Por lo que apunta a evidenciar la explotación laboral y desigualdades propias del capitalismo.

Además, planteó un trabajo que consistía en la creación de un afiche para abordar el impacto del neoliberalismo. Propuso como tema la equidad de género y se refirió a la

doble discriminación que experimentan las mujeres de los pueblos originarios, donde pude advertir un posicionamiento más explícito de la perspectiva interseccional:

> ***Docente Claudia:*** *la planificación de este ciclo tiene que ver con el documental la doctrina del shock, y como se instala el modelo neoliberal en Chile y tenemos como actividad de evaluación un afiche, que englobe los temas vistos tanto en Historia como en EC. Lo que pretende el afiche es que utilicen información sobre que es el neoliberalismo, demostrando dos características de este. Se puede hacer de temáticas de mujeres, equidad de género, educación no sexista, o también podemos hablar de pueblos originarios, que también nos da otra connotación distinta a hablar solamente de mujeres y aquí también se ve la distinción entre mujeres y etnia y veíamos el lunes como las mujeres de pueblos originarios se sienten doblemente discriminadas en su condición de mujer y en su condición de indígena* (EC, 28 de octubre de 2021).

Ante estas problemáticas sociales asociadas al modelo neoliberal las docentes transmitieron la importancia de la transformación social. En la asignatura de EC, por ejemplo, la docente hizo un llamado a sus estudiantes a tomar conciencia de la necesidad de avanzar hacia sociedades más justas y solidarias, reflexionando sobre el rol que tienen en esto:

> ***Docente Claudia:*** *yo creo que hoy día el gran desafío es como incorporamos temas que tienen que ver con el bien común, que tiene que ver no solo con Chile, sino el mundo por lo que ha producido el calentamiento global, la contaminación, y el mercado. O sea, temas ciudadanos vs temas económicos. Y para mi es mucho orgullo que las generaciones de hoy tengan figuras como esta niña la Billie Eilish o Greta Thumberg, que se abanderan con problemáticas que ya, no es que viene mañana el cambio climático o los desastres naturales, están aquí y tenemos que hacernos cargo aquí y ahora* (EC, 23 de septiembre de 2021).

En segundo lugar, las docentes incluyeron problemas sociales de carácter histórico. En concreto los derivados de la migración campo-ciudad como hacinamiento, surgimiento de las poblaciones callampas, malnutrición. Mencionaron estos problemas para explicar algunos procesos políticos como el ascenso político de la izquierda en el siglo XX y la posterior dictadura militar. La docente justificó su decisión de incorporar las injusticias y problemas sociales, porque desde su perspectiva son el origen y la raíz de las injusticias del chile actual, aludiendo también a la importancia de transmitir a sus estudiantes la necesidad de transformación:

> *Una de las razones de porque me gusta la historia tiene que ver con que uno puede entender el origen o la raíz, o la réplica como sociedad que hacemos respecto a las injusticias y que en el fondo si nosotros pensamos en el Chile de hoy, 2023, es un símil a nuestra historia con los terratenientes, el peón, como que hemos reproducido cánones de desigualdades a lo largo de toda nuestra historia como nación chilena y me gusta relevar que somos un constante reproducir y que está mal porque estamos reproduciendo constantemente las injusticias, como esta dualidad entre comillas de dos grandes polos económicos, los ricos y los pobres entonces, no sé, yo creo que me interesa hablar de eso y no sé con un espíritu de entendimiento pero para la transformación* (Olga, 28 de abril de 2021).

Problemas y demandas vinculadas al género

Se incluyeron principalmente problemas y demandas vinculadas al colectivo mujeres, por encontrarse en una situación desventajada en la sociedad. Este contenido lo identifiqué principalmente en la asignatura de EC, aunque también existieron menciones en HGSC. Las docentes aludieron a varios tópicos relacionados con la situación laboral de las mujeres como la brecha laboral, la invisibilización de los roles de cuidado, labores domésticas, la situación de las trabajadoras de casa particular, la doble carga laboral. Mencionaron también políticas públicas relacionadas con el trabajo que se han desarrollado para avanzar hacia la equidad de género.

Un ejemplo fue una clase sobre mercado laboral en que se profundizó en la brecha entre hombres y mujeres. La docente presentó datos que evidencian la disparidad laboral, refiriéndose a la tasa de participación laboral, la carga laboral y el trabajo doméstico no remunerado, todos aspectos en los que los hombres tienen una situación privilegiada con respecto a las mujeres.

> *Acá hay más cifras para ver la situación de las mujeres y el trabajo. La tasa de participación laboral femenina, aumento en siete años, tres puntos porcentuales, desde el 2010 o sea tenemos más mujeres de las que pueden trabajar con la posibilidad efectiva de trabajar, pero fíjense acá, la carga global del trabajo femenino, incluyendo el trabajo formal y el no remunerado, contempla 1.65 horas diarias más que los hombres. Acá está la brecha fíjense, la brecha para 2018, que está en un 21,6%, entre el 2010 y el 2017, esa brecha estuvo alrededor del 29,3%. La gran duda es como va a quedar después de la pandemia. Entre los años 2010 y 2015 la tasa de desocupación femenina fue superior al 75%, ojo que aquí no estamos considerando a la mujer que decidió quedarse en su casa, sino que estamos pensando en mujeres que querían trabajar y no acceden a él, es otra de las cosas que marca desigualdad. Las mujeres participan más en el trabajo doméstico no remunerado en su hogar, con un promedio de 2,08 horas diarias más que los hombres* (EC, 18 de noviembre de 2021).

En un abordaje distinto, en la clase HGSC, las docentes mencionaron algunas problemáticas de género asociadas al estallido social y a las transformaciones promovidas por el proceso constituyente como fue la discusión sobre el aborto y la paridad de género. Por ejemplo, en este extracto se refirieron a la paridad de la convención constituyente como uno de los logros conseguidos por el movimiento feminista:

> ***Estudiante 3:*** *profe no sé cómo decirlo, pero que van a haber más mujeres*
> ***Docente Olga:*** *pero ¿es que hay más mujeres?*
> ***Estudiante 3:*** *no que hay mitad y mitad*
> ***Docente Olga:*** *Eso, y como se llama, hay un término específico para nombrar eso.*
> ***Estudiante en la sala:*** *paridad de género.*
> ***Docente Olga:*** *exacto, es la primera constitución en todo el mundo que es, que va a ser escrita con paridad. O sea que hay misma cantidad de hombres que de mujeres, que va a escribir la constitución, se resguardaron los escaños de acuerdo a un criterio de paridad, y eso es único en todo el mundo, nunca en toda la historia de la humanidad, ha habido una constitución escrita con misma cantidad de hombres que de mujeres. Y eso es un logro. Y eso también viene porque en los carteles, en las protestas, había un ícono desde educación no*

> *sexista, paridad en general, no violencia de género, el movimiento de las tesis que fue mundial, o sea que hay muchos elementos que nos hacen darnos cuenta de que tengamos paridad hoy día en nuestra constitución, no es gratuito y es por un movimiento de mujeres organizadas que levantaron la demanda* (HGSC, 18 de octubre de 2021).

Contexto macro

El relación al contexto macro, la docente de EC se refirió principalmente al análisis del sistema económico-político neoliberal chileno. Realizó esta revisión principalmente desde una perspectiva histórica, examinando en primer lugar los tres modelos económicos mundiales (liberalismo-mixto-marxista), para luego describir los orígenes del modelo neoliberal en Chile, identificando las reformas impuestas por los Chicago Boys: disminución del gasto del Estado, la importancia de la propiedad privada, el libre comercio, la ampliación del comercio exterior, la aplicación de políticas antiinflacionarias y la diversificación de materias primas.

> ***Docente Claudia:*** *a eso se le llama neoliberalismo, porque vuelve sobre los principios del liberalismo, que sea abierto entre países, volvamos a quitarle ese rol al Estado de participación en la economía y dejémoslo otra vez en el rincón de ente regulador y esos teóricos son Milton Friedman que enseñan en la escuela de economía de chicago ¿Quiénes son los chicago boys? son chilenos que se fueron a estudiar a chicago, la mayoría máster o doctorado en economía justamente cuando está enseñando este señor Milton Friedman y dicen, el gran mal de estos momentos son las inflaciones y por lo tanto para aminorar esas inflaciones lo que hay que hacer es disminuir el gasto que hace el Estado, porque el Estado altera el comportamiento de la oferta y la demanda y ahí dicen si el Estado participa menos debiera volverse a regular* (EC, 7 de octubre de 2021).

Además, en otras clases, la docente entregó definiciones conceptuales que permitieran a las estudiantes comprender el modelo económico en la actualidad, refiriéndose a aspectos como Estado subsidiario o libre mercado.

> ***Claudia:*** *vamos a introducir un concepto clave aquí, que es el concepto de Estado Subsidiario. Esa lógica de "yo intervengo cuando tú no lo haces", es la lógica que tiene el modelo neoliberal. En que se va a potenciar lo que hacen los privados, se les va a dar mucha más libertad, el Estado va a reducir su rol en la economía, y lo va a dejar para cubrir en caso de que los privados no quieran hacerse cargo, servicios sociales que pueden no ser rentables como colegios en sectores vulnerables, o en áreas donde no hay mucha población, u hospitales, o servicios de salud, el Estado los subvenciona o los subsidia, como por ejemplo la plata que entrega el Estado por la asistencia de ustedes, depende de que ustedes vengan al colegio* (EC, 23 de septiembre de 2021).

En la mayoría de estas clases, la docente buscó que las estudiantes pudieran hacer una lectura crítica del modelo económico imperante, mediante su relación con contenidos históricos. En otras palabras, los contenidos históricos fueron herramientas para reflexionar y debatir problemáticas actuales. Como ocurrió con la reflexión sobre la empresa multinacional Homecenter:

> ***Docente Claudia:*** *En Chile en esto de rebajar las barreras arancelarias para traer productos de afuera, comienzan a comprar muchas cosas de Taiwán. La*

> *loza, por ejemplo, que se vende a 100 pesos, pero había industrias en el sur que vendían a 1000 pesos, por todo el valor que significaba la mano de obra, los recursos, además de que no hacían una producción tan grande. ¿Qué genera esto? que como la industria chilena no estaba preparada para ampliar su producción, ni competir a precios tan bajos, empiezan a quebrar, esta es una de las consecuencias de la implementación de estas medidas neoliberales. Esto mueve la economía, baja la inflación y se comienza a hablar del milagro chileno, pero tiene impactos negativos.*
> *(Preguntas y comentarios inaudibles por parte de las estudiantes de la sala). Ahí está el problema de este modelo, porque favorece al empresario grande, y no tanto lo micro y mediano empresario. Por ejemplo, Homecenter es chilena, lo que pasa es que como son grandes importan cosas y le bajan el precio cuando hay cosas muy caras, porque pueden vender otras cosas, lo que no puede hacer un comerciante chico. Hay como otros vicios, como compran a grandes volúmenes los proveedores les hacen descuento, también tienen la capacidad de comprar a los proveedores en cuotas. Y además van integrando otras lógicas como el espacio, que les permite congregar varios servicios. Entonces no hay nadie que les pueda hacer competencia* (EC, 30 de septiembre de 2021).

Otras clases también vinculadas al contexto macro, tenían como objetivo caracterizar el mercado de trabajo y los derechos laborales en Chile. En estas, si bien no estaba definido como objetivo explicito, la docente transmitió una postura crítica al modelo económico y al sistema patriarcal que conlleva, señalando las consecuencias que ha tenido la imposición de este sistema para los derechos y situación laboral de las mujeres.

> ***Docente Claudia:*** *comentamos también que el sistema neoliberal desde las perspectivas feministas tiene muchas características patriarcales y machistas, bajo las lógicas de la competencia, el no considerar por ejemplo el trabajo doméstico o el trabajo de las y los cuidadores, y además de castigar por así decirlo en cuanto a salario a las mujeres por sus posibilidades o condición maternal, el tema de tener post natales o pre natal también ha hecho que bajo las lógicas neoliberales de competencia, yo prefiero entre comillas contratar hombres porque no van a pedir tantos permisos o tantas licencias* (EC, 11 de noviembre de 2021).

Es posible advertir que en este caso el contexto macro fue fundamental para introducir el enfoque de género y feminista a la EC, ya que las docentes aspiraron a formar ciudadanas con una mirada crítica de su presente, del modelo político- económico imperante y por consiguiente del sistema patriarcal que lo caracteriza.

Participación ciudadana

Ambas asignatura mencionaron contenidos relacionados con la participación ciudadana, pero se concentraron en la asignatura de HGSC. La mayoría de las alusiones se refirieron a los movimientos sociales, profundizando tanto en movimientos actuales como históricos. Entre los históricos, las docentes remitieron al movimiento de trabajadores/as, destacando su grado de organización, politización y crecimiento de las ideas políticas de izquierda. Destacaron el rol de otros colectivos como pobladores, movimiento campesino, movimiento estudiantil, identificando sus demandas e intereses, además de su importancia en las transformaciones sociales. La relevancia que le dieron a los

movimientos sociales como forma de participación ciudadana y de transformación social, se puede apreciar en el siguiente extracto:

> ***Docente Olga****: se acuerdan que la clase pasada hablábamos del tema de la ideología, entonces a lo largo del mundo entero, había estas macro ideologías, y no era que Chile fuera socialista, lo que si pasaba era que la población civil empezó a hacer política más activa, y el mundo obrero y el mundo estudiantil comienzan a tomar fuerza esta ideología, entonces precisamente los obreros comienzan a organizarse en sindicatos, comienzan a demandar, exigir condiciones laborales más favorables (…)*
> ***Docente Francisca:*** *(leyendo un texto). A mediados de los 50 se vislumbran cambios en la sociedad que van a estar caracterizados por el deseo y posterior convicción de la necesidad de avanzar hacia cambios más sustantivos imperceptiblemente en un comienzo y luego de manera más palpable se fue instalando, tanto dentro de los partidos políticos de izquierda como en las organizaciones sindicales y estudiantiles una radicalización política que se expresó en la convicción de que la única posibilidad para salir de la condición de pobreza, marginación y subdesarrollo era la de impulsar cambios profundos y radicales* (HGSC, 1 de septiembre de 2021).

Las docentes, también explicaron a partir de los movimientos sociales que la década de los ‘60 fue un periodo de poca participación electoral, pero de mucha participación social. A partir de este ejemplo buscaron transmitir una concepción amplia de la participación como acción que trasciende la actividad electoral:

> ***Docente Francisca:*** *lo interesante de este texto que analiza ese periodo es que se puede observar que los nuevos actores políticos, comienzan a movilizarse, porque vimos que había poca participación electoral, pero se estaba viendo también que las personas si participaban mucho, había hartas huelgas, había tomas de terreno.*
> ***Docente Olga:*** *Salvador Allende, una de las grandes críticas que hace la derecha es que sale electo con un tercio de la población y eso responde a lo que precisamente estábamos diciendo que la participación política en torno a las elecciones es muy baja, pero eso no significa que no haya participación social, entonces tenemos que entender que la vida ciudadana no solamente tiene que ver con las urnas, sino también con lo que va sucediendo con la población en la calle y va en aumento, es una oleada de organización social* (HGSC, 1 de septiembre de 2021).

El estudio de los movimientos sociales puede vincularse a la comprensión de la ciudadanía en varios sentidos. En primer lugar, las docentes mencionaron la envergadura del protagonismo social de nuevos actores sociales; se refirieron a la organización y movilización como medio para instalar demandas sociales en el debate público; hicieron hincapié en la relevancia de estos actores en la consecución de derechos, y, por último, señalaron que la movilización y organización de los sectores populares estuvo vinculada a la demanda de necesidades básicas y por ende de cambios estructurales en el sistema político.

> ***Docente Francisca:*** *lo que me gustaría reafirmar del movimiento de pobladores, es que durante la década del 60 y el 70, empiezan a tomar protagonismo, porque en un comienzo se dan estas tomas de terreno y*

> *poblaciones callampa, pero aquí empieza a haber un movimiento, y se posicionan como un actor al que la clase política tiene que considerar, y esto lo vamos a ver con hartos movimientos* (HGSC, 8 de septiembre de 2021).

A partir de la observación de estas clases pude entrever que la inclusión de los movimientos sociales permitió formar ciudadanas capaces de reconocer la agencia política en una diversidad de actores sociales y por consiguiente en sí mismas.

Las docentes mencionaron también movimientos sociales actuales. Por ejemplo, en la clase de conmemoración del estallido social, nombraron al movimiento estudiantil como catalizador del proceso, el feminista como impulsor de la paridad de género en la convención constituyente y el no + AFP.

Por último, en la clase de HGSC también introdujeron la participación de tipo comunitaria, en el contexto del gobierno de Frei, con la política de promoción popular, en la que se crearon organizaciones territoriales como juntas de vecinos, clubes deportivos y centros de madre.

> ***Docente Francisca****: (…) también una de las propuestas de las reformas que tuvo Frei fue la de la promoción popular, y esto fue como fomentar que las personas, el sector popular, se organizaran en centros de madres, en centros deportivos, en juntas de vecinos, como que promocionó que las personas pudieran organizarse para hacer sus reclamos y lograr lo que querían, pero esto también se debe a que impulsó harto esto para que no se radicalizaran estos sectores, como esos sectores se habían visto invisibilizados tanto tiempo, lo que él hacía era como organícense, hagan una propuesta nos las traen a nosotros* (HGSC, 1 de septiembre de 2021).

Inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos

Corresponde a la inclusión de contenidos relacionados con la vida cotidiana de personas comunes y corrientes. Este contenido apareció en HGSC en la clase sobre el golpe militar, porque para referirse a este día las docentes utilizaron relatos de persones que no estaban vinculadas a agrupaciones políticas. Este, por ejemplo, es el caso del relato de una niña que escribe un diario de vida sobre lo ocurrido el día 11 de septiembre desde su experiencia de niña:

> *Querido diario: han pasado muchas cosas. Mañana no tenemos colegio porque los profesores están en huelga a las 12 de la noche se hizo un paro total para que Allende renuncie, yo no quiero que renuncie porque se va a armar la guerra civil. Querido diario: ha habido tantos boches que no he podido entrar al colegio, a lo mejor no tenemos vacaciones de verano, ayer hicimos yo y Daniela colas para conseguir pan. En clases de Castellano me hicieron leer el libro de Ana Frank, yo lo estoy leyendo y es lo más triste. Ella tenía 13 años y por lo que dice tenía los mismos problemas míos. 11 de septiembre de 1973. Son las 11.45 am el ejército, la marina y la aviación han decidido echar a Allende y sus ministros. Allende estaba en La Moneda, le dijeron que se rindiera porque si no se rendía iban a atacar por tierra y aire. Resultado, Allende no se rindió, bombardearon La Moneda y se empezó a incendiar, por la radio no dicen mucho* (Extracto de audiovisual visto en HGSC, 4 de octubre de 2021).

En esta misma clase, las docentes utilizaron un documental que muestra la experiencia de los bomberos que apagaron el incendio en la moneda. En una entrevista realizada con

posterioridad la docente me comenta las razones de visibilizar este tipo de actores sociales:

> *Mira la del bombero, ya la he usado varias veces, viene de una idea de entre comillas despolitizar ese día, como miremos el 11 de septiembre desde un actor que no es de izquierda ni de derecha y la objetividad del ser humano, como el ser humano bombero que entra a La Moneda, que ve el cuerpo de Allende y uno trabajar un poco con lo que es la Historia oral y el relato subjetivo de una experiencia de un ser humano que teníamos ahí en el video que me parece muy interesante porque sabemos que el 11 es un momento demasiado político y me gusta llevarlo a como lo vive una persona* (Olga, 28 de abril de 2023).

Conexiones pasado-presente

Este contenido emergió principalmente en las clases de HGSC, donde pude observar un uso de las relaciones pasado-presente principalmente en el discurso de las docentes. Este contenido busca hacer uso de la contextualización histórica como herramienta para comprender el presente. Se utilizaron principalmente en la clase sobre estallido social, donde las docentes mencionaron que esta coyuntura se explica por las medidas económicas impuestas durante la dictadura. También en la caracterización de las trabajadoras de casa particular, en la que relacionan su surgimiento como agentes sociales en la década de los ‘60 con los logros obtenidos actualmente.

Contingencia

Este contenido, entendido como incorporación de hechos noticiosos que ocurren en el periodo de observación. Lo advertí en ambas clases, que incluyeron acontecimientos relevantes para analizar la realidad de Chile y el mundo. En concreto abordaron temas como: el caso Pandora Papers, el estallido social y el proceso de convención constituyente.

Instituciones

Se refiere a los contenidos más tradicionales vinculados a la educación cívica u organización del Estado. Pude observarlo en pocas ocasiones y principalmente en aquellas vinculadas a contenidos históricos. Por ejemplo, en HGSC cuando se describió el escenario político de los 60 a través de las reformas realizadas por los gobernantes del periodo y también en una sesión destinada a conocer las elecciones de 1970. Estas clases, se caracterizaron por centrarse en aspectos institucionales, como las políticas públicas del periodo y los grandes protagonistas. Esto se puede observar en el siguiente extracto:

> ***Docente Fernanda:*** *aquí hay un cuadro muy resumido que muestra que significaban los tres gobiernos que vamos a ver, que englobaron esta época. En un inicio, cuando ocurre todo esto de la Alianza para el Progreso el que estaba en el poder era Jorge Alessandri Rodríguez, él se declaraba independiente, pero estaba apoyado por los partidos de derecha, y la visión que Alessandri tenía era que para sacar a Chile del subdesarrollo, lo único que necesitaba era una buena administración, era hacer todo más eficiente y continuar con un capitalismo, un liberalismo, pero contratar a abogados, ingenieros y médicos para que lo ayudaran a administrar esta como "empresa" que era el Estado, es una mirada super ejecutiva de lo que era controlar el Estado* (HGSC, 1 de septiembre de 2021).

En estas clases las estudiantes pudieron conocer ciertos aspectos de la institucionalidad e historia política, por tanto, se puede entrever que las docentes aspiraban a formar ciudadanas que posean conocimientos vinculados a estos tópicos.

8.2.4 Estrategias de enseñanza

Del análisis de las observaciones pude identificar siguientes categorías vinculadas a la dimensión estrategias de enseñanza: *educación bancaria, estrategias interactivas, la educación contextualizada, la inclusión de experiencias personales, el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.* De estas, las más utilizadas por las docentes fueron *la educación bancaria y las estrategias interactivas,* mientras que *el desarrollo de una comunidad de aprendizaje* tuvo muy pocas referencias.

Educación bancaria

La estrategia más utilizadas en ambas asignaturas fue la clase expositiva, que se puede asociar a la educación bancaria. Estas se caracterizaron por ser estar centradas en el relato de las docentes quienes realizaban una exposición de los principales contenidos, apoyadas por una presentación, mientras que las estudiantes eran receptoras de estos. En el caso de la asignatura de EC fue utilizada en todas las clases, mientras que en HGSC fue empleada en casi todas, con excepción de las de análisis de fuentes. Si bien la exposición de las docente se combinaba con otras estrategias -especialmente las dialógicas- la exposición cubría la mayor parte del tiempo. En conversación con la docente Olga me explicó las razones por las cuáles decidió utilizar esta estrategias y los problemas asociados a esta:

> *Porque estábamos en pandemia, 100%, cuando yo leí el relato de la clase era fome po, (…) entonces yo ahora leí las transcripciones y me sentí orgullosa en verdad de haber logrado que hablaran, de jugar con esto, ya las de la sala que opinan, las de la casa alguien de la casa que diga, tampoco yo podía como lo hago en la sala de clases hoy día presencial de dirigir la respuesta, como Francisca dime tu, ¿qué opinas? porque estábamos en un contexto muy difícil, entonces, esa estrategia se dio un poco natural de que yo tenía que exponer contenido y yo no puedo exponer sin hacerle preguntas a mis estudiantes, como que necesito ese vaivén de información y eran chiquillas participativas, o sea obviamente paso un poco lo que pasaba en todos los colegios, yo creo que opinaban pocas personas, eran no sé cinco las que siempre levantaban la voz. Y también como que en verdad eran 40 minutos a la semana era nada de clases* (Olga, 28 de abril de 2023).

Estrategias interactivas

Entre las estrategias interactivas predominaron las estrategias dialógicas. Estas propiciaban la interacción en el aula -ya sea a través de una pregunta o estimulo- que promovía la conversación y el intercambio de ideas. En las clases observadas pude identificar diversas estrategias dialógicas.

La más utilizada fue el diálogo no estructurado, es decir, una conversación que se producía como consecuencia de una pregunta de opinión, una pregunta problematizadora, o comentario de las docentes, que incentivaba la participación. No era un debate intencionado, sino que surgía de forma espontánea. Se produjo en ambas asignaturas, en las que las docentes hacían una pregunta general o las estudiantes interrumpían la exposición para hacer comentarios o aclarar dudas. Por las características de la

observación no tuve acceso a los comentarios de las estudiantes, pero a través del discurso de la docente pude apreciar que luego de estas preguntas se producía el diálogo.

> ***Docente Claudia:*** *¿Por qué será importante dar estos resguardos a la maternidad?*
> *(Estudiantes en la sala, inaudible). Pero ¿por qué tenemos que garantizar esta protección en el sistema que tenemos? ¿Qué pasaría si no existieran estos derechos? (Estudiantes en la sala contestan, inaudible). (Repitiendo) Habría una desprotección de las niñas y niños y mamas, y ¿Por qué tenemos que garantizar esta protección, en este sistema en el que vivimos? (Comentario de las estudiantes en la sala inaudible) mm atentaría contra su dignidad, integridad, derechos, etc. y vuelvo al inicio ¿Y porque tenemos que proteger los derechos? ¿Por qué no simplemente puede venir alguien y decir yo hago lo que quiero? (Comentarios de las estudiantes inaudibles). Ya, porque no podemos atentar contra las libertades de las personas. (Comentarios de las estudiantes inaudibles) ya, porque son los derechos humanos y que sistema político resguarda estos derechos humanos, la democracia* (EC, 23 de septiembre de 2021).

También entre las estrategias dialógicas pude identificar la pregunta reflexivas de síntesis, que fue utilizada mayoritariamente en el de cierre de las clases. En esta las docenes planteaban una pregunta final que permitía a las estudiantes sintetizar lo abordado en la clase. Como, por ejemplo, "¿De qué orientación política son los movimientos sociales que vimos hoy? ¿Por qué creen que vimos fuentes pertenecientes sólo a movimientos de izquierda?" "¿Cómo creen que afectó la guerra fría a esta elección?" "¿Por qué creen que la clase de hoy vimos relatos de personas comunes y corrientes y no por ejemplo de políticos de la Unidad Popular o militares?" (HGCS). A partir de estas preguntas finales las estudiantes realizaban una reflexión y dialogo sobre los contenidos abordados, además de conectar los contenidos con lo visto en clases anteriores.

Otra estrategia interactiva fue la *revisión y análisis de fuentes*. En varias oportunidades las docentes proyectaron fuentes a través de sus presentaciones (de tipo audiovisuales, visuales, estadísticas o escritas) que fueron analizadas por las estudiantes a partir de preguntas abiertas. Fue una estrategia utilizada en ambas asignaturas, pero fue más común en HGSC. Los temas abordados mediante esta estrategia fueron: introducción al modelo neoliberal, la doctrina de shock, las características de la sociedad chilena en el siglo XX, los movimientos sociales, el golpe de Estado y el estallido social. Fue una estrategia que se realizaba de forma guiada por las docentes:

> ***Docente Olga:*** *primero, el título nos ayuda a entender qué es lo que nos está diciendo. Población desagregada por cantidad de habitantes. ¿Qué significará esto? Empiecen a mirar un poquito más la información que nos está dando, ¿Qué querrá decir población desagregada en cantidad de habitantes en porcentaje?*
> ***Estudiante 1****: la población como que aún no estaba registrada.*
> ***Olga:*** *dice población desagregada por cantidad de habitantes en porcentaje. ¿Cuáles son los indicadores que aparecen? el año. Entre 2000 y 20.000 habitantes, más de 20.000 habitantes, pero sin considerar el gran Santiago y Santiago ¿Qué tipo de información nos está entregando?*

> ***Estudiante 5:*** *las personas que no viven en Santiago, que están fuera de la ciudad.*
> ***Olga:*** *ya ahí, estamos hablando, algo nos está diciendo este desagregado, que tiene que ver con esta diferencia entre lo que es Santiago y lo que es lo rural. Recordatorio, quién de ustedes me podría decir acá en la sala de clases, lo que dijimos la clase pasada que pasaba con los habitantes de Chile durante esta época (responden estudiantes en la sala, pero sus comentarios son inaudibles).*
> ***Olga:*** *(explicando lo que dijeron las estudiantes), empezó una migración hacia Santiago más grande. Súper bien. Entonces. ¿Qué significa eso? Nos dice precisamente la diferencia de principios de siglo con final de siglo de la cantidad de habitantes rurales versus urbanos (HGS, 11 de agosto de 2021).*

El análisis de fuentes en este caso permitió el desarrollo de contenidos, y competencias ciudadanas, sin embargo, al realizarlo de forma guiada y a través de preguntas abiertas sólo se involucraban en la actividad las estudiantes que intervinieron en las clases.

Educación contextualizada

Se desarrollo principalmente mediante el rescate de los conocimientos e ideas previas de las estudiantes. Generalmente se utilizaba al inicio de las clases a través de una pregunta reflexiva, el uso de algún estimulo visual o pidiendo que recordaran lo visto en clases anteriores. Se observó principalmente en HGSC, utilizando la modalidad de recordar lo visto durante la clase pasada, iniciando con preguntas como: "¿Qué recuerdan sobre la guerra fría?" "¿Qué recuerdan del contexto social de la época que habíamos visto?" "¿Qué recuerdan sobre el gobierno de la UP?" (HGSC). Este tipo de preguntas tenían como finalidad verificar los aprendizajes de las estudiante y conectar con los nuevos contenidos. En otras ocasiones al iniciar las clases realizaron preguntas de tipo conceptual u opinión para iniciar la discusión de los contenidos propiamente tal. En este caso utilizaron preguntas como "¿Qué diferencia existe entre movilización y organización?" "¿El 18 de octubre se debe celebrar o conmemorar?" (HGSC).

Inclusión de experiencias personales

Se trató de actividades en donde las estudiantes y/o las docentes compartieron sus experiencias personales en relación a un tópico en particular. Un ejemplo, fue en la clase sobre golpe de Estado en la asignatura de HGSC, en la que las docentes solicitaron una tarea consistente en que las estudiantes pudieran entrevistar a una persona de su familia sobre su experiencia el día 11:

> ***Docente Olga****: la idea es buscar un poco la idea de este diario ¿Cómo te despertaste en la mañana? ¿Cómo te enteraste del bombardeo a la Moneda? Como hacer un poquito la cronología de "el día del 11 de septiembre" a una persona de su familia. Yo creo que sus papas eran muy chiquititos no tiene tanta memoria para poder recordar en detalle, pero si sus abuelos, sus tías, vecinos, alguien para hacer este ejercicio, como del paso a paso de ese día en particular. Entonces vamos a dar una semana, hagan el ejercicio y lo escriben. El otro día que estuvimos hablando sobre los cordones industriales y todo lo que pasó en esta época, y yo volvía a mi casa, y se me ocurrió preguntarle a mi mamá, oye mamá y mi tata que hacía en la época del 60 y 70, él era parte de los sindicalistas de la IANSA, mi abuelo se murió y ahora me vengo a dar cuenta de cómo no le pregunté, no saben cuánto me arrepiento de no haberle preguntado estas cosas a mi abuelo (Comentan estudiantes en la sala, pero es inaudible). Acá la*

> *estudiante 6 contaba, que su abuelo iba a salir una vez y finalmente no lo hizo y uno de sus amigos con los que iba a salir está desaparecido, nunca más se supo de él* (HGSC, 8 de octubre de 2021).

Como muestro en este extracto, las docentes solicitaron una tarea consistente en traer a la clase relatos de experiencias personales. Si bien no estuve presente en la revisión de la actividad, el día en que dieron las instrucciones de forma espontánea tanto las docentes como algunas estudiantes fueron relatando experiencias que les permitieron conectar con los contenidos de la clase.

Desarrollo de una comunidad de aprendizaje

Son estrategias en las que buscan que el estudiantado pueda ser protagonista de la secuencia didáctica y toma decisiones sobre su desarrollo. Emergió en una ocasión en la asignatura de EC, en la que las estudiantes eligieron una evaluación en función de dos opciones que les mencionó la docente:

> ***Docente Claudia:*** *pensaron en la evaluación… les planteé la evaluación o no les dije nada, ¿no? Ya, tarea que les dejo para que la definan de aquí a la próxima semana es que escojan entre hacer una prueba, o hacer un afiche. La idea es que ustedes lo decidan ahí democráticamente con harta participación ciudadana de todo el curso, lo voten y después la presidenta o presidente de curso me lo comunique a mí en la próxima sesión* (EC, 23 de septiembre de 2021).

8.2.5 La participación en el aula: clima y estrategias utilizadas para fomentarla

Al tratarse de observaciones, solo me referiré a la participación que se produjo en la sala de clases y a las estrategias utilizadas por las docentes para incentivarla. Me parece importante mencionar que estas ocurrieron en un contexto de clases híbridas, que implicó dificultades tanto para que las docentes pudieran desarrollar estrategias para incentivar la participación, como para que las estudiantes sintieran motivación de hacerlo. Una de las principales dificultades fue que las estudiantes conectadas desde su casa permanecían con su cámara apagada, y que las intervenciones de las estudiantes de la sala eran inaudibles para quienes se conectaban de sus casas.

Pese a ello, del análisis e interpretación de las observaciones pude obtener las siguientes categorías*: participación mediante preguntas abiertas, clima positivo para participar, pocas oportunidades para participar, intervenciones espontáneas, participación a través de una actividad guiada.* De estas, identifiqué con mayor frecuencia la participación a través de preguntas abiertas, mientras que observé en menor medida la participación mediante una actividad guiada.

Participación a partir de preguntas abiertas

La estrategia más utilizada por las docentes para incentivar la participación fue la pregunta abierta. Es decir, la docente planteaba una pregunta que no era dirigida a ninguna estudiante en particular a la que estas respondían voluntariamente. Estas preguntas generalmente las hacían al iniciar, finalizar la clase, o mientras explicaban algún contenido. Fue una estrategia recurrente durante las clases expositivas. A partir de esta estrategia se involucraban tanto quienes se encontraban en la sala como quienes estaban en sus casas, pero lo hacían mayoritariamente quienes asistían de forma presencial. Las estudiantes que se conectaban desde sus casas se involucraban mayoritariamente por

medio del chat. No me fue posible advertir cuántas estudiantes de la sala participaban, pero en general la asistencia presencial era baja. La pregunta abierta fue por tanto una estrategia que permitía la interacción y el diálogo entre estudiantes y docentes, pero involucraba a un número reducido de estudiantes.

Fue utilizada en ambas asignaturas, pero fue más recurrente en HGSC. En estas clases pude observar que el tipo de interacción que se producía era de pregunta general y respuesta breve, centrada en los contenidos o en la información entregada por alguna fuente:

> ***Docente Francisca****: ¿Cuáles son las características de la guerra fría? (Contesta una de las alumnas de la sala, inaudible). (Repitiendo lo señalado por la estudiante) una compañera dijo que en el fondo se caracterizó porque no hubo un enfrentamiento directo, no fue tan física, sino que se dio más por los otros países. ¿Se acordaban de eso? (Comentarios de estudiantes en la sala, inaudible). (repitiendo respuestas de las estudiantes) y también hubo una fuerte carrera armamentística. ¿Y recuerdan que pasaba con el intervencionismo?* ***Estudiante 1:*** *(desde su casa) generaba guerras en otros países* (HGSC, 1 de septiembre de 2021).

Clima positivo para participar

A pesar de que en ambas asignaturas la mayoría de las clases se estructuraron de manera expositiva, advertí que existía un clima de confianza, respeto y buen trato entre las docentes y sus estudiantes. En la clase de EC la participación era bastante masiva, y las estudiantes manifestaban interés y motivación por intervenir, sin que necesariamente existiera un requerimiento por parte de la docente. Percibí que las estudiantes estaban acostumbradas a participar, pues constantemente interrumpían la exposición de la docente para hacer comentarios o aclarar dudas. La mayor parte del tiempo intervenían las estudiantes que se encontraban en la sala de clases.

En el caso de HGSC, el interés por participar pude apreciarlo sólo en algunas clases. Sobre todo, en aquellas que abordaron temas de interés para las estudiantes o en que compartían opiniones y experiencias personales. Intervenían principalmente las que se encontraban presencial. Junto con esto pude apreciar que la docente motivaba la atención al valorar las respuestas y felicitar a quienes se involucraban en la clase. Utilizando frases como "súper bien", "exactamente", "súper buena acotación". También utilizaba las respuestas para elaborar la explicación de los contenidos "que importante lo que dice la estudiante" "la estudiante dice", al mismo tiempo que leía los comentarios realizados a través del chat para desarrollar los contenidos.

Pocas oportunidades para participar

A pesar del clima positivo y de confianza para la participación, como la mayoría de las clases se estructuraron de manera expositiva y se centraron en el relato de las docentes, generaban pocas posibilidades para que las estudiantes pudiesen participar. En estas clases las docentes incentivaban escasamente la participación y cuando lo hacían lo realizaban generalmente a través de alguna pregunta abierta. Como mencioné, en estos casos la participación fue bastante minoritaria. Esto podría suponer que la mayor o menor participación en la sala de clases estuvo vinculada a las estrategias de enseñanza desarrollada por las docentes. Fue una situación más recurrente en la clase de EC que de HGSC, pese a la motivación por participar mostrada por las estudiantes de ese curso.

Intervenciones espontáneas

No era una estrategia que incentivara la participación propiamente tal, pero fue bastante recurrente en las clases de EC. Consistieron en intervenciones de las estudiantes para dar su opinión o resolver dudas, sin que existiera una mediación por parte de las docentes. Esta situación ocurría principalmente en las clases expositivas. Las estudiantes que intervenían mayoritariamente eran quienes se encontraban en la sala, y lo hacían levantando la mano. Ocurría de forma permanente en las clases. Desgraciadamente no tuve acceso a los comentarios de las estudiantes, por lo que no pude advertir si se trataba de comentarios, dudas, experiencias o profundización de los contenidos.

Participación a través de una actividad guiada

Estrategia que emergió exclusivamente en la asignatura de HGSC. En esta las docentes incentivaban la participación a través de una actividad que las estudiantes realizaban de manera individual en su cuaderno ya sea en sus casas o en la sala de clases. La diferencia con la pregunta abierta era que participaba el curso en su conjunto, y luego era revisado a través de un plenario, lo que permitía que se involucrara una mayor cantidad de estudiantes. Un ejemplo fue cuando las estudiantes tenían que responder unas preguntas luego de ver un video sobre los bomberos que apagaron el incendio de La Moneda el día del golpe. Para desarrollar la actividad, las docentes proyectaron las preguntas, dieron tiempo para que pudieran contestar, y luego realizaron un plenario, en el que la participación fue mucho más masiva:

> ***Docente Francisca:*** *este documental es el relato de los bomberos que apagaron el incendio de la moneda. La idea es que vean el documental y vayan respondiendo estas preguntas. (Ven el documental y transcurren 10 minutos para que puedan trabajar).*
> ***Docente Sofía****: pasemos a revisar ¿el documental es fuente primaria o secundaria? (Contestan estudiantes en la sala, inaudible).*
> ***Docente Fernanda:*** *¿En la sala que piensan?*
> ***Estudiante 2:*** *profe yo pensaba que era primaria*
> ***Estudiante 3****: porque las personas estuvieron en el acontecimiento. (Por el chat algunas estudiantes responden)*
> ***Estudiante 4:*** *secundaria*
> ***Estudiante 5:*** *pq paso por edición e investigación*
> ***Docente Fernanda:*** *y por qué piensas que secundaria*
> ***Estudiante 6****: no se si está correcto, pero yo creo que es secundaria porque a pesar de que se ubica en el contexto, siento que no es primaria, tiene los testimonios, pero son años después, los testimonios son años después* (4 de octubre de 2021)

8.2.6 Justicia social y de género

En esta dimensión he incluido categorías que tienen que ver con los componentes sexistas de la práctica educativa como son el uso del lenguaje, agentes sociales de la ciudadanía, autores y autoras de referencia y la permanencia de estereotipos de género.

Lenguaje

Pude apreciar que las docentes se expresaban mayoritariamente con un lenguaje inclusivo usando distintas estrategias. Para referirse a sus estudiantes la docente Claudia hacía uso de todos los géneros, en ocasiones incluyendo el no binario a través de la forma “e”.

Como, por ejemplo: “le dicen al o la presidenta de curso”; “algunas, algunos, algunes participantes de la clase”; “hay alguna voluntaria, voluntario o voluntarie” (EC). La “e” es una forma de expresarse que no posee marcas de género permitiendo romper con el binarismo (masculino, femenino) e incluir identidades de género disidentes que no se sienten representadas por los tradicionales. En el caso de la docente Olga, se refería mayoritariamente a sus estudiantes con formas femeninas utilizando expresiones como: “Chiquillas”, “a alguna de ustedes”, “nosotras”, “Chicas”, “las de la casa”, “ciudadana”.

Para explicar los contenidos, y referirse a algunos colectivos sociales las docentes no utilizaron la forma “e” y se expresaron a través de palabras originalmente neutras como “la gente”, “las personas”, “quienes han trabajado” “quienes se dedican a los roles de cuidado” o utilizando el binarismo de género, incluyendo las palabras en su versión masculina y femenina: “trabajadores y trabajadoras”, “jubilados o jubiladas” “amos y amas de casa” (EC e HGSC). En ocasiones, en la asignatura de EC el uso del lenguaje androcéntrico incluso fue mayor al referirse a colectivos asociados a la política y la economía, como por ejemplo “los candidatos”, “el ciudadano”, “los inversores”, “los privados”, “el consumidor”, “los ricos”, “los famosos”, “los médicos”. En el caso de la asignatura HGSC, las docentes en pocas ocasiones utilizaron expresiones androcéntricas y la mayor parte del tiempo fue para referirse a actores sociales: “los campesinos”, “los abogados”, “los pobladores”, “los terratenientes”.

En las clases observadas se validaban todo tipo de expresiones, y no parecía existir normas estrictas sobre el lenguaje que se debía usar. Las docentes utilizaron distintas formas de lenguaje inclusivo, mientras que el uso de expresiones androcéntricas se mantuvo.

Agentes sociales de la ciudadanía

En las clases observadas las docentes mencionaron una serie de agentes sociales tanto individuales como colectivos. En el caso de las/los individuales fueron mayoritariamente masculinos y aparecieron en contextualizaciones históricas. En este caso, podría afirmarse que existe un acercamiento a los contenidos “desde arriba” basado en los “grandes hombres” con roles en lo político y lo económico, en otras palabras, una perspectiva androcéntrica. Mencionaron personajes como: Chicago Boys, Adam Smith, Carl Marx, Milton Friedman, Chayanne, Carlos Delano, Piñera, Messi, Shakira, Jorge Alessandri, Eduardo Frei, Salvador Allende, Radomiro Tomic, Pinochet. Sin embargo, estos “personajes tradicionales” no se mencionaron necesariamente como modelos o referentes a seguir, sino como protagonistas de procesos históricos, reformas económicas, o ejemplos.

Es interesante destacar que, en cambio, las docentes reconocen individualidades que implican referentes o “ejemplos” a seguir, es el caso de Rene Schneider como militar asesinado por su defensa a la institucionalidad democrática y su nieta Emilia Schneider por ser la primera mujer transgénero en convertirse en presidenta de la FECH, en la asignatura de HGSC. Y los ejemplos de Billie Eilish y Greta Thumberg como activistas del cambio climático y derechos animales.

Por el contrario, en la revisión de agentes sociales de carácter colectivo, destacaron principalmente las *mujeres*. Este colectivo estuvo presente de forma recurrente en ambas asignaturas. Las docentes mencionaron situación de las mujeres vinculada a diferentes contenidos, como por ejemplo el mercado laboral, los derechos de las y los trabajadores, neoliberalismo, surgimiento de actores sociales, estallido social. Por tanto, no aparecieron

de forma anecdótica, sino que las docentes buscaron visibilizar la mirada de las mujeres de forma transversal. Por ejemplo, en la asignatura de EC, en la unidad sobre mercado laboral, la docente dedicó una buena parte del tiempo a profundizar en el colectivo mujeres e identificar su situación no privilegiada en el trabajo, haciendo referencia a la brecha salarial, su menor presencia en el mercado laboral, la doble carga, el trabajo doméstico. Un buen ejemplo de visibilización ocurrió también en la asignatura de HGSC, donde las docentes dieron cuenta del protagonismo de las mujeres en el estallido social. Como se puede apreciar en el documental utilizado:

> *El 6 de octubre a las 00 horas comenzó a regir el aumento en el pasaje del metro los primeros en protestar son estudiantes, así se manifestaban y en su mayoría son mujeres. El presidente de Chile Sebastián Piñera decreta Estado de Emergencia, deja sin efecto el aumento del precio del metro y llama al diálogo, pero el diálogo viene con toque de queda, se registran protestas y movilizaciones contra el gobierno en otras ciudades. El presidente Piñera, da un nuevo discurso y habla de una guerra, ese día encontraron a Daniela Carrasco de 36 años colgada de una reja de un parque, era una artista callejera, testigos vieron como era detenida por carabineros la noche anterior. Dos mujeres más mueren calcinadas en la madrugada, durante un incendio en un local de una cadena de supermercados en Santiago. El 12 de noviembre, el presidente Piñera anuncia un acuerdo de nueva constitución, dos días después, la cantante chilena Mon Laferte dejaba sus pechos al descubierto como protesta con la frase en Chile torturan, violan y matan* (Video utilizado en clases de HGSC, 18 de octubre de 2021).

Otro de los colectivos que más rescataron durante las clases fueron *las y los trabajadores*. Fueron mencionados desde distintas perspectivas. En primer lugar, en la asignatura de EC lo mostraron como un colectivo explotado por las condiciones propias del modelo neoliberal. En este caso, aparecieron como víctimas del sistema y no como actores sociales con incidencia política. Por el contrario, también se presentaron como protagonistas de las luchas por los derechos laborales y las organizaciones colectivas. Las docentes rescataron su rol histórico durante el siglo XX, y en la realidad actual, señalando la importancia de las organizaciones sindicales y los derechos laborales fruto de las luchas de este sector:

> ***Docente Claudia****: ya comentamos algunas cosas de este ppt, sobre los derechos laborales en Chile. Dijimos que son derechos, además, bien nuevos, porque se ha peleado por ellos en el siglo XX. Recordamos lo que pasaba en las pampas salitreras, los trabajadores, los mineros, y al comienzo del siglo XX, 1907 la matanza de santa maría, 1905, 1914 varias movilizaciones grandes de trabajadores visibilizan la falta de derechos laborales, la precariedad del trabajo, por ejemplo, en las pampas salitreras. Si había un minero que se accidentaba mala suerte, porque no podía ir a trabajar y no le pagaban, o las jornadas laborales extensas. Todo esto se ha ido visibilizando a través del tiempo, las movilizaciones sociales, algunas legislaciones que han ido respondiendo a esas necesidades* (EC, 11 de noviembre de 2021).

El colectivo de *las y los estudiantes* fue rescatado en la asignatura de HGSC. Las docentes lo mencionaron a partir de su rol histórico (movimiento estudiantil en los 60) y actual. En ambas perspectivas lo presentaron como un sector fundamental en las transformaciones

del país. En la actualidad lo mostraron como protagonista del estallido social, e identificaron a las estudiantes del liceo como parte de este movimiento, destacando el protagonismo femenino. Centrar la discusión en las estudiantes como actores sociales permitió que estas se sintieran protagonistas y con capacidad de agencia política:

> ***Estudiante 8:*** *que en una parte del video decían que las que iniciaron como las evasiones fueron mujeres, fueron estudiantes mujeres.*
> ***Docente Olga:*** *si se añade ese componente de género en el video y eran precisamente chiquillas de liceos como ustedes que comenzaron con las evasiones. Durante toda esa semana, había habido evasiones en el metro que eran producidas por ustedes, cuerpo estudiantil me refiero* (HGSC, 18 de octubre de 2021).

El *pueblo o ciudadanía organizada*, emergió en la clase de EC. Fue rescatada como un actor social que posee demandas colectivas, se moviliza y es protagonista de las transformaciones que está viviendo el país. La ciudadanía es contraria a el/la consumidor/a, y se define como personas que poseen conciencia social y participan en el cambio. La docente en sus clases hizo un llamado a ser ciudadanas/os en vez de consumidoras/es. Sin embargo, no explicitó quienes conformaban esta ciudadanía o pueblo organizado, tampoco individualizó o caracterizó a las y los protagonistas de este movimiento social.

La *infancia* fue un colectivo mencionado en la clase de HGSC, a través del relato de la niña que experimentó la dictadura militar. En conversación con la docente me señaló que la inclusión de la infancia es relevante pues acerca el contenido a sus estudiantes:

> *También siento que es una manera de acercarlos, porque esto se pasa en 6° básico y en segundo medio igual son personas chicas y creo que cuando toman la decisión de ponerle la voz a un par, bueno 11 años ya no es un par a segundo medio, pero es infancia, adolescencia, les acercas el contenido, lo ven desde otra mirada y las hace como entrar en ese momento histórico* (Olga, 28 de abril de 2023).

Autores y autoras

Analicé los referentes teóricos utilizados en ambas asignatura. Para ello, identifiqué a las autoras y autores mencionados incluyendo los de las fuentes utilizadas y aquellos/as que eran mencionados/as para apoyar interpretaciones y contenidos. En ambas asignaturas se mencionaron pocas autoras, sin embargo, todas ellas fueron mujeres. En el caso de EC, la docente sólo mencionó a la filósofa feminista Judith Butler, utilizando una cita como motivación para el desarrollo de la unidad "cualquiera que sea la libertad por la que luchamos, debe ser una libertad basada en la igualdad" (EC, 23 de septiembre de 2021). Mientras que en la clase de HGSC, la docente utilizó fuentes secundarias de autoras mujeres para abordar temas como la desnutrición infantil, migración campo ciudad y el surgimiento de nuevos actores sociales. También, dieron como lectura complementaria a las clases, testimonios escritos por mujeres, para abordar las violaciones a los derechos humanos ocurridas en dictadura. Esto demuestra que para ambas docentes era fundamental entregar una mirada del conocimiento desde las mujeres.

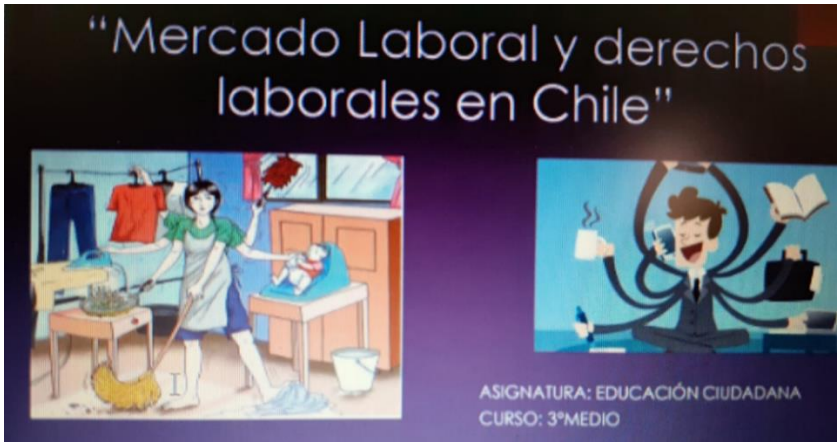
Estereotipos de género

Pude observar, que en la mayoría de las clases no se transmitieron estereotipos sexistas. Sin embargo, en ocasiones puntuales, identifiqué visiones estereotipadas que las docentes

buscaron criticar y derribar. Una de ellas, fue que transmitieron la visión del "trabajador" y la organización obrera como espacios esencialmente masculinos, invisibilizando con esto la historia de las mujeres trabajadoras. Esto ocurrió a través de las imágenes utilizadas, que fueron principalmente masculinas. Los dueños de las empresas, los trabajadores, los sindicatos, siempre se mostraron con imágenes masculinas. Sin embargo, en clases posteriores, la docente buscó erradicar este estereotipo abordando problemáticas de las mujeres en el mundo laboral. Además, al inicio de la clase incorporó una imagen de una dueña de casa equiparando su labor y situación de explotación a la de trabajadoras y trabajadores remunerados.

Imagen 5:

Explotación laboral en el trabajo y en el hogar.



Fuente: presentación utilizada en la asignatura EC, 28 de octubre de 2021.

En el caso de la asignatura de HGSC el estereotipo que se transmitió fue identificar la agencia como una característica masculina. Durante la clase sobre surgimiento de nuevos actores sociales las docentes presentaron los colectivos de forma neutra y masculina: "los campesinos", "los pobladores", etc. y utilizaron exclusivamente imágenes de hombres. Como puede apreciarse en la imagen 6 utilizada para mostrar al movimiento campesino, en que sólo aparecen hombres.

Imagen 6:

Movimiento campesino se mostrado exclusivamente como masculino

Fuente: Imagen utilizada en clases de HGSC, 8 de septiembre de 2021.

8.3 Resultados análisis entrevistas

En este apartado presento los resultados derivados de las entrevistas a las y los docentes en tres dimensiones de análisis: las percepciones del profesorado sobre el concepto e implementación de la EC; las políticas de género en la escuela y los espacios de participación estudiantil.

8.3.1 Las percepciones del profesorado sobre el concepto y la implementación de la EC

En esta dimensión incluyo categorías relacionadas con la percepción que evidencian las y los docentes sobre diferentes tópicos vinculados a EC emergiendo tres categorías: *La puesta en práctica de la EC,* referida a la implementación de la EC en el establecimiento incluyendo las acciones que se desarrollan a nivel institucional y su concreción en el aula, *La EC percibida e imaginada*, que son aquellas aspiraciones narradas por los y las docentes de como debiese ser la EC en su escuela y *las características de la institución que permiten o limitan la EC*.

La puesta en práctica de la EC

En el liceo 2 existe una preocupación institucional por la EC hace bastante tiempo, por lo que se vienen desarrollando acciones de ciudadanía incluso antes de aprobarse la ley 20.911. En ese entonces, el liceo creó un taller de formación ciudadana que se impartía de séptimo a IV° medio, como una asignatura paralela a religión, que era realizada por docentes de las asignaturas HGSC y Filosofía. Esta situación se mantuvo hasta la implementación de la asignatura de EC para III° y IV° medio en 2020, mientras se continuó dando el taller para los cursos de 7° a II° medio. Esto me lo relata Diego, quien era el encargado del PFC en los años en que realicé el trabajo de campo:

> *En contextos normales existen dos instancias, si dos instancias podríamos decir de realizar la EC. Existe un taller de formación ciudadana que es aplicado de séptimo a segundo medio y que es entre comillas una asignatura, que es paralela a la religión. ¿Cómo sale esto? Sale porque no todo el universo de estudiantes elige religión, por lo cual las chicas que no elegían religión quedaban como en un limbo. Entonces ahí se armó un taller de formación ciudadana y uno de desarrollo personal para que justamente estas estudiantes que no eligieran religión pudieran tener otra actividad, también académica* (Diego, 3 de junio de 2021).

Durante el periodo de la pandemia, y con la finalidad de bajar la carga horaria de clases en formato online, el liceo hizo adaptaciones que influyeron en el taller de ciudadanía. Se eliminó de la carga horaria semanal incorporándose en lo que se llamó la semana de formación integral:

> *En el 2021 cambia esto y da un giro ¿Por qué? Porque claramente tercer y cuarto medio sigue con su asignatura, porque es parte del currículo del Ministerio de EC, pero se implementa de igual manera el Taller de Formación Ciudadana de séptimo a segundo medio ¿Cómo se implementa? Se funciona por ciclos, cada mes es un ciclo, entonces cada ciclo tiene cuatro semanas que corresponden a un mes, son tres semanas de clase y una semana que es la última es de formación integral, entonces en esta semana se realizan todos estos talleres, academias de debate, academias de ciencia, etc. y está el Taller de Formación Ciudadana* (Diego, 3 de junio de 2021).

Junto a este tratamiento más institucional, las y los docentes concuerdan que el liceo realiza muchas actividades, ya sea permanentes o esporádicas tendientes a formar en ciudadanía a sus estudiantes. Mencionan, por ejemplo, la semana de la ciudadanía en que se debaten temas políticos del interés del estudiantado, los talleres extraprogramáticos y academias o charlas que abordan diferentes temas. En el relato de Ana pude apreciar que la implementación de distintos talleres y academias que no parecieran tener vínculos con la EC son fundamentales para la formación de las estudiantes:

> *Yo creo que es transversal en el liceo. Hay varios talleres en los cuáles participan las chiquillas, robótica, debate, en donde están todo el tiempo haciendo actividades que están tendientes a la EC, por ejemplo, hace poco nosotros terminamos un proyecto, el equipo de debate para la feria antártica escolar, sobre el problema del efecto de la lluvia en los glaciares presentando una propuesta de políticas medioambientales enfocadas en educación medioambiental* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

En los relatos de las y los docentes entrevistados también emergieron aspectos relacionados con la puesta en práctica de la EC en el aula. Las y los docentes declaran abordar en sus clases ***contenidos*** como los problemas sociales en perspectiva interseccional; los temas contingentes; las instituciones; la participación ciudadana y las conexiones pasado-presente. De estos, los que tienen mayor relevancia en su discurso son los problemas sociales en perspectiva interseccional, y los que se mencionan en menor cantidad de ocasiones son las conexiones pasado-presente.

Los problemas sociales en perspectiva interseccional, entendidos como situaciones de conflicto e injusticias que afectan a colectivos históricamente invisibilizados, son mencionados por todas las y los docentes entrevistados. Mencionan problemas como: migraciones contemporáneas, medios de comunicación y democracia, problemas ambientales, problemáticas de género, injusticias y desigualdades históricas, injusticias vividas por personas en situación de discapacidad, entre otros. En el caso de Natalia, se refiere la perspectiva interseccional como una herramienta que le ha ayudado a incluir las injusticias sociales en sus clases:

> *Al hablar de interseccionalidad, eso significa que tú también tienes que aprender a reconocer cuáles son tus beneficios, tus ventajas y yo, me miro a mí misma y no estoy dentro de ningún grupo que es oprimido. Entonces a mí es como un llamado de atención hacia mi persona, de quizás si incluirlo, porque gracias a esto de que tú eres mujer blanca, heterosexual, no tengo que lidiar con ningún conflicto. Entonces, por supuesto que sí, dentro de las clases de hecho, el debate siempre va a ser por un tema de injusticia, de justicia social, de educación, de la vulneración de los derechos de las personas. Y creo que eso te da mucho para para debatir en clase, porque algo que te remueve es muy difícil que alguien sea indiferente* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

De acuerdo a las y los docentes tiene importancia también la *contingencia*, comprendida como temas de relevancia política ocurridos durante el periodo en el que realicé el trabajo de campo como fueron el proceso constituyente, el estallido social y la pandemia. Para Diego, por ejemplo, la contingencia política no es un contenido en sí mismo, sino que es utilizado para introducir conceptos políticos relevantes para la asignatura de EC:

> *Lo que he hecho yo en los niveles que planifico, es como tomar el objetivo y empezar a generar aprendizaje mediante cosas contingentes. Por ejemplo,*

> *cuando nosotros estamos hablando de EC, justo se dio en un contexto que estaba todo esto de la Asamblea Constituyente, del plebiscito, etcétera. Entonces, claro, extrapolas cosas, aprovechas de hablar del Estado, de democracia, de la Constitución y aprovecha a hablar de la Asamblea Constituyente. Entonces, claro, po eso te genera debate, te genera análisis* (Diego, 3 de junio de 2021).

En el caso de las docentes Natalia y Claudia coinciden en que la contingencia implica también introducir hechos noticiosos que aparezcan en la prensa y las redes sociales para abarcar algunas problemáticas sociales relevantes:

> *La otra vez estaba hablando del trabajo, de que el trabajo dignifica a las personas, hablamos de la jubilación, de cuánto recibe una persona después de que jubila, y había un señor de 72 años, era una noticia. Y un hombre de 72 años había muerto trabajando. Presento la noticia, presento el video de la noticia y el debate con el curso. ¿Qué les parece? ¿si tenían alguna situación parecida? Si dentro de su familia había, no sé, una abuelita que estuviese trabajando todavía, a pesar de estar jubilada, porque este caballero literal, murió trabajando y había hecho turnos largos. Le tocaba cuidar un lugar y lo encontraron muerto en una cabina de guardia* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Otro de los contenidos relevantes para las y los docentes es la *participación ciudadana*. Este abarca distintos tipos de incluyendo la participación comunitaria y los movimientos sociales. En relación a la comunitaria, Natalia me señala que uno de los primeros contenidos que desarrolla en el taller es la participación escolar, que le permite introducir ciertos conceptos vinculados a EC, pero también que las estudiantes conozcan sus propios espacios de participación:

> *Por ejemplo, en 7º y 8º nace de la necesidad de que como son cursos pequeños y más nuevos en el colegio, es como enseñarles en las dinámicas que tiene el colegio, por ejemplo de comentarles cuál es el Centro de Estudiantes, que significa, el Estatuto de los estudiantes, que fue creado por y para los estudiantes, como son los conductos regulares, cuál es el rol que tiene cada integrante, por ejemplo, cuáles son sus deberes, cuáles son sus derechos* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

En el caso de Olga, me explica cuál es la importancia de introducir los movimientos sociales en la EC, los que, desde su perspectiva, han sido el motor de las transformaciones sociales en Chile:

> *Yo creo que es porque a mí me importa el desarrollo de los movimientos sociales (...) o sea una base conceptual de lo que es para mí la historia, es que todos los grandes cambios se producen en relación y gracias a los movimientos sociales. Yo le doy mucho énfasis a la importancia de esta historia social en paralelo o en contraste de esta historia política, entonces, creo que de manera inconsciente o consciente para mi es muy relevante trabajar el tema de los movimientos sociales y creo que también tiene que ver porque yo fui partícipe del movimiento del 2006, pero efectivamente siento que marca una forma de hacer mis clases y también considerando que la historia tradicional, releva tanto la historia política que necesito hacer ese contraste con lo social* (Olga, 28 de abril de 2023).

Otros de los contenidos mencionados por las y los docentes son los relacionados con las *Instituciones*, es decir, aquellos más tradicionales vinculados a la educación cívica y la organización del Estado. Se refieren al desarrollo de conocimientos fundamentales para la comprensión de la organización del Estado, como Estado de Derecho, constitucionalismo, funcionamiento de la democracia, entre otros. Para abordar estos temas incluyen ejemplos sobre hechos noticiosos o contingentes, que les permiten a las estudiantes una mayor comprensión de los contenidos, a la vez que provocan interés y debate:

> *También, como la contingencia política me ha servido, ya estábamos viendo Constitución y Estado de derecho y yo decía "ahora justamente no estamos en Estado de Derecho" "porque estamos en un estado excepción, por un tema de salud" "Ay, pero profe, pero ¿Por qué?" "¿Usted se puede mover después de las 10, 12 de la noche fuera de su casa, libremente, sin, sin ningún pero?". "Ay no po, hay toque de queda profe", "yapo", y quedan, así como "Oh verdad", entonces, me ha servido como desde la pandemia hasta lo que ha sido después del estallido social, el proceso constituyente, mucho pa hacer mis clases, porque tengo imágenes disponible, cosas que salen en las redes sociales. Entonces puedo hacer ahí como mucho link con cosas que son un poquito más cercanas a ellas* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Una de las docentes también se refiere a los contenidos vinculados a las *conexiones pasado-presente*, es decir, la consideración de que los contenidos históricos permiten realizar vínculos con el presente. En ese sentido para esta docente, los contenidos históricos abordados en esta perspectiva permiten a las estudiantes comprender su realidad:

> *Porque yo creo que lo que somos hoy día, la respuesta esta sí o sí en que es lo que hicimos en el pasado, entonces yo creo que finalmente todas las clases y en historia en particular, obviamente el objetivo de entender que es lo que somos y porque somos como somos como sociedad, se entiende gracias a lo que nos pasó anteriormente. Entonces siempre hago ese vínculo y tanto en EC como en Historia creo que es demasiado relevante, y muchas veces el foco iba en entender lo que somos* (Olga, 28 de abril de 2023).

Otro de los aspectos que emergió en el discurso de las y los docentes fueron las ***competencias ciudadanas***, entendidas como el conjunto de capacidades que les permiten a las estudiantes ejercer su ciudadanía. El profesorado mencionó la competencia crítica, la comunicativa y social, la participación activa y la identificación de los propios privilegios.

Las y los docentes coinciden en que el desarrollo de la *competencia crítica* es una de las capacidades más relevantes que deben aprender las estudiantes para ejercer su ciudadanía. Conciben esta competencia como la capacidad que les permite analizar la realidad, cuestionarse cosas, y discernir información a partir de distintas perspectivas con la finalidad de desarrollar sus propias convicciones. Como señala Claudia, el desarrollo de esta competencia implica un trabajo continuo del establecimiento:

> *Yo creo que algo que se logra mucho, y que a mí me encanta y que lo encuentro importante para la formación ciudadana, es la capacidad crítica. Porque esto es un trabajo y no lo hago solamente yo en tercero y cuarto medio, sino que creo que parte de mucho antes y en distintas asignaturas, que es la capacidad crítica*

> *de análisis, del cuestionarse lo que hay al frente, como no conformarse con lo primero que te dicen, sino que, poder ver distintas perspectivas, poder analizarlas y poder evaluar con que me quiero quedar. Ellas, hasta en su cotidianidad, lo ejemplifican y de repente son súper críticas, incluso hasta de la práctica de uno, así como "profe sabe que, no sé, sentimos que estas últimas semanas han sido un poco fomes sus clases". Es como bien, porque efectivamente eso también es una práctica, es una formación para ellas pa el día de mañana decir, oye sabis que no estoy muy conforme con lo que está pasando* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

La misma Claudia, también observa que existe un vínculo entre la capacidad crítica con la capacidad de visualizar y ser consciente de las problemáticas de género:

> *Pensando en que no solamente a incluir y visibilizar a las mujeres, sino que también a ver la disidencia sexual es el tema hoy día, el que no se quiere sentir identificado ni con hombre ni con mujer, y son como súper respetuosas de eso. Y yo creo que en ese sentido ha contribuido también esto de su capacidad crítica desde el razonamiento que hacen* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

En segundo lugar, las y los docentes reconocen la importancia de la *competencia comunicativa y social* que comprenden como capacidades que se ponen en juego en contextos de comunicación, como la exposición de ideas, el diálogo, el respeto por las opiniones diversas, entre otras situaciones. Como declara Natalia: "Entre las competencias el tema del diálogo yo creo que es importante, como habilidad, habilidad dialógica" (Natalia, 22 de abril de 2022).

Para algunas docentes es fundamental también desarrollar en sus estudiantes la *competencia de participación activa* que la definen como la capacidad que deben promover en las estudiantes de considerarse a sí mismas personas con agencia y compromiso con la sociedad. De acuerdo a las docentes es importante capacitar a sus estudiantes para la participación, ya que los procesos de empoderamiento se desarrollan en las asignaturas, pero sobre todo en los organismos de participación estudiantil. Es lo que Natalia buscaba al reunirse con la directiva de su curso todas las semanas previamente a la sesión del consejo de curso:

> *Yo me daba mi tiempo, no era un tiempo que el colegio me asignara, sino que a mí me quedaba mucho más cómodo, primero para tener confianza con ellas, y me gustaban esas instancias de compartir de una manera más informal y eso significaba también mayor empoderamiento de la directiva, que me acuerdo que ellas llegaban y ya tenían todo listo y ellas súper empoderadas "no es que esto lo hablamos con la profe, miren esto aquí, esto acá", así súper claras, porque ya estaban listas, estaban preparadas, y se empoderaban mucho* (Natalia, 22 de abril de 2022).

Por último, una de las docentes, también señala que una competencia relevante que se debería desarrollar en EC es la de *identificar tus propios privilegios*, que corresponde a la capacidad de ser conscientes de las diferencias o ventajas que tiene cada persona en términos sociales:

> *Creo que lo aprendí hace poco, qué tiene que ver con esto de que cada persona debe ser capaz de identificar sus privilegios porque es la única manera de ser consciente de las diferencias o desventajas que pueda tener otro, socialmente*

> *hablando, o en el mismo colegio, por ejemplo. Y esto es una competencia que es difícil de desarrollar, y es una mirada interseccional* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

En el relato de las y los docentes también emergieron las ***estrategias de enseñanza*** que utilizan para desarrollar la EC y las que consideran más efectivas en su práctica docente. Al respecto mencionan las estrategias interactivas, el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, la educación contextualizada y la inclusión de experiencias personales.

La estrategia didáctica que prevalece en el discurso de todo el profesorado son las *estrategias interactivas*, fundamentalmente refiriéndose a las dialógicas que definen como aquellas que propician la interacción en el aula, ya sea a través de una pregunta, un estímulo visual o una fuente que promueva la participación de las estudiantes, o también el desarrollo de debates más estructurados. Un buen ejemplo es el que me relata Diego:

> *Lo planteamos con varias imágenes, y fue muy chistoso, es que esta clase en particular nosotros teníamos un power como de 10 láminas nada más, y eso era para 3 semanas. Y entonces en la primera lámina era la portada, la segunda lámina eran tres preguntas que había que responder. Nosotros empezamos como una pseudo introducción del tema y cuando llegamos a las preguntas, aunque no me creas, quedamos pegados en las preguntas, no avanzamos más. Eran tres preguntas, pero cuando yo las empezaba a mediar un poco y le decía ya chiquillas, qué es tal cosa o qué creen ustedes, empezaban a salir cosas y empecé yo a preguntar y de repente empecé a mediar entre las chiquillas, como que me transformé entre comillas en un moderador* (Diego, 3 de junio de 2021).

De acuerdo a Natalia, para que se puedan desarrollar las estrategias dialógicas es fundamental *reconocer la voz estudiantil*, es decir propiciar que exista un clima de confianza, que permita a las estudiantes sentirse valoradas y respetadas en su opinión y que no sientan temor a participar y exponer sus puntos de vista:

> *En mi discurso está que la clase es 50% ellos y 50% yo, porque si no participan no voy a estar yo haciendo un monólogo y por ahí engancho porque va a depender también del ambiente que se va generando, tratar de darles el espacio y la confianza de que se sientan en un lugar seguro para poder expresar sus ideas, de que yo no les voy a juzgar. Eso también siempre lo dejo muy claro, de que pueden estar en desacuerdo conmigo, que eso no está mal. Yo creo que se genera a partir de cuanto abierto eres tú para que te conozcan y sepan como tú eres, para generar el espacio de confianza* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Junto con esto, de acuerdo a algunas docentes, el reconocimiento de la voz estudiantil está vinculado a una relación afectiva fundamental en las relaciones entre docentes y estudiantes que se expresa en las relaciones cotidianas:

> *La vinculación afectiva, de que las estudiantes me vean como a un otro, sabiendo que soy su profesora, de que entiendan que como profe uno también tiene necesidades, empatizar con ellas, generar espacios seguros, espacios de confianza, escucharles, y en ese escucharles ir hilando los sueños, las miradas que ellas tienen, entonces con eso tu finalmente vas estructurando tu clase, estructurando tus sesiones, o de consejo de curso, o de filosofía, o de desarrollo personal, orientándolas a las necesidades que ellas tienen, y desde el vínculo,*

> *desde la confianza, creo que eso es super importante* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

En el discurso de las y los docentes pude identificar también la *educación contextualizada*, que se entiende como el desarrollo de metodologías pensadas en el conocimiento, intereses, necesidades y contextos de las estudiantes:

> *No les pasa lo mismo en matemáticas, de hablar temáticas que a lo mejor son cercanas y que ellas puedan expresarlo es como el espacio ideal para ellas. Entonces, en ese sentido yo podría decir que es como una buena clase cuando participan. Pero también son temáticas que yo les propongo y que aceptan y que enganchan. Así como puede haber clases, que tu presentai un tema y que no pasa nada. El otro día en una, en un taller que hice de violencia, también se engancharon harto. Empezaron a contar que a mí una vez en el metro me pasó tal cosa y en historias del metro hay un montón por contar* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Algunas docentes declaran desarrollar estrategias vinculadas al *desarrollo de una comunidad de aprendizaje*, es decir, metodologías en las que el estudiantado es protagonista de la secuencia didáctica, en los que puede tomar decisiones sobre algunos aspectos de misma. Ejemplos concretos de este protagonismo son: decidir los temas que se abordan en la clase y decisión sobre una evaluación a partir de propuestas establecidas por el o la docente. En el caso del taller de ciudadanía, las estudiantes pueden decidir los temas que se abordan durante las clases:

> *En el taller de ciudadanía, que me permite más flexibilidad, como no es una asignatura, les pido a los estudiantes que ellos me propongan temas, de hecho, en el diagnóstico, la primera pregunta es qué temas o actividades te gustaría realizar durante el año. Y como es un taller y no está planificado, así como tan estructurado, tan cuadrado y se los pregunto al inicio del año, trato de ir incluyendo eso también dentro de la planificación* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Para Natalia, estas iniciativas que permiten un mayor protagonismo de las estudiantes también implican una *problematización de la autoridad docente*, aspecto relevante para impulsar la educación no sexista:

> *Me acordé de este curso que hice de educación antisexista y me quedó dando vuelta una cuestión que, creo que si tienen razón y yo no la había visto de la posición de poder que está el profe, porque que yo vaya ya con una clase preparada y una temática que a mí me interesa pasar, esa es una situación en una posición de poder, de que yo estoy mandando lo que ellos quieren aprender. Entonces estoy tratando un poco de revertir esta situación* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Por último, en el relato de Olga, también emerge la estrategia de *inclusión de experiencias personales*, que entiende como instancias en que se solicita a las estudiantes relatar experiencias personales vinculadas a los contenidos curriculares. En este caso, la docente me señala que intenta recurrir a esta estrategia en diferentes contenidos, pero especialmente para aquellos vinculados a historia reciente y memoria, en los que busca que las estudiantes puedan rescatar experiencias familiares:

> *Por eso siempre que hablamos de estos temas, en algún momento se les devuelve la tarea de vayan a su casa y pregunten a su mamá, a su abuelo, a su tío, al de la esquina, que pasó el 11 de septiembre, el testimonio para mi es demasiado enriquecedor porque ya de lo político tenemos mucho y en el momento en que son relatos de personas que ellas conocen se les acerca la historia* (Olga, 28 de abril de 2021).

Junto con esto, las y los docentes le dan gran importancia al desarrollo de ***valores,*** de hecho, todas las personas participantes vinculan la EC con la educación en valores. En concreto, señalan promover *el respeto, la democracia, los derechos humanos y la igualdad*.

El valor que tiene mayor presencia en el discurso de las y los docentes es el del *respeto*. Este emerge de dos formas, la primera implica el respeto por las perspectivas, opiniones y posturas diversas:

> *La idea es que sea capaz de generar estas concepciones de mundo y que no tenga miedo tampoco a tener esta concepción de mundo, o sea, si alguien está de acuerdo con x cosa y la gran mayoría no, bueno, así es, y también que tengan esta idea de respeto frente a otras concepciones. Podemos no estar muy de acuerdo, pero sí respeto al otro, o sea, claramente nosotros no estamos de acuerdo con ciertas cosas, pero eso no significa que también voy a agredir al otro, al contrario, puede existir un intercambio de ideas, pero siempre manteniéndonos a raya, en ciertos puntos* (Diego, 3 de junio de 2021).

Mientras que Natalia se refiere a este valor desde una perspectiva más filosófica, aludiendo a la importancia del respeto por la condición de seres humanos:

> *Creo que es súper importante priorizar en el sentido de la dignidad humana, el concepto de persona humana, de que todos merecemos respeto por el hecho de ser personas. No porque yo sea profe les digo ustedes me van a respetar porque soy profe, no, sino porque soy persona* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Otro de los valores que mencionan con mayor fuerza es el de la *democracia*. Esta aparece en los relatos desde distintas perspectivas, aludiendo a elementos que tienen que ver con el sistema de gobierno, como cultura democrática e identificando también algunos de los riesgos de la democracia. En el caso de Olga, por ejemplo, se refiere al tratamiento histórico de la democracia, que mediante la comparación le permite caracterizar el sistema democrático actual:

> *Por ejemplo, en 7º tenemos que trabajar democracia ateniense y la república romana. Decidí junto a mi otra compañera centrarlo en democracia ateniense y república romana, porque sentía que tenía mucho más que ver con esta famosa herencia cultural que nos llega a nuestros días e hicimos todas las clases en torno a este contraste con el Chile de hoy día. (…) Bueno, hablamos de quienes son considerados ciudadanos. Entonces, la crítica clásica de que no se considera a las mujeres, no se considera a los niños, no se consideraba a los extranjeros. Y de ahí lo tire por la crisis de la representatividad democrática de Chile y la crisis de la representatividad y el proceso constituyente, el estallido social* (Olga, 2 de julio de 2021).

En este caso, el tratamiento histórico de la democracia permite que las estudiantes puedan desarrollar posturas críticas frente a las democracias actuales, aludiendo por ejemplo a la falta de representatividad que ha derivado en el estallido social.

Para Natalia, el principio de la democracia permite transitar entre lo macro -sistema político- y lo micro, es decir, identificar la democracia como forma de vida que se refleja en instancias cotidianas como son los organismos de representación estudiantil:

> *Cuando veo democracia y participación, también democracia y participación en la escuela, es como empezar desde lo más macro de ¿qué es ciudadanía? ¿qué es la democracia? ¿qué es la representatividad?, no solo digamos a nivel social macro, sino que digo aquí también es una mini sociedad. Entonces hacemos como esa, esa relación de cómo funciona nuestro colegio, nuestro curso, consejo de curso y así como de lo más micro, a lo más macro* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Otro de los principios que emerge con bastante importancia es el de *Derechos Humanos (DDHH).* Para estas docentes, la finalidad de incluirlos es promover su respeto y defensa. En general, señalan abordarlos desde una perspectiva teórica, aludiendo al concepto, la evolución, los tratados internacionales que ha suscrito Chile, para luego reflexionar sobre situaciones actuales vinculadas a problemáticas de DDHH:

> *Ahí trato y trabajo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, me consigo estas libretitas que te dan en el instituto de Derechos Humanos, tienen todas las declaraciones, dónde está suscrito Chile, los tratados internacionales, los que tienen que ver con la mujer. Y ahí empiezan los debates, lo introduzco a través de un contenido bien teórico, pero después en la aplicación de algunos dilemas. Por ejemplo, si las personas que están en la cárcel son libres o no, puedes perder tu libertad. Es un derecho la libertad o el nacer, por ejemplo, el derecho a la vida. ¿Hasta dónde llega, de donde empieza la vida?* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Las docentes mencionan que se abarcan los derechos humanos asociados a grupos que merecen especial atención como son las mujeres, las personas privadas de libertad, la infancia, la comunidad LGTIB, entre otras. Por ejemplo, el caso de las mujeres:

> *Fue una clase de donde tenemos un documento escrito que habla un poquito como de la historia de los derechos humanos. Entonces nos metemos como desde el Código de Hammurabi, pasamos por la Carta Magna de 1215 de Inglaterra, las leyes Indias, como que hacemos el recorrido histórico del antecedente de los derechos humanos y luego de hacer esa exposición es abrir el diálogo a las cabras y que vayamos construyendo entre todas esta, esta transformación. Entonces, y ahí, por ejemplo, también cuestionamos como ya hablamos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en la Revolución Francesa. Y ahí mencioné que había existido una mujer que paralelamente escribió los derechos humanos de la mujer* (Olga, 2 de julio de 2021).

Una de las docentes se refiere al principio de la *igualdad*. Sostiene que este se promueve a través del ejercicio práctico y del trato en igualdad de condiciones a todo el estudiantado. La idea de la igualdad en relación al trato permite impulsar la igualdad de género:

> *Trato de ser respetuosa con todos independiente, sea como sea, de escucharles a todos, de creerles a todos por igual. Yo trato de ser bien equitativa en ese sentido, en el trato con los demás. Y como te digo que creo que es súper importante el testimonio de un profesor, lo demuestras a través de cómo tú eres. Entonces eso el buen trato con todos y todas. Si un estudiante me dice profe, tráteme por el apellido, lo trato por el apellido o profe, dígame, no sé, el otro día una estudiante me dijo, profe, por favor llámeme de tal forma que "si no hay problema", se anota y se le llama de esa manera, hay un estudiante que quiere que le llamen él con su nombre femenino, y se le llama de esa manera* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

La EC imaginada y percibida

En los relatos emergen cuestiones que tienen que ver con cómo conciben la EC, el abordaje que debiese tener, el rol de la escuela y de las y los docentes en su promoción y el perfil de buena ciudadanía que aspiran a formar desde sus perspectivas personales.

Las concepciones de las y los docentes sobre ***¿Qué es educar en ciudadanía?*** se centraron principalmente en entender la EC como educación en valores. La totalidad de las y los docentes entrevistados incluyen el aspecto valórico en su concepción de ciudadanía, destacándolo como un elemento central de su práctica pedagógica. Como se puede ver en el relato de Ana:

> *Educar en ciudadanía para mí es impregnar a los estudiantes de esta condición de ciudadanos, basada en que ellos comprendan sus derechos y deberes, pero también en una suerte de civismo que no solamente se ve desde una perspectiva política, sino de valores, de cómo me desenvuelvo con el otro, o de entender que yo vivo en una comunidad* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

A pesar de que coinciden en la importancia de los valores en la EC, las y los docentes difieren en lo que entienden por educación en valores. Para Natalia, por ejemplo, la EC implica educar en valores como el respeto, la honestidad, la empatía, con el objetivo de que las estudiantes sean buenas personas, mientras que Diego sostiene que:

> *Educar en ciudadanía, para mí en parte tiene como esta idea de educar en valores, pero no en los valores clásicos que se mencionan responsabilidad y estas cosas, sino que, en valores, en valores democráticos y en valores de cómo generar una comunidad ya, en busca del bien común* (Diego, 3 de junio de 2021).

Con esta última cita muestro un segundo elemento en el que coinciden las y los docentes que es comprender el ejercicio ciudadano como *algo colectivo*. Para el profesorado es importante que las estudiantes se formen para la participación activa y desarrollen valores asociados al bien común, el respeto por las y los demás y el sentido de pertenencia a una comunidad. Tal como me lo describe Claudia, quien entiende la EC como una experiencia práctica:

> *Para mí, ¿Qué es educar en ciudadanía? he ido transitando un poco en la forma de verlo, pero siempre es como un tema práctico, en que trato de que se entienda o de que cada estudiante comprenda que la educación ciudadana, (…) tiene que ver con prácticas diarias, en la cual todos somos corresponsables un poco de metas comunes, que tiene que ver con espacios comunes y buscar el bien común que tiene que ver con como yo también me hago responsable, por ejemplo, de problemas medioambientales, de problemas sociales y ver en qué medida o cuán*

> *importante es que yo me mantenga informado al respecto y que vea que hay distintas vías de participación* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Junto con esto, algunas/os docentes señalan que es importante que la EC les permita a las estudiantes entender que el ejercicio de la ciudadanía trasciende lo electoral y, por tanto, puedan comprenderse como ciudadanas en el presente:

> *Es como un poco derribar, este mito de que la ciudadanía solamente es cumplir 18 años y votar, sino que también se puede generar desde instancias, insisto comunitarias locales, desde generar este bien común, ya se está haciendo ciudadanía. Entonces, como se dice el deber ciudadano de votar y listo, cumplir con mi deber ciudadano, soy ciudadano, no es solamente eso, la ciudadanía va muchos pasos más allá, yo creo que eso es interesante, poder derribarlo y poder instalar también esta idea de bien común y de comunidad que yo creo que hace mucha falta hoy* (Diego, 3 de junio de 2021).

Por último, para Claudia es importante que la EC también sea un espacio de discusión teórica, en donde las estudiantes puedan comprender ciertos conceptos políticos que les ayuden a conocer la realidad:

> *Y transito también a veces a que, tiene que ver también con algunos conceptos como pa que ellas entiendan que lo que está pasando. Y el tema de que también tienen para eso hay que comprender varios conceptos que de repente no se pueden dar como por sabidos, siempre hay que estar como evaluando si se está entendiendo bien desde lo que es democracia hasta lo que justamente es participación ciudadana* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

En cuanto al ***abordaje curricular*** que debiese tener la EC, el aspecto que mayoritariamente resalta en el discurso de las y los docentes es la importancia de que sea una asignatura interdisciplinaria, en la que los temas más relevantes puedan abarcarse desde distintas disciplinas. Las y los docentes concuerdan trabajar interdisciplinariamente en las áreas humanistas. En algunos casos ellas/os mismas/os realizan dos asignaturas, por lo que plantean actividades o trabajos en que se pueda incluir lo aprendido en ambas:

> *Por ejemplo, nosotros en cuarto medio hacemos EC y hacemos un ramo que se llama Mundo global, que sería el de Historia. Entonces nosotros lo que hacemos es de alguna forma u otra juntar, porque justamente somos los mismos, profes, o sea, yo hago EC y mundo global en un curso otro profe hace historia y mundo global en el mismo curso, entonces tenemos esa idea como de trabajo interdisciplinario con uno mismo, entonces como que pescan uno, pescan las dos asignaturas y al final las transforma en una* (Diego, 3 de junio de 2021).

La importancia de que sea un área transversal también emerge en el discurso de Claudia, quien señala que en la actualidad existe una visión más amplia y transversal de lo que implica la EC:

> *Me gusta que también cada vez se amplía más esa carga que muchas veces sentí que era sólo historia, solo los profes de historia o solo los profes filosofía, porque hacían ética y que se comprenda que hoy día es mucho más transversal. Y, por ejemplo, pasé a ver como temas medioambientales o temas de género o temas de inclusión, que tiene que ver también con mejorar la participación, hacer más conciencia* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Las y los docentes concuerdan en que la ***escuela tiene un rol*** preponderante en la EC de sus estudiantes. En ese sentido, la principal labor es generar los espacios para que puedan sentirse parte de la comunidad y participar en ella activamente:

> *El rol que tiene esta institución en particular, yo creo que da los espacios para que se pueda generar este tipo de ciudadanía. Yo creo que para poder generar este tipo de ciudadanía se necesitan los momentos, se necesitan los contextos y se necesitan los espacios para poder realizarla. O sea, si nosotros estamos en un momento totalmente cerrado, la ciudadanía de este tipo realmente no se puede realizar, porque finalmente tienen que ser agentes activos frente a ciertas cosas y el establecimiento si permite eso, permite que los estudiantes puedan generar ciertas actividades relacionadas con la ciudadanía* (Diego, 3 de junio de 2021).

Junto con esto, para Ana, el colegio debe dar los espacios para la reflexión crítica, y que las estudiantes puedan expresar su opinión y escuchar ideas divergentes. De acuerdo a esta docente las estudiantes tienen la necesidad de ser escuchadas y visualizadas como personas con opinión política. En este sentido, es fundamental que el liceo abra esos espacios para el diálogo:

> *Entonces creo que el papel que juega el liceo es súper importante, además que hay otro tema que no lo toman en cuenta, pero las chicas fueron parte de la revolución del 18 de Octubre, entonces hay una necesidad de escucha y una necesidad de ser visualizadas no como meras adolescentes, sino como personas que piensan, que sienten y que tienen opinión, entonces más aún, el liceo debe propiciar la discusión crítica de la sociedad en la que ellas se desenvuelven, y en las que ellas están construyendo futuro. Por eso creo que el colegio tiene que tener una participación preponderante en esto* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Dentro de las reflexiones sobre cómo "pensar" la EC, también mencionan el ***rol que deben tener como docentes***. Algunas señalan que el profesorado es una especie de guía o facilitador, que debe entregar distintas visiones, o miradas con la finalidad de que las estudiantes puedan formarse sus propias convicciones y tomar decisiones de manera autónoma:

> *Yo creo que la función del profesor (…), es orientarlas, porque también como adolescentes hay muchas ideas absolutas, entonces cuando empiezas a conversar con ellas, a hilvanar la historia, a hablar de esto, de que es ser ciudadano, ese relato que tienen, ese meta relato fuerte va cambiando, un profesor tiene que entregarles diferentes miradas, diferentes visiones sociales, entonces igual es bonito ese trabajo que se hace* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Para otras docentes su rol está relacionado al el ámbito emocional. Para estas es fundamental que las estudiantes se vinculen en espacios de confianza y puedan dialogar sobre los aspectos que les preocupan. En el caso de Natalia, explicita que es fundamental el educar con el ejemplo:

> *La ciudadanía tiene que ver con valores, más allá del tema político, la democracia, de los poderes del Estado, lo que uno ve como historia tiene que ver con valores y valor del respeto, educar en ciudadanía, yo siempre lo he dicho aquí y en el otro colegio, que el profe es testimonio, que tú educas con el ejemplo*

> *de la cercanía, del diálogo, de la confianza, de la honestidad, del respeto, de la empatía, de la tolerancia. Si tú lo eres con ellos, ellos van a aprender, también de ti en ese sentido, y eso para mí es ciudadanía* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

En los relatos, las y los docentes describen el conjunto de ideas e ideales sobre el ***perfil de ciudadana*** que se aspira a formar en la institución. En sus discursos existe un énfasis en dos aspectos fundamentales: en el ser ciudadanas críticas y con participación activa. Con respecto a formar una ciudadanía crítica, lo asocian a la posibilidad de que sus estudiantes sean personas informadas, capaces de analizar la realidad y que desarrollen sus propias convicciones de mundo:

> *Yo creo que el perfil o lo que se quiere lograr es una ciudadana, que tenga este pensamiento crítico y este análisis de los contextos sociales, que sea capaz de ver más allá de lo visible, que también poder analizar y discriminar la información, poder generar ideas a partir de la información y no simplemente ser una esponjita que va absorbiendo cosas, sino que también poder generar sus propias concepciones frente a las cosas que se van presentando* (Diego, 3 de junio de 2021).

En relación a la participación algunas docentes concuerdan en que el liceo promueve estudiantes conscientes y empoderadas de su rol social y que contribuyan de manera activa en la comunidad:

> *[El perfil de ciudadana que se educa en el liceo es de] mucho pensamiento crítico, empoderadas en su rol social, con mirada de futuro, tolerantes, justas, con una visión equitativa de la sociedad, con una participación activa en la sociedad, globales, a que me refiero con globales, que donde vayan van a poder generar cambios, con una vinculación constante de este pensamiento, de sus necesidades indagatorias, respecto a la sociedad y al contexto en el cual se puedan desenvolver* (Ana, 27 de septiembre de 2023).

En esta última cita, también pude entrever que, desde la perspectiva de estas docentes el liceo también busca educar ciudadanas que promuevan la transformación social. Esta finalidad también concuerda con el relato de Olga:

> *No sé, con un espíritu de entendimiento, pero para la transformación yo creo que, si no veo como objetivo último, el que a las chiquillas a las que yo les hago clases o a los chiquillos y a las chiquillas que quieran cambiar esta sociedad no tiene sentido pa mí. Yo creo que internamente, no se los digo directamente, pero pa mi es que cambiemos, no estamos bien como estamos* (Olga, 28 de abril de 2023).

Características de la institución que permiten o limitan la EC

Junto con describir las acciones del establecimiento para promover la EC, las y los docentes identifican las características de la cultura institucional y escolar que permiten propiciar la EC y aquellas que la limitan o dificultan.

La mayoría del profesorado concuerda que uno de los elementos que ***favorece la EC*** en el liceo son las *características de las estudiantes*. Mencionan que están en presencia de estudiantes reflexivas, que les gusta debatir, que poseen pensamiento crítico y que son receptivas e interesadas en aprender. Esto les permite problematizar temáticas vinculadas

a la EC con mayor profundidad. Al mismo tiempo posibilita que tengan conciencia y compromiso con la realidad social y política:

> *Existe algo muy característico del liceo que existe un pensamiento crítico constante. O sea, el estudiantado en general es parte de los procesos sociales y le gusta ser parte de los procesos sociales. Entonces existe un discurso, existe una crítica, existe un análisis, existen intenciones de poder ser partícipe, no sólo, por ejemplo, en una convocatoria de una marcha, sino que también de poder generar, no sé, un conversatorio o una reflexión a nivel establecimiento para que se sepa qué está pasando en un contexto determinado* (Diego, 3 de junio de 2021).

Junto con esto, algunas docentes mencionan que uno de los aspectos positivos para desarrollar su práctica, es que en el liceo existe *libertad docente* que permite abordar los temas sin restricciones. Además de poder plantear los contenidos a partir de los conflictos y controversias que ocurren a nivel país. Es la percepción de Natalia cuando comienza a trabajar en el liceo:

> *Me sentía que este colegio era mucho más abierto, tú podías debatir, podías dialogar, a diferencia del otro, que estaba como mucho más limitado. No estaba dentro de esta burbuja que uno veía siempre de que el otro colegio no se enteraba de nada y en este colegio pasaba de todo* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Para otras docentes, uno de los elementos que hace particular a este liceo y que también propicia la enseñanza de la ciudadanía es la *diversidad.* Esta es una característica tanto del estudiantado como del profesorado. Para estas docentes, enseñar en un contexto de diversidad permite desarrollar aprendizajes fundamentales para la EC, porque promueve el conocimiento y convivencia con personas con distintos valores, perspectivas y visiones de mundo:

> *Yo creo que también tiene algo bueno que de hecho las niñas ven mucho y yo creo que nosotras como profesoras también, qué es la diversidad. Nosotros en el liceo tiende a pasar de que las profes que son más jóvenes como de una generación más reciente, estamos súper abiertas al diálogo y nos enganchamos súper bien con las chiquillas, pero también hay profes que son históricas, que llevan diez años, 15 años en el liceo y pueden tener perspectivas diferentes en torno a la educación. Y eso también es rico. Es bueno trabajar con diversidad porque también se está siempre en un ambiente donde todos piensan como tú* (Olga, 2 de julio de 2021).

Finalmente emerge como aspecto positivo en el discurso de Olga el ser liceo *emblemático y politizado*. Es decir, ser un liceo de tradición implica entre otras cosas que las estudiantes tienen conciencia de pertenecer a un liceo con compromiso social y que se moviliza políticamente:

> *Es que igual lo englobo como particular dentro de la gama de miles de liceos que hay en Chile y el ser el liceo emblemático pa mí es una particularidad, y yo creo que ser emblemático significa tener una trayectoria histórica muy larga y fuerte. El que cuestiona también los procesos, o sea, el hecho de haber sido solo colegio de niñas entre comillas durante toda su existencia hasta este año y que cambió en parte por una demanda estudiantil* (Olga, 2 de julio de 2021).

En el discurso de las y los docentes emergen pocos elementos relacionados con las ***limitaciones*** del liceo para el abordaje de la EC. Una de ellas, mencionada por Natalia, es que las movilizaciones influyen negativamente en el normal funcionamiento de las clases, lo que hace que sean irregulares e inestables:

> *Está este paréntesis de que a veces es un poco inestable, un poco irregular, porque un año normal nunca se va a dar en el colegio. Entonces hay veces que estai de marzo a junio con clases, toma durante un mes, dos meses y después volver a retomar en agosto, por ejemplo, después de vacaciones de invierno, es como la limitante que yo observo acá, pero en general se puede hacer clases* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Al mismo, tiempo otra docente identifica como limitante el contexto de la pandemia y el formato de clases en línea, ya que implico cambios a nivel de las estrategias didácticas utilizadas e influyó negativamente en la participación de las estudiantes:

> *Estábamos en pandemia, 100%, si yo leía el relato, o se la transcripción de la clase y como estructura de clase era fome po, o sea no podía generar no sé, grupos de trabajo o que prepararan un papelógrafo o que hicieran una investigación, que fueran a la biblioteca, era muy fome porque estábamos en pandemia y sí me pasó, (…) tampoco yo podía como lo hago en la sala de clases hoy día presencial en la clase 100% de dirigir la respuesta, como Francisca dime tu, qué opinas, era un contexto muy difícil* (Olga, 28 de abril de 2023).

8.3.2 La percepción docente sobre la implementación de las políticas de género en la escuela

En esta dimensión incluyo categorías vinculadas a la percepción que tienen las y los docentes sobre lo que entienden por educación no sexista, las acciones que realizan para promoverla y las limitaciones y fortalezas que tiene la institución para desarrollar políticas de género.

¿Qué es la educación no sexista?

Las y los docentes concuerdan en que la educación no sexista, forma parte de la cotidianeidad de la escuela, tanto para el estudiantado como para el profesorado. En el caso del profesorado, algunas docentes señalan que tiene que ver con una práctica cotidiana del quehacer docente, en otras palabras, que impregna desde cómo se posicionan en la sala de clases, cómo se relacionan con sus estudiantes, cómo planifican, etc. y que su inclusión depende del grado de conciencia que cada docente tenga con respecto al feminismo:

> *La educación no sexista, no solo se ve dentro de un taller de ciudadanía, tiene que ver con tu formación como profe, tiene que ver, por ejemplo, con el material didáctico que yo puedo utilizar y la manera en cómo yo me refiero a ellos, a ellas, a elles, que yo lo puedo ir incorporando dependiendo del nivel de conciencia que uno va teniendo, porque cuando hablábamos la otra vez que a uno se le olvida en el lenguaje, a veces, entonces incluirles, hablar un poco más en el universal, utilizar tanto ejemplos masculinos como femeninos un poco equitativo, porque ahí veo yo la educación no sexista o antisexista, por ejemplo, del respeto entre todos y todas porque somos personas* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

En el caso de Olga, el grado de conciencia sobre la educación no sexista se relaciona con su identificación como profesora feminista y desde este posicionamiento existen estrategias concretas que desarrolla en la sala de clases:

> *El trabajo de visualizar el rol de las mujeres en la Historia, creo que eso también desde una bandera de lucha como profe feminista y eso también me da tranquilidad hoy en día que yo creo que hace unos tres o cuatro años, a mí me costaba reconocerme como una profesora feminista, como que lo escondía muchas veces, y hoy día también por todo el movimiento social, por todo lo que ha pasado yo lo digo directamente. (…) En mis clases, desde relevar personajes históricos, desde el uso del lenguaje inclusivo, desde el cuestionamiento directo de estos temas de feminismo, lo hago explícito en las clases, y no tengo miedo de exponer estas temáticas frente a mis cursos* (Olga, 28 de abril de 2023).

Para Natalia esta identidad con el feminismo incluso proviene del hecho de "ser docente mujer":

> *Yo creo que si trabajo con una perspectiva de género y cada vez que puedo lo manifiesto muy explícitamente y algunas veces pido perdón si a algunos no les gusta, pero viene también desde una mujer. Soy mujer, entonces no puedo dar otro ejemplo que no sea de mi propia experiencia* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Diego, en cambio, observa que la educación no sexista es necesaria porque forma parte de las demandas que han impulsado las estudiantes y que forman parte de su identidad como jóvenes. Desde esta perspectiva señala que se debe desarrollar un enfoque desde la diversidad:

> *Yo creo está bien en boga hoy en día, una educación desde la perspectiva de género y sobre todo en los intereses que también tiene el estudiantado de nuestro liceo, y no solamente en nuestro liceo, sino que la comunidad educativa en general, o sea, cuando nosotros estamos hablando del estudiante, ya no está hablando desde un idioma de género binario como tal, sino que hay una expansión de los géneros. Creo que debería existir un tratamiento de la EC, desde la diversidad, desde finalmente la integración de un sinfín de ideas que se pueden tomar para poder generar este tratamiento de la diversidad misma. Creo que es totalmente necesaria y las chiquillas, por ejemplo, en el colegio, lo piden a gritos, porque cada vez más tenemos un poco esta expansión de la idea del género, tenemos chicos que son trans y que los tenemos en todos los cursos* (Diego, 3de junio de 2021).

Implementación de políticas de género en la escuela

En los relatos de las docentes pude identificar una serie de "acciones" que se realizan en la institución que según sus percepciones han permitido avanzar hacia una educación no sexista. A este conjunto de acciones le he llamado políticas de género entre las que mencionan: la creación de una institucionalidad de género, formación en temas de género del estudiantado, la capacitación de docentes y apoderados/as y la inclusión curricular y didáctica.

Para las docentes uno de los elementos fundamentales que permite promover la educación no sexista, es la creación de una *institucionalidad*, es decir, el desarrollo de organismos específicos encargados de impulsar la educación no sexista, tanto a nivel institucional

como de la cultura escolar. Ana me relata la existencia de una mesa de trabajo de sexualidad y género, que tiene como función crear un programa para trabajar en hora de orientación. Los temas abordados se eligen a partir de encuestas con la finalidad de identificar los intereses y necesidades de las estudiantes en la temática. La mesa está formada por el departamento de género del Centro de Estudiantes y las dos orientadoras. Junto con esto, el liceo posee protocolos para casos de acoso sexual y transición.

En el caso de Olga, señala que las demandas estudiantiles han promovido cambios institucionales relevantes como el cambio de nombre del liceo, el uso del uniforme y posteriormente la transformación de colegio de mujeres a colegio mixto:

> *Yo creo que el liceo en el 2018 entendió que tenía que acoger ciertas demandas y había cosas como pequeñas, pero que pa las cabras eran importantes por ejemplo el tema de que el liceo se llamara de niñas, siendo que había muchos estudiantes trans dentro del liceo y después de esa toma se sacó el de niñas ¿Qué otra cosa pasó? el tema del uniforme de que como eran de niñas estaban en un momento como obligadas a usar el jumper y después de la toma se dialogó y se estableció que podían ir con buzo o con pantalones, da lo mismo cuando, ya no era obligatorio el jumper* (Olga, 2 de julio de 2021).

Junto a la institucionalidad identifican que un aspecto fundamental para alcanzar la educación no sexista, es la *formación* que reciben las estudiantes en temas de género y feminismo. Las docentes señalan que estas temáticas se abordan en las horas de Orientación y Consejo de curso, a partir del programa elaborado por la mesa de género y sexualidad. Junto con ello, el Centro de Estudiantes también desarrolla actividades de formación como talleres, charlas y debates en los cursos. Esta, por tanto, corresponde a una formación transversal y permanente que reciben las estudiantes:

> *[En la mesa de género y sexualidad] me tocó participar, el año 2018 en ella, me integré implementando temáticas de sexualidad en filosofía con el programa anterior y en IV° medio trabajamos una ponencia sobre política y feminismo y claro finalmente el Centro de Estudiantes, que creo que tiene el departamento de sexualidad y género, siempre hacen charlas, o actividades y claro, una de las actividades es que se les hace una encuesta en donde ellas solicitan los temas a trabajar, o que temas les gustaría saber, hubo un año que la orientadora trabajó con un programa que creo que era de la Universidad de Chile y ahí también siempre daban cápsulas, se hacían diálogos formativos en consejo de curso* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Sin embargo, además de este abordaje de tipo transversal, los temas de género y feminismo se abordan en las asignaturas más vinculadas a las Ciencias Sociales, como Filosofía, HGSC y EC. Si bien no existen lineamientos curriculares explícitos en este sentido, las docentes entrevistadas incorporan diversos tópicos como diversidad sexual y de género, violencia de género, el día de la mujer, paridad de género, aborto, entre otros.

En el caso de Natalia, intenciona estos temas de forma explícita, estableciendo, por ejemplo, como primer tema del año el día de la mujer. Al mismo tiempo, señala que desarrolla estos tópicos a partir de su propia experiencia y la de sus estudiantes, porque de esta manera se puede establecer un diálogo. Como por ejemplo el tema de la violencia y el acoso callejero:

> *Yo en mi primera clase de filosofía es relativa al 8M, también cuando doy ejemplos en clases, porque como soy mujer y he pasado varias situaciones, por ejemplo, acoso callejero. El otro día hablaba con un curso de violencia y salió el tema de que el acoso callejero también es un tipo de violencia que puede ser física o psicológica (…). Empezaron a contar que a mí una vez en el metro me pasó tal cosa y en historias del metro hay un montón por contar. Y se expresaron, dialogaron, muchas de ellas se confesaron, así como lo que había pasado, no le habían contado nunca a nadie, sino que era la primera vez que lo decían en clase y eso me hace sentir a mí que claro, es un espacio de confianza y que se logra al final y sienten que son comprendidas en su discurso* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

En el caso de Claudia, la asignatura de EC le facilita incorporar temas que vinculan de forma explícita la participación política con temas de género:

> *Ahora inventamos un trabajo interdisciplinario con el electivo de escritura especializada, la EC e Historia, entonces estamos haciendo ensayos y les propusimos como varios temas que igual a mí me entretiene mucho, tanto ayudarles a investigarlos como a leer lo que ellas colocan. Entonces estamos trabajando paridad de género y democracia en la transición. Entonces, bajo como la idea de que la invisibilización de las mujeres o el no poner estas cuotas de participación de un tremendo sector de la población no se ve representada y eso puede generar diversos efectos, como tanto de baja participación como de perderse ciertos estilos de liderazgo dentro de la política* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Las docentes en sus discursos se refieren a las *innovaciones didácticas* que han incorporado a sus prácticas pedagógicas y que permiten avanzar hacia una educación con enfoque de género. De estos, el aspecto que más destacan es el uso del *lenguaje inclusivo*. Las docentes coinciden en señalar que -en general- en el liceo es común el uso de expresiones inclusivas, especialmente para referirse a las estudiantes. En particular, concuerdan en la importancia de iniciar las clases con la reflexión sobre "¿Cómo quieres que te llamen?". Ese ejercicio permite visibilizar a todas las identidades de género, y ser respetuosas de las decisiones del estudiantado y sus procesos personales en relación a la construcción de su identidad de género. Para Claudia, la importancia del lenguaje inclusivo se vincula al grado de conciencia que tiene el estudiantado del liceo:

> *Me gusta mucho, como parten a veces los cursos con ¿Cómo quieres que te llamen? Son cosas que, en la escuela, se va marcando este tema de la ciudadanía y el tema del género. Pensando en que no solamente a incluir y visibilizar a las mujeres, sino que también a ver la disidencia sexual es el tema hoy día, el que no se quiere sentir identificado ni con hombre ni con mujer, y son como súper respetuosas de eso* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Junto con el lenguaje inclusivo, las docentes señalan la importancia de visibilizar *agentes sociales* que han sido tradicionalmente invisibilizados por los relatos escolares. Mencionan colectivos como mujeres, disidencias sexuales, jubiladas/os, migrantes, pueblos originarios, personas con bajas pensiones, infancia, entre otros colectivos. Para Olga la visibilización de colectivos excluidos es una cuestión de justicia:

> *La historia está escrita por los vencedores. Eso significa que hay otra historia. Y eso lo extrapolo a todas las asignaturas y a estos perdedores entre comillas,*

> *que son disidencia sexual, que son homosexuales, que son mujeres. Y en el fondo, este conglomerado de personas que históricamente han sido excluidos y han sido silenciados por la voz hegemónica del hombre en general* (Olga, 2 de julio de 2021).

Para Claudia, el potenciar la mirada de las mujeres en sus clases le permite mostrar que pueden desarrollarse en todos los ámbitos y que ofrecen un tipo de liderazgo distinto al propuesto por la mirada patriarcal y machista:

> *Entonces, por ejemplo, cosas que traigo a veces a colación, no sé, frases, cosas que dicen personas que son mujeres que están en el ámbito público y mostrarles como es diferente de repente de la mirada patriarcal o machista. Por ejemplo, el otro día me acordé de que había visto un comentario que había hecho la Alejandra Mustakis, la presidenta de las PYME de la Asociación de Pequeñas y Medianas Empresas, que decía "el liderazgo de las mujeres es tan diferente al de los hombres, porque cuando el hombre se enfrenta al poder como que quiere tomar el poder y dominar. En cambio, cuando las mujeres se enfrentan el poder lo toman como una responsabilidad de ayudar, de que si tienes el poder tienes que hacerlo para hacer cosas buenas por los demás". Entonces les decía es entretenido ver de repente esas miradas y que esos espacios se ganan. Como que yo siempre les digo, ustedes tienen que empoderarse de sus espacios, de las capacidades que tienen y de las miradas propias que tienen* (Claudia, 10 de septiembre de 2010).

Para Claudia y Natalia la visibilización implica también que las estudiantes pertenecientes a colectivos invisibilizados perciban imágenes de agencia y como consecuencia se sientan representadas, se empoderen y puedan adquirir motivación para la participación política:

> *Yo creo que, bueno ya hemos dicho el tema de las mujeres ha sido como leitmotiv del trabajo en el liceo de tiempo. Cada vez mucho más y también lo hemos visibilizado el tema de personas homosexuales. Destacando quienes han tenido participación y demostrar que han sido importantes para que también ese grupo de personas se sienta representado políticamente, se sientan incluidos. Si yo no veo que haya alguien parecido a mí en algún cargo, siento que nadie me representa y me desencanto de la participación. En cambio, si veo que están abiertos esos espacios, llegan personas diferentes, me puedo sentir representada. Probablemente voy a ir con más compromiso a votar, con más compromiso a participar de, ya sea una junta de vecinos o de un proyecto social* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

En el caso de Olga, señala la importancia no sólo de visibilizar estos colectivos, sino también incorporar sus voces. En particular, declara utilizar *textos escritos por mujeres* para constatar que el conocimiento no se ha producido sólo desde la mirada masculina:

> *Busco textos de mujeres. Me pasó este año que estaba en séptimo básico hablando del proceso de hominización y no logré encontrar textos de mujeres, entre que el libro tiene pocos textos en ese apartado y como las investigaciones que hice, igual tampoco busqué tanto, pero no encontré y lo hice explícito en la clase, les dije chiquillos, chiquillas yo busque textos, porque es importante que las autoras, bla, bla y no encontré, entonces también si es que no tengo ese material lo hago explícito* (Olga, 28 de abril de 2023).

Por último, en sus discursos emerge también la importancia de que en las clases exista una *crítica explícita a los estereotipos de género*. Es, por ejemplo, la clase que me relata Natalia, en la que a través de un material audiovisual les pide a las estudiantes que se cuestiones sobre las visiones estereotipadas de lo que es ser una mujer:

> *La temática que trabaje ¿qué significa hacer algo como niña? Hay un vídeo en YouTube y muestran varias personas preguntándoles cómo pelea una niña, cómo corre una niña, cómo golpea una niña. No sé, hay adultos que hacen así, como ah (sonido de niña), como todo bien delicado, se les pregunta a niñas pequeñas, como corre una niña, normal. Y después les preguntan por qué hacen estas diferencias. Muchos piden disculpas, "es que no debí referirme así", "desde cuándo hacer algo como niña significa un insulto". Y noto que las chicas, al menos, las chiques, se conectan porque como son todas mujeres, no he intentado hacer esta actividad en un curso mixto todavía, pero se enganchan y la actividad es elaborar preguntas ¿por qué pelear como niña o hacer algo como niña significa un insulto?* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Junto con esto, para Natalia algo que le ha servido para derribar estereotipos es el análisis de lo obvio, que lo describe como aquellos "valores" o características que se dan por sentadas en la vida cotidiana y que finalmente transmiten visiones estereotipadas:

> *El otro día estábamos hablando de que la filosofía era el análisis de lo obvio, yo les daba el ejemplo, que yo sea mujer no significa que me gusten los hombres, porque uno dice ah, es obvio. No, no es. Que yo use el pelo corto, no quiere decir que soy lesbiana. Ese tipo de comentarios o ejemplos relativos al género. Entonces yo igual lo hago a conciencia. Y también voy a estos otros valores que están establecidos, tratar de un poco contrastar, cambiarlos o hacerte consciente de que por qué tiene que ser así, y no de otra manera. Como en que todas esas posturas como medias obsoletas se ponen en cuestión* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Las limitaciones y fortalezas que tiene la institución para desarrollar políticas de género

Junto con describir las acciones que realiza el establecimiento para promover la educación no sexista, las y los docentes realizan una valoración sobre cuáles son las características de la cultura institucional y escolar que permiten incorporar la perspectiva de género, al igual que identifican las que limitan o dificultan su transformación.

Entre las ***fortalezas***, Ana señala la importancia de poseer una institucionalidad de género. Para ella, la Mesa de sexualidad de género, no sólo propicia que se aborden temas de educación no sexista, sino que permite la participación activa del estudiantado en su promoción. Estas políticas le permiten al liceo estar a la vanguardia con respecto a otros establecimientos en relación a las problemáticas de género:

> *En el liceo hay una mesa de trabajo de sexualidad y género que van proponiendo temáticas todos los años, y se prepara el programa en relación a las encuestas que se hace a las estudiantes con los temas que ellos quieran trabajar, el protocolo de sexualidad funciona super bien, el protocolo para los procesos de transición funcionan super bien, yo creo que estamos a la vanguardia de otros liceos, y lo importante de que en todo esto, son ellas las que tienen la*

> *participación activa porque ellas presentan los temas que quieren conocer* (Ana, 27 de septiembre).

Junto a la institucionalidad, las docentes concuerdan que el hecho de ser colegio de tradición femenina, ha potenciado mucho la mirada de y desde las mujeres:

> *Por ser un colegio de niñas hasta hace ahora, igual yo diría que había una tendencia a rescatar la voz de las mujeres, como existía, existe. Bueno, muchas veces el trabajo no sé de ciencias, por ejemplo, como que había exposiciones, la mujer en la ciencia y ponían biografías de ciertas mujeres. En lenguaje por lo mismo también muchos textos que son escritos por mujeres* (Olga, 2 de julio de 2021).

Claudia, concordando con la idea de que se ha potenciado la visión y mirada de las mujeres, señala que con la transición a colegio mixto se debe avanzar hacia la educación con equidad: "ahora que se nos diversifica a mixto, me imagino que va como un poco en el mismo sentido de la equidad y de la paridad en tanto habilidades como roles que pueden desempeñar (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

En los relatos de las y los docentes casi no se mencionan ***limitaciones*** para desarrollar una educación no sexista. Una de ellas es la *permanencia de estereotipos sexistas*. Si bien algunas docentes señalan que perviven estos estereotipos, no identifican cuáles son, o las situaciones educativas en las que se producen. Esto se puede observar en el relato de Claudia:

> *Yo creo que sí. No hago como un así somos lo más bacán del trato inclusivo y probablemente más de alguna vez nos pasa porque, por lo menos, yo creo que los profes más jóvenes tal vez menos, pero de una vieja escuela absolutamente de una tradición super marcada. Entonces, demás que debemos tener alguna, todavía resabios de eso, es innegable, probablemente haya profes con mayor intención de superar eso y otros no y son creencias y las creencias son re difíciles de mover* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

8.3.3 Las percepciones del profesorado sobre los espacios de participación estudiantil

En esta dimensión abarco categorías sobre las percepciones de las y los docentes sobre los espacios de participación en que se involucran las estudiantes y que les permiten formarse en ciudadanía. Incluyo la identificación y descripción tres categorías: *los espacios de participación, la valoración de la participación estudiantil y el impacto del género en la participación.*

Los espacios de participación estudiantil

En los relatos de las y los docentes entrevistados, mencionan diversos "espacios", definidos como instancias participativas en las que se involucran las estudiantes y que son relevantes para su EC. Dentro de estos, existen aquellos espacios *formales e institucionales* y otros espacios de *organización propia o autoconvocada*. En esta sección describo estos espacios y menciono su importancia. Para las y los docentes entrevistados, todos tienen relevancia para su formación y contribuyen al desarrollo de la identidad de escuela movilizada. Como se puede apreciar en las palabras de Diego, quien explica como los aprendizajes adquiridos en los espacios propios también permean la sala de clases:

> *Entonces, cuando llego a una clase en particular, estos dos conocimientos, qué es lo que hacen, se relacionan, se fusionan y generan algo más rico. Entonces, al final, para mí en particular aportan mucho todos los espacios, o sea, el espacio institucional y el espacio no formal. Aporta bastante y yo creo que gracias a eso tenemos el tipo de estudiante que tenemos en el liceo* (Diego, 3 de junio de 2021).

Los espacios ***formales o institucionales*** son aquellos otorgados por la institucionalidad de la escuela, y que desde la perspectiva del profesorado participante son relevantes para la formación ciudadana. En los relatos pude identificar *el aula*, los *talleres extraprogramáticos*, *las encuestas*, el *Centro de Estudiantes*, las *horas protegidas*, el *CODECU, el consejo de curso, el TRICEL y el COFIE*.

Si bien el *aula*, no es un espacio propiamente tal de participación, el profesorado lo concibe como un espacio clave en el aprendizaje de esta. Como lo señala Ana:

> *La discusión está, también en asignaturas, nosotras tenemos la asignatura de desarrollo personal y educación cívica, o formación ciudadana que se hace desde séptimo básico, a diferencia de otros colegios que tienen religión y desarrollo personal, nosotros tenemos más opciones. Entonces igual esos dos caminos van tendientes a la formación ciudadana para ellos* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

En relación a la *sala de clases* como espacio de participación, las y los docentes perciben que se vincula al tipo de estudiante que existe en el liceo. Las describen como interesadas, con motivación por dialogar, debatir y estar informadas del acontecer nacional. Estas características hacen de la sala de clases un espacio de participación ciudadana. Sin embargo, para que esto ocurra, es fundamental generar espacios de confianza, donde las estudiantes sientan seguridad para expresarse, dialogar y discutir ideas. Esto implica un proceso, que se aprende "haciendo" y "participando", tal como lo experimenta Natalia:

> *Porque hay estudiantes que me dice que se me olvido, o están hablando y me dicen profe, no sé cómo decirlo. Y en la práctica eso les va dando, la herramienta de perder el miedo a hablar en público y que para uno también era difícil cuando estaba en el colegio cuando te hacían exponer, en cambio, si ya estando en su puesto o dialogando en clase de manera constante, van perdiendo el miedo a participar y por eso creo que es una herramienta muy buena para el tema de la ciudadanía. Porque cuando uno es niño dice lo que yo voy a decir, a lo mejor no sirve, no funciona, y acá si po, se sienten escuchados, se sienten valorados, saben que su opinión es importante y lo pueden expresar de manera libre* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Junto al aula, entre las instancias más formales también se desarrollan *talleres extraprogramáticos*, donde las estudiantes más que ser espectadoras pasivas, desarrollan acciones, dialogan, denuncian, etc. por lo que para el profesorado son parte relevante de su formación ciudadana:

> *También hay distintas academias, distintos espacios de participación que son interesantes, la academia debate es super potente, de repente, talleres, charlas también, siempre era como traer gente de distintas esferas a dar una charla o hacer un conversatorio. Yo creo que tienen cada vez y cada vez ganan más espacios y bien por ello también, porque como te decía, es poner en ejercicio*

> *práctica en esta micro sociedad liceo que les ayuda después a desenvolverse fuera en su propio, en sus propias realidades* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

También dentro de aquellos espacios más formales, y con mayor presencia del mundo adulto Natalia identifica como instancia de participación *las encuestas*. De acuerdo a la docente, el modo de funcionar del establecimiento es consultar sobre las necesidades del estudiando mediante encuestas, para luego hacer propuestas. Estas surgen ya sea desde orientación, convivencia escolar, profesorado o desde el Centro de Estudiantes mismo:

> *Está la participación a través, por ejemplo, de encuestas, a través de los profesores y del departamento de convivencia escolar también. Por ejemplo, hay temáticas que convivencia escolar quiere preparar, y se le pregunta al estudiantado, no sé, a partir de una encuesta de necesidades, y normalmente todo lo que se hace en el colegio surge a partir de las necesidades del estudiantado. Porque había una vez que nosotros dijimos hagamos tal taller, pero si eso a ellas no les interesa, preguntémosles primero, entonces, siempre la participación es de preguntarles qué es lo que quieren, qué es lo que necesitan y a partir de eso se genera una instancia, no sé, taller, se llama un psicólogo, etcétera. Y he visto que en general esa es la mecánica del colegio* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

El principal organismo de participación estudiantil para las y los docentes es el *Centro de Estudiantes*. La directiva es elegida por votación individual y secreta, en la que participa todo el estudiantado, y se hace en base a una campaña política, que, de acuerdo a Olga, es bastante similar a las elecciones nacionales. Son descritos por las y los docentes como activos, autónomos y ordenados. Si bien estos se encuentran en todos los establecimientos educativos chilenos, de acuerdo a Diego, en este liceo, tiende a tener características particulares:

> *El Centro de estudiantes tiene los espacios para poder generar asambleas de estudiantes. Uno puede decir ya, claro, pero todos los colegios lo hacen. Sí, pero acá igual de alguna forma u otra tiene como esta cierta independencia de poder generar asambleas por distintas temáticas. Ya, puede ser una asamblea urgente que el mismo día en 30 minutos antes es convocado y se juntan todos y da el espacio también el establecimiento, porque finalmente cuando se convoca el llamado CODECU, se respeta el CODECU y se respeta que por ejemplo en la clase no esté Juanito y Pedrito porque están justamente en el CODECU* (Diego, 3 de junio de 2021).

Como se puede apreciar en las palabras de Diego, el Centro de Estudiantes tiene características que lo hacen diferente a los de otras escuelas, como son la masividad en la participación, la deliberación de distintos temas, la asamblea como instancia de discusión política y la legitimidad que tiene frente a las autoridades del establecimiento. Esta importancia y validez que tiene permite que tenga un rol que traspasa los límites de su propia orgánica y que se convierta en promotor de espacios propios, como ocurre en los momentos de toma:

> *Yo no sé cómo lo hacen, pero por lo que yo entiendo igual la directora entrega las llaves del colegio. Es como que, si se hace una votación de manera legal, si se hace el debido proceso, como de que a través del CODECU, la dirección del colegio, la institución como que acepta, pero no quiere decir que esté de acuerdo. Y cuando no hay quórum porque esto se va desgastando, siempre la*

> *toma se baja porque cada vez hay menos estudiantes involucrados, hay menos personas que se van quedando durante la noche, hay menos estudiantes que están votando, entonces, ahí se le quita la validez, porque se supone que la toma la tienen que ir validando a veces semana por semana, también cuando están en toma se llama a consejo abierto, se les pasa el gimnasio, o una sala grande donde también van decidiendo como los requisitos de esta toma actual* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Como se puede apreciar en el pasaje anterior el organismo central en la toma de decisiones y que forma parte del Centro de Estudiantes es el *CODECU* (Consejo de delegadas de Curso). Este es una asamblea conformada por dos representantes por curso, que se reúnen semanalmente para discutir y tomar decisiones sobre asuntos relacionados con la organización interna del establecimiento o problemáticas externas.

> *Cada curso tiene dos representantes del CODECU y ellos realizan reuniones semanales y en esas reuniones semanales se toman decisiones de los estudiantes y esos representantes del CODECU, después bajan esa información, es como información de ida y de vuelta en realidad* (Natalia, 22 de abril de 2022).

En la orgánica estudiantil se encuentran también los *consejos de curso,* que corresponde al organismo base, que incluye a la totalidad de estudiantes de un curso y que se reúne semana por medio en el horario lectivo formal. Esta instancia se inicia al comenzar el año, momento en que las y los profesores jefes incentivan su conformación, a través de un proceso eleccionario. Como realicé el trabajo de campo durante un periodo de confinamiento, las elecciones de consejo de curso se realizaban utilizando la aplicación Google Forms:

> *Normalmente para escoger directiva, primero, lo que hago yo como profe jefe es buscar en el Estatuto de Estudiantes cuáles son los requisitos de cada uno de los puestos. Se presentan los requisitos y primero o alguien se postula de manera voluntaria o alguien también puede postular a alguien. Cuando salía una sola propuesta se tiraba una encuesta de si o no, por ejemplo, a la presidenta parece que fue la única que propusieron, hicimos una encuesta y el 100% de los votos era sí, era mayoría y después para ser vicepresidenta también, para los otros cargos donde había dos personas se hicieron dos encuestas, primero para elegir una y después para si tenían el 50% más uno* (Natalia, 22 de abril de 2022).

Según las docentes, el consejo de curso es una instancia para la formación ciudadana, debido a múltiples razones: es el espacio para la organización interna, les hace formar parte de la comunidad educativa, les permite generar iniciativas tanto para su curso como para el colegio, les da herramientas para dialogar y es donde deciden su participación en el CODECU. Esto se puede observar en el ejemplo que me relata Ana:

> *El consejo de curso, las hace pensar la comunidad educativa, pensar aquello que no me gusta, pensar lo que me gusta, ver cómo puedo actuar y cambiar eso que no me gusta y el consejo de curso es la instancia porque las chiquillas ahí piensan en su colegio, piensan en su relación con las compañeras, mira, te voy a poner un ejemplo, ellas están haciendo tutorías a otros cursos, porque identificaron una necesidad, están pensando su colegio, "profe, nos dimos cuenta de que acá hay un problema, que las chiquillas de segundo hacia abajo tienen problemas de vinculación, que hay mucho bullying, nosotras queremos*

> *ayudar", presentaron el proyecto a orientación y les fue super bien, y nació en consejo de curso* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Sin embargo, para que sea un espacio de formación ciudadana es fundamental para Natalia el grado de empoderamiento que tengan las estudiantes que ese es "su" espacio de organización:

> *Entonces yo creo que depende. Depende del grado de conciencia que tengan de que el consejo de curso es su espacio y no mi espacio como profe, sino el espacio de organización del estudiantado, no sé cuál es el grado de conciencia que tienen los cursos más pequeños y lo otro, no sé el profe, porque también depende mucho del profe jefe. [Yo veo que en el liceo] si se les da el espacio del estudiantado, de pararse al frente, de tener el plumón y que ellas escriban la tabla en la pizarra y que la delegada del CODECU entregue información, pero eso depende del profe, porque quien empodera al grupo, como que eso es súper importante dentro de una directiva, que ellas se empoderen del espacio y se empoderen de su cargo, de su rol, y que sepan que son representantes* (Natalia, 22 de abril de 2022).

Algunas docentes también identifican como un espacio de participación formal el consejo escolar:

> *Y, además, dentro del Consejo Escolar, el Centro de Estudiantes tiene un voto, se supone que está en la Corporación, está el equipo de gestión que tiene un voto, los padres, los profesores, están también los asistentes de la educación y los estudiantes son seis votos, dentro de ellos hay uno que es de estudiantes y participan del Consejo Escolar, así, para tomar decisiones. Participan tanto representantes del Centro de Estudiantes, no sé si la presidenta, pero hay como cuatro estudiantes en el Consejo, pero es solo un voto* (Natalia, 22 de abril de 2022).

Finalmente, Olga identifica las *horas protegidas*, como un espacio relevante de participación estudiantil:

> *Bueno las cabras tienen una cuestión que se llama el horario protegido, que son los miércoles en la tarde, que no tenemos clases, clases y las chiquillas tienen espacio para reunirse en comisiones o no me acuerdo bien cómo es el tema, pero toman decisiones y hacen cosas por el colegio, como que está la Comisión de Medio Ambiente y se juntan y desarrollan actividades, pintan basureros para separar la basura no sé qué. Las de coro se juntan y planifican el evento de fin de año, o sea, como que hay espacios que están destinados muy inteligentemente, yo creo entre distintos cursos, se incentiva a que, pueden meterse como a estos espacios de diálogo en horario protegido* (Olga, 2 de julio de 2021).

Junto a los espacios de participación institucionales, surgen los espacios de ***participación propios o autoconvocados***, es decir, que se generan a instancias del estamento estudiantil. Estos se producen tanto al interior como al exterior de la escuela, y son promovidos por la propia orgánica estudiantil (espacios formales), o por agrupaciones espontáneas.

Dentro de los espacios autoconvocados que se desarrollan al interior de la escuela, una de las instancias mencionadas son las *conmemoraciones u homenajes*, que corresponden a actos con carácter reivindicativo con la finalidad de recordar fechas relevantes en la historia de Chile. Un ejemplo es el que me relata Diego, cuando las estudiantes

organizaron una conmemoración para el 11 de septiembre, donde además por primera vez se recordó a estudiantes asesinadas en dictadura.

> *Cuando hicieron este acto del 11 de septiembre y se hizo por primera vez, porque imagínate por primera vez este homenaje a las estudiantes que murieron en dictadura del liceo. Que fue súper fuerte, porque cuando llegué ahí pensaba que se hacía, no se hacía, bueno se invitaron a los familiares, y se hizo un memorial. Y se permitió hacer el memorial. Obviamente lo hizo el Centro de Estudiantes en distintas actividades que hicieron, jeans day y cosas por el estilo, pero lo lograron y la institución dejó que se hiciera el memorial* (Diego, 3 de junio de 2021).

También algunos/as docentes mencionan las *intervenciones o performances*, que corresponden a acciones creativas que tienen la finalidad de concientizar sobre algún tema relevante, para instalar temas de discusión ya sea en el liceo o fuera de él. Un ejemplo que ocurrió al interior del establecimiento es el relatado por Diego:

> *Sí justamente una semana que era de la formación ciudadana, en la cual se permitió realizar distintas temáticas desde dictadura hasta el tratamiento con el medio ambiente. Entonces me acuerdo de que había una de las intervenciones que se iban a hacer era del maltrato animal. Entonces había unas chicas que se querían poner dentro como de unas bandejas de carne. Ellas mismas se querían poner adentro y querían mostrar de alguna forma está esta instancia de veganismo y como no maltratar al animal para poder comerlo* (Diego, 3 de junio de 2021).

Los espacios de participación propios o autoconvocados, también se producen en el "*afuera*" del espacio escolar, donde se generan intervenciones con la finalidad de provocar impacto mediático para instalar temas en el debate público nacional:

> *Ellas mismas son súper panfletarias también. O sea, de repente también van en las calles pegando cosas, haciendo actividades o performances o intervenciones. Entonces como que no es que quede todo en el liceo, como que cuando salen también pasa lo mismo y también se organizan entre ellas para realizar cosas. Y hablo no solamente de ciertas estudiantes, hablo de la comunidad entera de estudiantes que se organizan para realizar cosas también fuera del establecimiento. Y como es fuera del establecimiento no necesariamente tienen que avisar lo que van a hacer. O si no, también hacen puntos de prensa. De repente veía TVN, veía Chilevisión y veía los medios de comunicación. Y de repente veo y veo a las chiquillas todas atrás y veo a la presidenta hablando y haciendo puntos de prensa, ellas convocando a los medios de comunicación* (Diego, 3 de junio de 2021).

En el "afuera" del establecimiento, las estudiantes también se involucran en *organizaciones estudiantiles*. Dentro de estas, están los colectivos, que agrupa a estudiantes que tienen un interés común; los cordones territoriales, que reúnen a diferentes establecimientos que forman parte de un territorio común y las grandes asambleas estudiantiles como la ACES y la CONES. La participación en estos organismos les otorga conocimientos sobre organización, contacto con otras y otros estudiantes, conocimientos sobre demandas estudiantiles y experiencia política.

> *Hay ciertos espacios que se dan por la contingencia social, que hace que se junten con gente de otros liceos y por distintos motivos ha pasado algo y hacen una mini marcha, como que dentro del grupo de colegios de la comuna igual hay una conexión. Sobre todo, yo creo que surge de ellas, o sea, no sé, yo diría en general en Chile, yo diría desde el 2006 que existe la ACES y que hay como grupos oficiales de organización secundaria, estaban y siempre hay cabras de distintos cursos, casi siempre tercero, o cuarto medio, que son las voces de las asambleas que se hacen externamente y lo traen a liceo* (Olga, 2 de julio de 2021).

La instancia o espacio de participación autoconvocado que más destacan las y los docentes son las *movilizaciones estudiantiles*, que tiene implicancias tanto dentro como fuera del establecimiento educacional. En el interior se crean petitorios, jornadas de reflexión, se toman decisiones a través de los CODECUS, se producen tomas de sala, tomas de liceo, mientras que en el exterior se desarrollan diversos repertorios de protesta callejera como marchas, intervenciones o performances, corta calles, entre otros. Para Claudia, estas acciones han marcado la identidad del liceo como colegio movilizado:

> *El liceo generalmente ha estado presente en cada movilización estudiantil que ha habido y es parte también de la identidad. Y las ha puesto justamente también en estos espacios, a discutir, a escuchar, a tomar decisiones, porque, las ha obligado, por así decirlo, a ver cómo se va a actuar como liceo y cuando hay una movilización tienen que votar si van o no a la marcha, decidir si van a pertenecer o no a alguna agrupación estudiantil* (Claudia, 10 de septiembre de 2021).

Dentro de las movilizaciones estudiantiles, las estudiantes suelen llevar a cabo diferentes estrategias de lucha con la finalidad de posicionar sus demandas. La "toma" del establecimiento corresponde a una de las estrategias más radicales y se recurre a ella en última instancia, como lo describe Natalia:

> *Una toma nunca va a ser legal. Pero si se hace una votación por medios formales, que es, se lleva una respuesta a un petitorio y se pregunta si está de acuerdo o no, si no están de acuerdo, se ven las formas de movilización para seguir presionando. Si por ejemplo votaran porque se toman el colegio y el CODECU, vota que sí a la toma, se toma el colegio, se conversa con la directora, se presenta el acta del CODECU y también para que la toma permanezca hay ciertos requisitos. Ahí debe tener un quórum, se tienen que quedar al menos 15 personas durante la noche, si no se cumple eso en la toma se baja. Entonces hay todo un protocolo, eso es verdad, como todo un proceso para poder, entre comillas, darle validez a una toma que no es legal* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

La valoración de la participación estudiantil

Además de identificar los espacios de participación, el profesorado participante realiza una valoración de estos como instancias que contribuyen a la formación ciudadana de las estudiantes. Al respecto, se refirieron a la importancia de *"dar" y generarse espacios, los instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización, la autonomía, el movimiento estudiantil como aprendizaje, las problemáticas asociadas al movimiento estudiantil y los efectos de la pandemia en la participación.*

Al preguntar a los y las docentes sobre las instancias o espacios de participación que existen en el liceo emerge la idea de *"dar espacios"*, como una característica fundamental para la EC. Es decir, que el liceo permite y facilita los espacios para la participación. Esto lo asocian a que existe una cultura escolar caracterizada por la "apertura" y a la existencia de vías para canalizar las inquietudes de las estudiantes. Este clima de apertura de acuerdo a Diego se produce, aunque las acciones propuestas no coincidan con el pensamiento político del equipo de gestión e incluso con ideas que son rupturistas frente a la autoridad:

> *El establecimiento si permite eso, o sea, permite que los estudiantes puedan generar ciertas actividades relacionadas con la ciudadanía. Ciertas actividades que tengan que ver con el contexto social, con el contexto histórico chileno en particular. Entonces está la apertura, no necesariamente, tienen que ser acordes al pensamiento de los equipos de gestión. O sea, bueno, y normalmente no están tampoco dirigidos ahí porque hay como un choque más o menos, pero igual se permite. Entonces de igual manera, si bien yo tengo una visión de mundo, si yo tengo una concepción de mundo muy diferente a la que tiene el estudiantado, igual permito que el estudiantado pueda realizar estas cosas. Entonces, al final el rol que tiene es de permitir los espacios, alejándose un poco de este sesgo que puede existir entre los equipos directivos y la comunidad educativa* (Diego, 3 de junio de 2021).

Para Claudia esta "apertura" no es azarosa, si no que tanto estudiantes como dirección han adquirido experiencia y aprendizaje a través de las movilizaciones estudiantiles históricas:

> *Pensemos en que los grandes movimientos sociales que incluyeron a los estudiantes van desde el 2006 en adelante. Y yo creo que hoy día a más de 15 años después, está instalado también esta idea de se negocia, se habla, se dan los espacios. Y justamente tratemos de replicar esto, así como de hay conductos, hay formas, hay vías para poder canalizar y encauzar inquietudes* (Claudia, 10 de septiembre de 2010).

A propósito de que se dan los espacios para la participación, algunos/as docentes mencionan que existen *instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización*, o sea una serie de protocolos que permiten otorgar y regular las instancias de participación estudiantil, sobre todo porque en muchos casos implica una interrupción de las clases regulares. Por ejemplo, las estudiantes pueden desarrollar cualquier tipo de actividad académica, política, artística, etc. siempre que se presente un programa y se solicite permiso a UTP:

> *En términos como de gestión, lo que se tiene que hacer es presentar primero al jefe de UTP, por ejemplo, ya invento, si se quiere hacer un conversatorio o se quiere hacer, no sé, un acto del 11 de septiembre se presenta, qué se quiere hacer, cómo se quiere hacer, y el objetivo. Eso lo presentan las niñas, si es un acto que quieren hacer las chiquillas, lo presentan ellas. O sea, las actividades que se hacen en el liceo son muy distintivas las que hacen los profes y las que hacen las chiquillas. Si es que es un curso en particular o si es que el mismo Centro Estudiantes, pero lo presentan ellas, ellas hablan con UTP y ellas hacen las gestiones. O sea, no necesitan un intermediario, un profesor o algo* (Diego, 3 de junio de 2021).

En momentos de movilización existen protocolos a los que las estudiantes deben ajustarse y que de alguna manera les otorgan cierta legitimidad a sus acciones. Por ejemplo, existen protocolos de asistencia a marchas, para llevar a cabo una toma, entre otros, que estipulan diferentes etapas antes de iniciar sus acciones de protesta. Los procesos de movilización, de acuerdo a Natalia se inician con la elaboración de un petitorio:

> *Estas necesidades del estudiantado se transforman en un petitorio, se fue curso por curso en una hora establecida, respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son las necesidades de este colegio? ¿Qué hay que mejorar? Se hicieron dos instancias de reflexión. La tercera instancia fue cuando el petitorio estaba escrito, se les solicitó a los cursos que se leyera y se aprobara, pasó a TRICEL, pasan con una urna, cuentan a las personas que están en sala, hacen un acta, se llevan los votos, los cuentan y por mayoría gano que sí estaban de acuerdo con el petitorio. Ahora fue presentado a la dirección del colegio y dirección les tenía que generar una respuesta. Ahora, el estudiantado tiene que votar, si aprueban o no la respuesta de la directora y si no aprueba, tienen que ver las formas en que se van a movilizar* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

Para algunos/as docentes este "dar espacios", tiene que ver más con una actitud de apertura hacia las acciones que puedan realizar las estudiantes, que una institucionalidad creada para el ejercicio de la participación, por tanto, señalan que más bien son las estudiantes quienes se ganan o generan sus propios espacios:

> *Entonces ahí tu cachai que no solamente el espacio institucional es el que le sirve, sino que todos los espacios los utilizan. Al final los espacios aparecen en otros lados y ellas se generan los espacios. No es necesario que yo les diga toma este es tu espacio. No ellas ocupan los espacios, se toman los espacios* (Diego, 3 de junio de 2021).

Otro tema recurrente en las entrevistas de las y los docentes fue la *movilización como aprendizaje ciudadano,* es decir, que los momentos álgidos de movilización estudiantil, son instancias privilegiadas para adquirir aprendizajes sobre ciudadanía. Las enseñanzas que obtienen tienen que ver tanto con conocimientos de la realidad política del país como el desarrollo de habilidades prácticas. Para Olga, son relevantes los aprendizajes prácticos ligados a la organización:

> *Yo creo que, que, toda manifestación de grupos humanos que va más allá de, en este caso tu sala de clase o tu colegio, te está entregando herramientas para formarte ciudadanamente. Yo creo que organizarse es una habilidad que demanda mucho conocimiento, crítica, reflexión. Como que todas estas características que generalmente uno menciona cuando piensan en la ciudadanía, se desarrollan mucho en la organización social y organización secundaria que tienen las cabras, entonces yo diría que totalmente ayuda* (Olga, 2 de julio de 2021).

Ana coincidiendo con esta idea sugiere que la movilización implica conocimiento profundo de la realidad: "Totalmente, se están cuestionando Chile, hay algunas que lo están cuestionando a los 12 años, entonces, ya hay un discurso, hay relato que quedó instaurado y bajo ese relato hay que trabajar" (Ana, 27 de septiembre de 2021).

En el caso de Diego, la decisión de si participar o no de una movilización implica de mucho aprendizaje ciudadano, que posteriormente influye y permea la sala de clases:

> *Para poder participar de una movilización, tú lo primero que tienes que hacer es poder ser capaz de comprender y analizar el contexto en el cual se da la movilización. Las estudiantes lo primero que hacen, investigan por qué es la movilización. Segundo, cuando tratan la información lo que hacen es educar, generan instancias y ahí nos volvemos nuevamente a los espacios que entrega el liceo, en las cuales las estudiantes pueden hacer momentos de reflexión y generar instancias por las cuales se puede educar entre ellas mismas. Cuando hay estos momentos de reflexión, no es que yo me pare adelante a exponerle las cosas, son ellas mismas que aparecen, entonces cuando termina este momento como de educación, después deciden si participan o no, pero no es que sea en un contexto como ¡si vamos!, porque sí. Es un contexto totalmente informado y completamente analizado frente al por qué se está realizando. La movilización en sí misma las educa. Entonces, después, cuando tú llegas a la clase, tú no tienes un estudiante que finalmente es una tabla rasa que no sabe nada, tú tenís un estudiante que ya tiene los elementos para poder tratar ciertas cosas* (Diego, 3 de junio de 2021).

Otro de los aspectos sobre como perciben las y los docentes la participación en el establecimiento es la *autonomía*. Para el profesorado, las instancias en que se involucran las estudiantes son organizadas y reguladas por sí mismas, sin intervención del mundo adulto. Esta es algo que se observa a nivel macro, ya que tienen la capacidad de organizarse de la misma manera que los otros estamentos, como me explica Natalia, "En el Consejo Escolar la votación de los estudiantes pesa para hacer cambios con un voto. Pero es como el voto que tenemos todos" (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

La autonomía, también es una característica que se observa a nivel micro, ya que algunas docentes identifican el consejo de curso como un espacio en que las estudiantes se organizan por sí mismas, y él o la docente es espectador/a de las decisiones que toman:

> *En mi jefatura, como la que observabas tú, de no intervenir mucho, sino que ellos sean partícipes y sean los personajes activos del momento a través de su consejo de curso, empoderarles. Decir está es la directiva, está es la secretaria, esta es la presidenta, la vicepresidenta, la tesorera, de que ellos se paren adelante, por ejemplo y cuando dirigen un consejo de curso "tomé ahí tiene un plumón", y yo me siento atrás. Cuando tengo que intervenir levanto la mano igual que todas las personas que están dentro de la sala* (Natalia, 22 de abril de 2022).

Para Diego, las movilizaciones también permiten el desarrollo del propio aprendizaje, de manera autónoma a la enseñanza del mundo adulto:

> *Es super cliché "la calle" ya, pero yo creo que les aporta bastante. O sea, aporta en el sentido que los estudiantes no solamente aprendan desde el aula, no aprendan solamente desde que hay un profesor o haya un supuesto experto que les tenemos que estar explicando siempre las cosas, sino que ellas mismas también se generan su propia concepciones. Finalmente, las estudiantes en todos estos espacios generan otro tipo de conocimientos* (Diego, 3 de junio de 2021).

Pese a que las y los docentes concuerdan en que el movimiento estudiantil es una instancia de aprendizaje de ciudadanía, también perciben que existen *problemáticas* asociadas que pueden dificultar el aprendizaje. Uno de esos problemas para Ana es el proselitismo

político, que influye en que algunas estudiantes tengan ideas políticas absolutas. Para esta docente es importante poder guiar al estudiantado en su proceso de crecimiento e identidad política:

> *[En el liceo] igual como hay harto bagaje político, digamos partidista, es super simple que llegue un grupo, no se po, más anarco, y que se metan ahí, con lecturas más o menos fuertes, entonces igual, sabemos quiénes hacen proselitismo político y bajo esa medida siempre estamos tratando de centrar, de la búsqueda del equilibrio. (…) Uno sabe que hay profes que igual les cuesta mantener el equilibrio y la objetividad, pero también hay muchas estudiantes que sí participan activamente en grupos, entonces uno sabe que igual hay gente que participa de manera activa, entonces, hay que buscar espacios de apertura* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Otra de las problemáticas de acuerdo a Natalia se produce en los momentos mismos de movilización, porque en ocasiones las formas para hacerlo no son muy constructivas desde el punto de vista del profesorado:

> *Yo siempre he tenido como una crítica porque son adolescentes. Me encanta las formas que tienen para movilizarse, pero no al 100%, porque, por ejemplo, el otro día empapelaron el colegio con frases de protesta, pero el límite está en el respeto. Entonces había mucha falta de respeto en muchos de los mensajes que había. Hay otros tipos de movilizaciones, por ejemplo, cuando se toma la sala que no quieren entrar a clases y están en el patio, durmiendo, como que a mí me falta un poco la acción constante de participación* (Natalia, 5 de septiembre de 2022).

El otro aspecto que Natalia encuentra problemático en los procesos de movilización es el hecho de que no existen límites en las exigencias de las demandas estudiantiles:

> *Eso a mí me llama mucho la atención, porque ahí no sé dónde está el límite o donde ellos ven el límite y cuando reciben la respuesta que ellos quieren, ahí recién se quedan como tranquilos* (Natalia, 5 de septiembre de 2022).

Por último, en el relato de las y los docentes, también emerge la idea que el contexto de *pandemia* y la implementación de clases y otras actividades en formato virtual e híbrido han influido de forma negativa en la participación y movilización estudiantil. Esto se refleja tanto a nivel macro, ya que la pandemia limitó la capacidad de organización del estudiantado, reflejada en que durante el año 2021 no se logró escoger a una directiva de Centro de Estudiantes:

> *Y una de las cosas como graves, entre comillas, que ha tenido la pandemia es que este año no existió cantidad de votos necesarios para validar el Centro de Estudiantes y ahora no hay. Pero el análisis que hacemos con el resto de los profes, o sea, las cabras no se conocen. Entonces entraron el año pasado, se conocieron dos semanas y después todo online y ahora pasó lo mismo. Así que no podía generarse como un espacio de ellas, en el sentido de somos un grupo de estudiantes que eventualmente vamos a necesitar organizarnos* (Olga, 2 de julio de 2021).

También, a nivel micro, Olga reconoce las dificultades que ha tenido tanto ella como sus colegas para incentivar la participación en clases:

> *Ahora en pandemia yo creo que está súper marcado, las que participan y las que no y entre ellas mismas lo saben. Y yo creo que, a esta altura del año, es muy cómodo para las que no les gusta participar, no participar, porque yo ya solté. Pero hay otros profesores que tienen la lista como en su cuaderno y van llamando por nombre. Tú participa, tú participa. Yo lo hice una clase y era un desastre porque nombraba a cabros y a cabras y no respondían* (Olga, 2 de julio de 2021).

Impacto del género en la participación

En los relatos de las y los docentes también emergen cuestiones relacionadas con la participación y el género, en otras palabras, identifican al género como un factor que influye y determina la participación. En el relato de varias docentes emerge la idea de *empoderamiento femenino*, debido a su identidad de liceo femenino. Para estas docentes, el liceo ha tenido tradicionalmente el sello de visibilizar a las mujeres y empoderar a las estudiantes en tanto mujeres en un rol de agencia y liderazgo político:

> *Además, el colegio tiene una raigambre sociopolítica sumamente interesante, en algún momento quería formar mujeres fuertes, de carácter, empáticas, etc. Entonces bajo contextos anteriores, la idea era empoderar a las mujeres y que empezaran a ganar un rol que tanto tiempo habíamos perdido* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Este discurso también es compartido por Claudia, quien intenta transmitir a sus estudiantes la idea de que en su condición de mujeres se pueden desarrollar en todos los ámbitos de la vida:

> *Ellas experimentaban todo lo que pasaba en un colegio común y corriente, pero siendo mujeres entonces era como tenían presidenta de Centro de Estudiantes tienen que sé yo, dirigentas y como el tema de remarcar de que eran tan capaces de hacer cualquier cosa, sin distinción. Y que, de hecho, yo creo que les pasa al salir, siempre sentirse de igual a igual con compañeros (..). Qué tiene que ver también con un tema de formación académica y con un tema de los desafíos que implica estar en un colegio emblemático, que hoy es además inclusivo. Que tenían todas las capacidades, experiencia y valor y formación para para desempeñarse afuera como quisieran* (Claudia, 10 de septiembre).

Para Ana, la transición a convertirse en colegio mixto no implica que se deje de empoderar a las mujeres, sino que hay una transformación hacia el respeto a la diversidad:

> *Quiero partir de la base que la elección de la mixticidad también fue una elección de ellas, ellas fueron las que decidieron votar. Tampoco fue algo azaroso, ni algo que haya sido impuesto, porque ellas creen que la parte del empoderamiento tiene que ver con aceptar, con recibir a otredades, independiente del género, entonces, creo que va de la mano con este crecimiento, con esta visión pluralista, de que llegara, de que el liceo fuera mixto* (Ana, 27 de septiembre de 2021).

Vinculado a lo anterior emerge entre las y los docentes la idea de que las temáticas de género han *transitado de la demanda a la política*, ya que las estudiantes han sido capaces de introducir problemáticas de género en el debate de la escuela a través de las movilizaciones estudiantiles. De hecho, de acuerdo a Natalia, actualmente la mayoría de sus demandas, se relacionan con temas de género:

> *Yo creo que las peticiones que ellos hacen sí. Por ejemplo, el tema del baño no binario que esté disponible y no tengan que ir a buscar una llave, por ejemplo, que los funcionarios del colegio traten a los estudiantes con el pronombre que ellos estimen, no con el que uno se crea como adulto, que se respete, cuando un estudiante quiera hacer el cambio de nombre social o cambio de nombre registrado, o cambio de pronombre. Eso están pidiendo* (Natalia, 5 de septiembre de 2021).

La introducción de demandas no sólo implica que las estudiantes han dado a conocer estas problemáticas, sino que han presionado para que se desarrollen cambios institucionales en la escuela. Entre las transformaciones que se han producido a raíz de las movilizaciones estudiantiles se encuentran la creación de la mesa de género y sexualidad, el eliminar del nombre del establecimiento la denominación "liceo de niñas", cambios en el uniforme, y por último convertirse en colegio mixto. Estas transformaciones han implicado no solamente cambios institucionales, sino que también en la cultura escolar del establecimiento:

> *Sí, la toma feminista del 2018 y creo que fue una toma que bueno, que puso en el tapete un tema que está socialmente súper efervescente en todo Chile y las cabras lo vieron y lo identificaron e hicieron como demanda súper concreta como dentro del mismo liceo, y esas demandas concretas fueron produciendo un cambio cultural* (Olga, 28 de abril de 2023).

8.4 Resultados análisis grupos de discusión

De los relatos de las estudiantes emergió un sistema de categorización, compuesto de cuatro grandes dimensiones: *Concepciones de la ciudadanía, espacios de participación, las particularidades de la institución que promueven o limitan la EC con perspectiva de género y feminista, el aprendizaje de la ciudadanía.*

8.4.1 Las concepciones sobre la ciudadanía

En esta dimensión incluyo categorías que se vinculan a la idea de ciudadanía de las estudiantes, que responden a cuestiones sobre como conciben la ciudadanía, el sentido de pertenencia a esta, los obstáculos que limitan y los elementos que debiese tener una educación para una ciudadanía no sexista.

La categoría ***ser ciudadana*** se refiere las ideas y concepciones que emergen en los relatos de las estudiantes vinculadas a la comprensión que tienen sobre ciudadanía. En sus discursos no aparecieron definiciones de ciudadanía como conceptos abstractos, sino que surgieron en función de su rol en el movimiento estudiantil y como estudiantes pertenecientes a colegios emblemáticos. A partir de estas ideas, pude entrever algunas de sus concepciones como: *tener/poseer derechos, tener algo que decir, algo colectivo, ser una persona crítica, avanzar a la transformación social.*

En el discurso de las estudiantes la noción que tuvo mayor presencia fue que un/a ciudadana/o es quien *conoce sus derechos y es poseedor/a de estos.* En tal sentido, como estudiantes que pertenecen a liceos emblemáticos, se caracterizan por tener conciencia de sus derechos y por exigirlos. Como se aprecia en la siguiente anécdota sobre la percepción negativa que tienen algunas personas sobre las estudiantes del liceo:

> *Y ella me dice, no porque mi amiga que tiene su hija me contó que era así como revolucionario y que las niñas piensan con puro odio y estuvo como 5 minutos hablando de que las niñas de acá eran odiosas y egoístas y no sé qué y yo le dije, bueno, a ver, pero odio no, es resentimiento, eso le dije yo como al final, y estuvimos conversando y después yo me bajé del auto y quede así como uf, y en el camino pensando decía, pero no po, no es odio, entonces como que ella implantó en mí que estaba mal lo que nosotros hacíamos al manifestarnos, y yo iba en el metro y dije no po, no está mal, está bien que yo diga esto no me gusta, esto de luchar por nuestros derechos y claro como la hija de su amiga venía de un colegio religioso, cerrado, claro llegó aquí al liceo y su mente explotó. Entonces contaba que la niña ahora habla de sus derechos, que la niña sabe, y está bien po, como si eso fuera un problema, y yo decía no po, no es un problema, es lo que corresponde, que tu sepas tus derechos* (Antonia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En la percepción de las estudiantes los movimientos estudiantiles, han sido instancias relevantes en la obtención de derechos y por tanto en su conformación como ciudadanas. Para estas, ser ciudadanas implica mantener activa la lucha por los derechos del colectivo estudiantil:

> *Es que si nosotros no sacamos nuestra voz al final quien más puede luchar por nuestros derechos, quien más puede decir lo que vivimos, porque esta es la realidad que tenemos nosotros en el liceo, pero la realidad que tiene un liceo público que no es de renombre en otra comuna, es distinta y al estar en una comuna menos vulnerable, porque no tiene pobreza, porque estamos en una comuna que tiene los ingresos y que tiene las facilidades para poder mejorar esto, pero hay otras comunas que no, y que simplemente hacen la vista gorda y dejan pasar todo como si nada* (Romina, grupo discusión III° medio, 7 de octubre de 2022).

Otra de las concepciones que emergió con mayor recurrencia fue *tener algo que decir*, esta implica que las estudiantes asocian el ejercicio y condición de ciudadanía a la importancia de ser escuchadas y poder expresar sus ideas u opiniones. En relación a esto, identifican el liceo como un espacio donde pueden expresarse y sus ideas son tomadas en cuenta:

> *Porque al final eso es contra lo que estamos tratando de combatir, o sea de que tu puedas dar tu opinión y sea válida porque todas las opiniones son válidas, o sea que ellos digan [estudiantes de cursos menores] pucha si ellos pueden alzar su voz, nosotros también podemos y por eso, ojalá nunca acabe eso de séptimos, octavos, primeros, vengan miren vamos a hacer esto, que opinan, den ideas* (Romina, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

El resto de las concepciones emergieron con menor énfasis. Entre estas mencionaron que ser un/a buen/a ciudadana/o implica ser una *persona crítica*. Al respecto, señalaron lo importante que era transmitir a los cursos menores de que se convirtieran en personas críticas y con conciencia de la realidad:

> *Siempre estamos en contacto, en constante ayudar como a apoyarlos a que ellos tengan su pensamiento crítico sobre lo que está sucediendo, porque no es que queramos adoctrinarlos, sino que queremos que generen un pensamiento crítico*

> *y escucharlos más que nada y que sean como mejores ciudadanos* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, emerge que la pertenencia a la ciudadanía está vinculada a la *transformación social*, es decir que las estudiantes entienden que ser ciudadana/o implica luchar por un modelo distinto. Esta concepción aparece en vínculo con la *ciudadanía como algo colectivo*, es decir, la comprensión de que la pertenencia a la ciudadanía supone sentirse parte de la comunidad. Ambas ideas provienen de la reflexión sobre el rol que han tenido las movilizaciones estudiantiles en las transformaciones políticas y sociales del país:

> *La imagen como que representa nuestra lucha como estudiantado sobre todo al inicio, porque se inició a través de la evasión del metro. Entonces, y esa lucha que todavía nos persigue porque todavía no tenemos como nada muy pactado por así decirlo, las cosas que pedimos todavía las seguimos pidiendo, entonces es como esta lucha interminable* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Junto a las concepciones, en el relato de las estudiantes emerge el ***sentido de pertenencia a la ciudadanía***. Si bien abordó este tópico una única estudiante, ante la pregunta directa de si se sentían o no ciudadanas, su respuesta fue negativa y el resto de las participantes declaró estar de acuerdo. El no sentirse identificadas con la ciudadanía los explican por su condición de menores de edad, y por la falta de derechos asociada. Lo que es congruente con la concepción de ciudadanía expresada anteriormente:

> *Yo siento como estudiante y como más que nada menores de edad, no somos ciudadanos dentro de Chile porque, primero, obviamente lo que todos sabemos, que nuestros derechos no están garantizados dentro de la constitución, sino más bien por tratados internacionales. Entonces, el mencionar que somos ciudadanos se podría tomar en torno a vivir aquí en Chile, pero no a un sentimiento como tal y pucha siento que de eso se basa mucho la lucha estudiantil actual, como exigir estos derechos y que se garanticen, pero el tema que estén constitucionalmente es como algo más simbólico* (Romina, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Como muestro en el párrafo anterior, es precisamente la falta de pertenencia a la ciudadanía, la que impulsa al movimiento estudiantil. Mientras que, al mismo tiempo, el movimiento es el que genera esa identidad con lo colectivo. Esto podría sugerir que el sentimiento de pertenencia a la ciudadanía lo otorga, de hecho, el involucramiento en los movimientos estudiantiles.

> *¿La participación en los movimientos sociales ha aportado en la formación como ciudadanas? Es que no sé, sí, te pica ese bichito de cómo, si po yo también soy un ciudadano, aunque sea menor de edad* (Antonia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En el discurso de las estudiantes se refieren a la existencia de ***obstáculos*** que impiden la pertenencia y ejercicio de la ciudadanía. Ser *percibidas como violentas,* es la problemática más importante que impide el pleno ejercicio de la ciudadanía para las jóvenes. Con esto, se refieren a la percepción generalizada de la opinión pública de que las y los jóvenes que participan en movimientos estudiantiles actúan de forma violenta. En este sentido las estudiantes señalan sentirse juzgadas, discriminadas y estereotipadas:

> *Pucha la mayoría nos discrimina de ser violentos y cosas así, pero nadie toma en consideración que en realidad que no están nuestros derechos como tal y que*

> *la mayoría de los derechos que tenemos actualmente en cuanto a educación han sido en base a la violencia que se tiene que provocar para generar algún tipo de cambio* (Romina, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Las estudiantes, además justifican estos actos de violencia que ocurren en las manifestaciones, por las desigualdades estructurales presentes en Chile y por no ser escuchadas de otra forma:

> ***Romina:*** *siempre se asocia a eso, a temas de delincuencia, temas de violencia, pero nadie asocia al tema de, pucha actualmente nuestras luchas como liceo eran al inicio del año que se repararan baños y cuestiones y siempre se tilda como al estudiantado culpable de todas estas cosas, pero nadie hace un mea culpa y dice pucha no hicimos la gestión que correspondía en el momento, o en realidad no estamos tomándolo en consideración, porque son temas que llevamos años y años luchando como lo es la JUNAEB, o como es la gratuidad y todavía no se toma en consideración y con pandemia se criminalizó mucho más al estudiante.*
> ***Alicia:*** *incluso sobre el tema este de los baños, la gente rumoreaba de que era un complot de los estudiantes.*
> ***Antonia:*** *claro que habíamos sido nosotros mismos.*
> ***Romina:*** *si, para tener como una excusa para tomarnos el liceo.*
> ***Alicia:*** *lo cual creo que fue algo bastante feo* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

La percepción generalizada de las estudiantes de ser concebidas como violentas, podría explicarse por el contexto del triunfo del rechazo al proyecto de nueva constitución, ocurrido el mes anterior en el que realicé este grupo de discusión, que refleja un cambio de actitud frente a las movilizaciones por parte de la opinión pública chilena.

Asociado a la percepción de ser vistas como violentas, surge el *no sentirse incluidas*, también como una limitante de la ciudadanía. Para estas estudiantes, luego de la pandemia, la sociedad las excluyó y olvidó las luchas que habían congregado a distintos colectivos durante el estallido de 2019. Desde la perspectiva de Alicia, es preocupante que la sociedad no valore la importancia de los movimientos sociales en la obtención de derechos:

> *También otra cosa de que cuando salimos de la pandemia como mencionó la Antonia, se nos ve como una amenaza, porque la gente siempre comenta que quiere como volver a esa tranquilidad de antes del 2019 y ahora que está ocurriendo varias manifestaciones, aunque a veces son normales, siempre es como, se le da como más color por así decirlo, el hecho de manifestarnos. Entonces igual es preocupante que la gente no lo vea como algo importante, sino molesto* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En las palabras de Antonia, pude advertir el sentimiento de impotencia que existe entre las jóvenes por considerarse excluidas y no tomadas en cuenta en la toma de decisiones del país:

> *Entonces al final es terrible, porque claro igual violencia, pero al final es un grito como desde la desesperación, escúchame, mírame, estoy aquí* (Antonia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Las jóvenes explican el no sentirse incluidas por el adultocentrismo, que impide que sus opiniones sean valoradas:

> *No se le da importancia a la opinión de los jóvenes, entonces en mi casa como que no importa cuantos argumentos buenos haya dado yo, y me dicen, pero igual eris una niña, ni votai que hablai, más o menos, entonces como que yo siento que solo en el liceo y en círculo de amigos, es el lugar que uno puede desarrollarse como ciudadano y dar su opinión libremente y sin tener miedo que te van a juzgar, te van a tachar* (Rocío, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, *la imposibilidad de poder votar*, también pude percibirlo como una limitante para el ejercicio ciudadano de estas estudiantes. Reconocen la importancia de obtener este derecho, pese a que en sus concepciones la ciudadanía no se asocia a lo electoral. La obtención del derecho a voto se percibe como una acción simbólica de reconocimiento hacia las/los menores de edad.

En el discurso de las estudiantes mencionan también las características que debiese tener una ***educación para una ciudadanía no sexista***. Asocian el "no sexismo", a ser consideradas personas, sin importar el género o la expresión de género que posean. En tal sentido, el liceo se presenta como un espacio donde son consideradas personas y donde son aceptadas las disidencias:

> *No sé, siento que todos nos vemos como personas, siento como que a medida que pasan los años, ya que estoy en tercero medio, yo miro así y veo puras personas aquí y eso es lo que te deja al menos a mí me lo está dejando el liceo* (Antonia, Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Esta idea emerge también como justificación por la que han decidido luchar para convertir al liceo en mixto:

> *Es que eso es como importante lo que pasaba antes, se notaba como la segregación, de que es un hombre o es una mujer, y simplemente son dos tipos de genitales que existen en esta vida, entonces son personas. Como que no se puede ver una persona como hombre o mujer* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Junto con eso, reconocen la importancia de erradicar el machismo que está arraigado en la sociedad y que no es un atributo exclusivo de los hombres, sino de toda la sociedad:

> *Por ejemplo, el tema del feminismo, el machismo no es solamente de un hombre hacia una mujer, hay muchas personas que generan machismo y por ejemplo puede ser que sea mi abuela, una persona que siempre me discrimina, por tener una expresión de género femenina* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

8.4.2 Espacios de participación estudiantil

En esta dimensión incluyo categorías que se relacionan con los espacios para la participación que las estudiantes identifican como relevantes para su ejercicio y formación ciudadana. Identifican como importantes tanto los espacios institucionales o formales como los autoconvocados. En esta sección he eliminado el concepto de propios, debido a que en los relatos de las estudiantes tanto las instancias de participación que les

entrega el establecimiento como aquellas que generan por sí mismas son consideran como propias del colectivo estudiantil.

Respecto a los ***espacios institucionales o formales,*** reconocen que en el liceo *se dan los espacios*, además de hacer una descripción de la *orgánica estudiantil*, haciendo referencia a sus características e importancia para la formación ciudadana y para su identidad como colegio movilizado.

En primer lugar, entre las estudiantes existe la conciencia de que el liceo *da los espacios* para la participación, la conversación y la discusión. Una de las principales características del liceo es poseer una cultura de debate que se concreta sobre todo en la instancia de jornada de reflexión. Junto con ello, identifican que el liceo permite que puedan realizar iniciativas de todo tipo, ya sea académicas, proyectos, actividades artísticas y culturales:

> *Iniciamos el año, con todo lo que serían manifestaciones, pero también no solo manifestaciones de exigir algo, sino también manifestaciones culturales, artísticas, etc. como lo que está pasando actualmente con la semana de la filosofía, no es algo que pase en otros liceos* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En el relato que hacen las estudiantes, identifican algunos de los espacios formales de participación. Los valoran como derechos que poseen al interior del establecimiento y que se han adquirido gracias a las luchas estudiantiles de generaciones anteriores. El CODECU lo describen como un espacio de deliberación en el que se dan opiniones, ideas, se realizan comunicados, se baja información y permite la formación de las estudiantes de cursos menores. También mencionan el Centro de Estudiantes, como la principal instancia de participación estudiantil. Recalcan que es una instancia que se diferencia a la de otros establecimientos por tener una representación real y mayor capacidad de generar iniciativas dentro del establecimiento:

> ***Alicia:*** *[tenemos] derechos en el liceo, espacios de reflexión, donde el estamento de estudiantes tiene como más, no más poder, quizá como más representación, más capacidad de hacer cosas, más capacidad de si, representar al estudiantado, porque conozco muchos liceos o colegios donde el Centro de Estudiantes es muy decorativo es como simplemente…*
> ***Antonia:*** *para organizar las alianzas…*
> ***Alicia:*** *si, es como para visar que cosas se están dando en dirección o inspectoría y que sea comunicado al estudiantado, cosas así, lo cual no es nada, no sé, no realiza absolutamente nada.*
> ***Antonia:*** *está de adorno* (Grupo, III° medio, 7 de octubre de 2022).

Junto a los espacios institucionales o formales, las estudiantes identifican los ***autoconvocados***, que describen como los que se buscan o gestionan por su propia iniciativa:

> ***Antonia****: Cómo que yo quiero estar*
> ***Elena:*** *que uno los busca o los autoforma* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Entre estos reconocen como el principal espacio de participación las m*ovilizaciones*. En relación a estas identifican distintas estrategias o repertorios de lucha asociadas como son: marchas, corta calles, pasacalles, empapelar, tomas y tomas fantasma. Estos repertorios

les permiten comprender su propia lucha e instalar sus demandas. En su relato explican y discuten sobre algunas de estas acciones:

> ***Antonia:*** *marchas, corta calles, pasa calles, empapelar, tomas, tomas fantasmas.*
> ***Elena:*** *¿Cuál es el pasacalle?*
> ***Antonia:*** *cuando caminamos por la calle.*
> ***Elena:*** *¿Y el corta calle?*
> ***Antonia:*** *cuando cortamos el tránsito. O sea, en las dos se corta, pero en una estamos en movimiento.*
> ***Alicia:*** *en el pasacalle estamos en movimiento y en el corta calles estamos estancados* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

También mencionan algunas demandas actuales del movimiento estudiantil. Algunas de ellas hacia la administración del liceo como la reparación de los baños y otras dirigidas hacia el ministerio de educación como son una alimentación más inclusiva a JUNAEB y la gratuidad. Además, comentan su participación en movilizaciones que comparten demandas de la ciudadanía en general como son la participación en el estallido social o las marchas del 8M.

> ***Alicia:*** *sipo, porque al final cuantos años, desde el 2010 estamos con lo de la JUNAEB, que sea vegana, o que sea vegetariana, que sea así como más inclusiva.*
> ***Antonia:*** *ni siquiera inclusiva, que sea algo digno de comer, o sea no me podis pasar un pan, casi pelado, porque piensa una persona que no trae colación, el refrigerio lo tomamos a las 10:10 o sea yo desde que salí de mi casa no he comido nada hasta las 10:10 y tú que me das, una pera y esa pera me tiene que durar hasta ¿A qué hora almorzamos nosotras? A la 13:40 y después de eso que, como dos comidas al día* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Las estudiantes, además se perciben como protagonistas del *estallido social*, puesto que se identifican y sienten partícipes del grupo que inició las movilizaciones ciudadanas a través de las jornadas de evasión. De acuerdo a su relato, la participación activa en el estallido afectó al liceo tanto en términos académicos como sociales, porque hubo una toma que se extendió por varios meses. Pese a eso, lo valoran como una instancia que generó conocimientos:

> *Por ejemplo, lo que pasó en el estallido social hubo un gran conocimiento que se fue repartiendo en cuanto a mira sabes que, esos son tus derechos, sabes que, eso ha pasado continuamente* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En general, en el discurso de las estudiantes pude apreciar un sentimiento de impotencia frente a la coyuntura y su propia experiencia como protagonistas del estallido social, puesto que desde su perspectiva las demandas que propiciaron esta movilización no se han resuelto y, sin embargo, la sociedad ha cambiado de actitud con respecto a las movilizaciones. Frente a esto se sienten ignoradas, olvidadas y dejadas de lado:

> ***Romina:*** *si eso es algo que también quería mencionar, porque se luchó el 2019 por los derechos y fueron los movimientos estudiantiles los que iniciaron esta revuelta por así decirlo, pero con la pandemia fuimos ignorados completamente, fuimos olvidados, fuimos dejados de lado.*
> ***Antonia****: y olvidados, la gente ya no se acuerda de esto.*

> ***Romina**: también añadir lo que decíamos sobre que nos dejaron invisibilizados y apartados* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Otra de las instancias que menciona es la *militancia*. Sin embargo, las estudiantes son enfáticas en señalar que no se sienten representadas por la militancia, ya que la asocian a la participación institucional ligada a partidos políticos. En cambio, se identifican con la "lucha colectiva, social y ciudadana", representada por los movimientos estudiantiles. El militar en un partido es percibido como restrictivo, mientras que la participación en el movimiento estudiantil es más flexible y libre:

> ***Alicia:** yo siento que, como grupo, estamos de acuerdo con eso, que las militancias no nos representan.*
> ***Antonia:** No, no nos representan.*
> ***Alicia:** como que es algo más estudiantes que militancia en sí, y lo que no sabría decir, como que quizá compartir opiniones, pero así decir como yo me siento identificado, o sea, hay gente que lo dice, yo me siento identificado con absolutamente todo, lo que dicen esas personas, es como algo igual así importante. Entonces cuando te preguntan así, quieres militar, es como no. No porque, yo tengo otras experiencias, o vivo otra realidad, mi opinión en algún punto va a ser distinta a la tuya así que al militar en un partido te arriesgas y asumes esa consecuencia, de que siempre, y al final como que te dejas llevar por la masa y además la política no son solo los partidos y los políticos, o sea política es yo compartir mi opinión y que ustedes estén de acuerdo y vamos y no por eso tengo un partido. Y pienso que como algo más libre, porque yo al no tener quizá un partido no estoy obligada o presionada a seguir una casilla* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Pese a que las estudiantes identifican y valoran el movimiento estudiantil como un espacio de EC, igualmente surgen *críticas internas* hacia este en relación al uso de la violencia como herramienta política, y las prácticas sexistas que persisten en algunos sectores del colectivo estudiantil. Con respecto al uso de la violencia como herramienta política, entre las estudiantes existen opiniones contrastadas, algunas no están de acuerdo con este tipo de acciones, mientras otras las justifican por el impacto que generan:

> ***Antonia:** hay como opiniones encontradas porque hay gente que dice como no pucha, tu mamá también iba en esa micro que cortaste, o rompen los paraderos donde ustedes mismos toman la micro y como que no sé.*
> ***Alicia:** es que se hace porque genera impacto…*
> ***Antonia:** es que claro porque si tú te sientas a dialogar, así como ahora, no te toman en cuenta* (Grupo, III° medio, 7 de octubre de 2022).

Junto con esto, reprochan que dentro del movimiento estudiantil se involucran estudiantes de liceos (principalmente masculinos) donde han ocurrido situaciones graves de violencia de género. Al respecto, coinciden en que estos estudiantes no deberían participar de manera institucional de las marchas feministas, porque simbolizan hechos de violencia contra las mujeres:

> ***Alicia:** es que eso como que vaya una persona como liceo, cuando sabiendo que está lleno de temas en contra de las mujeres y violentando a las mujeres eso si me parece que no está bien. Tú puedes ir como persona, sabiendo que tu si apoyas y no estas siendo parte de ese grupo que violenta a las mujeres.*
> ***Antonia**: claro, entonces sácate la polera y ponte otra.*

Alicia: *si exacto.*
Antonia: *porque yo voy caminando, marchando por eso y miro para el lado y te veo con uniforme donde en tu colegio ha habido una manada horrible asquerosa, me cohíbo entera. Paro en seco. Porque tu al ir con uniforme vas representando tu colegio* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

8.4.3 Particularidades del liceo que promueven o limitan una EC con perspectiva de género y feminista

En esta dimensión incluyo categorías relacionadas con las características de la institución educativa que, desde la perspectiva de las estudiantes, promueven o limitan una EC con perspectiva de género y feminista. Entre las características que la ***promueven*** destacan *ser colegio movilizado*, *ser liceo con características singulares,* la *relación horizontal que existe con el profesorado*, y la existencia de una *cultura escolar proclive a una educación con enfoque de género y feminista.*

Una de las particularidades que emerge con mayor fuerza en el discurso de las estudiantes es el hecho de pertenecer a un *colegio movilizado*, es decir, el reconocimiento de que asisten a una institución con un estudiantado que tiene opinión política, conocimiento sobre la contingencia y que se manifiesta en coyunturas relevantes. Esta característica se asocia a ser liceo emblemático, que desde sus perspectiva contribuye a su formación ciudadana:

> *Es que también eso como somos liceos emblemáticos nos tildan como esto, también es algo normal dentro de acá como estar politizado por así decirlo y tener una opinión en cuanto a esto* (Romina, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

La identidad de colegio movilizado es una característica que se traspasa de generación en generación. Al mismo tiempo que los logros obtenidos por las generaciones anteriores, son derechos que deben ser valorados y continuados:

> ***Alicia:*** *También recalcar que es un trabajo que se da gracias a personas anteriores, generaciones anteriores y eso es algo que se agradece mucho.*
> ***Antonia****: el legado.*
> ***Alicia:*** *si, el legado que tiene el liceo porque desde, yo creo que todo esto paso por la revolución pingüina que se empezó abrir muchas cosas.*
> ***Antonia:*** *yo creo que también entender eso que claro, se habla de un legado, pero un legado que evoluciona, porque claro, al final ellas, elles nos pusieron no las bases, pero quizá eran personas que se aburrieron y dijeron no, no y no y abrieron las puertas a todos nosotros para seguir no exigiendo, pero para seguir, por eso, al final es un legado, pero un legado que está constantemente evolucionando porque sus necesidades o lo que exigían no es lo mismo por lo que estamos luchando ahora. Y la idea es que siga, que siga, que siga* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Al mismo tiempo, si bien en la actualidad los liceos emblemáticos reciben críticas por la movilización permanente de sus estudiantes, para estas el ser colegio movilizado ha implicado una mayor preocupación por las problemáticas sociales, considerado como un aspecto positivo en su formación ciudadana:

> ***Antonia****: la gente dice los liceos emblemáticos bajaron académicamente y es como sí es verdad, pero en verdad al final yo creo que más que bajamos como que nivelamos en lo académico y lo social.*
> ***Romina:*** *es que al final antes teníamos buenos puntajes y buenas notas, pero a que costo, como esa es la verdadera pregunta como en realidad estaba bien la comunidad del liceo, en realidad estaban todos de acuerdo con esto.*
> ***Antonia:*** *yo creo que al final hay temas que siguen, es super importante lo académico, o sea pensar en el futuro y bla bla bla, pero también es, no más, pero igual de importante el tema social, entonces logramos como nivelar eso y eso es bonito* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Muy ligado a la identidad de colegio movilizado y emblemático, aparece la idea de ser un *liceo con características singulares,* es decir, las estudiantes reconocen pertenecer a un colegio diferente, excepcional en comparación a otros liceos y colegios del país, pues acá se permite la participación. Por el contrario, el resto de colegios son descritos como "prohibitivos" o "burbujas" porque no existe debate, interés por las problemáticas sociales, e involucramiento activo frente a estas. Para muchas estudiantes el ingreso al liceo 2, ha significado poder cuestionarse cosas, cambiar su mentalidad y convertirse en mejores personas:

> *Yo siento que estar en el liceo, como un liceo emblemático en sí, ya como que te forma como ciudadano, porque por ejemplo yo vengo de un colegio privado en Buin, un pueblito y realmente eran como 300 estudiantes, era un curso por nivel, y en verdad era muy como una burbuja, literalmente. Yo llegué acá el liceo y fue como con muchas cosas, como que me abrió la mente, había cosas que yo ni siquiera conocía y cosas como que nunca me cuestioné tampoco. Por ejemplo, llegando acá en séptimo y que hagan jornadas de reflexión, cosas así, como que me ayudó mucho a formarme como persona y abrir mi mentalidad también* (Rocío, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En el relato de otra estudiante, aparece la idea de que el liceo es singular no sólo por su participación en movilizaciones estudiantiles, sino por la diversidad de actividades y proyectos culturales que ofrece para el estudiantado:

> *Este liceo es muy distinto a la mayoría, entiéndase no solo en el contexto de liceo emblemático no sólo en el ámbito académico, sino que se entiende que hay toda una historia relacionada a manifestaciones, relacionada a proyectos culturales, de coro, debate, hay todo un, hay un montón de proyectos que diferencia a un liceo de otros* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, las estudiantes consideran que la apertura que caracteriza a este liceo debiese ser una realidad que se masifique al resto de los colegios del país:

> ***Antonia:*** *yo me he dado cuenta de que igual es como fome decir algo excepcional porque, eso significa que es poco, o sea que tendría que ser para todos, y al final es como agradecida por estar aquí, pero a la vez con ese sentimiento como amargo y agridulce.*
> ***Alicia:*** *de que hay personas que no.*
> ***Antonia:*** *que no pueden hacerlo. Entonces al final es como bacan, pero no* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Los relatos de las estudiantes, además, evidencian que existe una valoración positiva hacia la institución vinculada tanto a aspectos académicos, como de relaciones que se desarrollan al interior del liceo. Esta podría indicar que existe un fuerte sentido de pertenencia hacia este, debido a que las características que hacen al liceo singular son valoradas, aceptadas y apreciadas por las estudiantes, generando un vínculo estrecho y de identidad con el liceo.

Otro de los aspectos que las estudiantes consideran positivo para su formación ciudadana, es la pertenencia a un liceo con *diversidad*. El hecho de asistir a una institución en que el estudiantado provenga de distintas comunas les permite conocer distintas realidades, ampliar su mentalidad y conocer nuevos horizontes, aspectos fundamentales para la EC desde la perspectiva de las estudiantes:

> ***Antonia****: igual aquí hay muchas realidades también, o sea porque claro, es un colegio que está en la comuna de Providencia, pero aquí adentro los estudiantes no todos somos de Providencia. Claro la mayoría no es de Providencia.*
> ***Romina****: la mayoría vienen a Providencia a buscar una educación de calidad.*
> ***Antonia:*** *Claro, entonces es un punto de encuentro super importante, donde muchas personas vienen de allá de acá, que viven esto, las familias. Entonces es un surtido que te permite abrirte, abrir tus horizontes, tu mente y decir ah vinimos a la misma comuna, pero no, pero si, entonces eso es como super bacan al menos de este liceo porque uno conoce personas, realidades, experiencias, muchas cosas, y genera amigos y lazos y todo eso* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Otro de los factores que propicia un clima positivo para la EC, es que de acuerdo a la percepción de las estudiantes existe una *relación horizontal entre estudiantado y profesorado*, que se vincula principalmente a ser escuchadas y consideradas como personas con opinión:

> *Lo que sucede es que en el liceo quizá no hay tanto adultocentrismo como en la casa, porque los maestros son como que, siento que, algo que me enseñó la profesora María es que son como iguales, el estudiante es igual que el profesor* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, uno de los elementos más valorados por las estudiantes es la consideración de que el liceo cuanta con una *cultura escolar proclive a la educación con enfoque de género y feminista*, que se manifiesta en diversos aspectos.

En primer lugar, existe un reconocimiento por parte de las estudiantes de la existencia de *políticas institucionales* que tienen como finalidad desarrollar una educación con enfoque de género y feminista. Entre ellas destacan aspectos que son transversales y permanentes como que las asignaturas se enfocan en las minorías y los derechos de las mujeres, que se pueda debatir de cualquier tema y la aceptación efectiva de las identidades de género disidentes:

> *Si como que hay aceptación, como que acepta la persona que eres, o sea como derechos, oportunidades para ser expresado de la manera que gustas, puedes cambiarte el nombre social, ese tipo de cosas. A través de las clases se da un enfoque más hacia las minorías discriminadas y sobre todo mayormente a las mujeres, siempre se habla sobre este tema se discute y se visualiza sobre el tema del aborto, cosas que para otros liceos son muy tabús nosotros lo comunicamos*

> *como si fuera pan de cada día, porque es pan de cada día, cosas como el aborto, como la homosexualidad, cosas que son muy como normales, pero para otros es muy político, hay como para poder expresarse y también hay muchos trabajos que se tratan sobre eso y entonces es como que se da un apoyo y se abre como estos temas tabú y siento que ayuda para la formación ciudadana* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Pese al reconocimiento de que existen iniciativas de parte de la institución para desarrollar una educación con enfoque de género y feminista, las estudiantes coinciden en que las temáticas de género han transitado *de la demanda a la política,* es decir que estas transformaciones se han producido debido a la presión de las luchas estudiantiles llevadas a cabo por generaciones anteriores, quienes han introducido los debates de género al liceo:

> *En nuestro liceo, al tener ese legado de mujeres combatientes que nos dieron demasiados, demasiados derechos o un espacio seguro dentro del liceo, derechos me refiero a derechos en el liceo, porque afuera es muy difícil, pero derechos en el liceo* (Alicia, Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

El legado para estas estudiantes implica también transmitir esta cultura vinculada a la igualdad de género a las nuevas generaciones, en especial, con el ingreso de hombres al liceo. Al respecto, sienten que tienen una oportunidad y un reto de transformar a los hombres de las nuevas generaciones en masculinidades menos patriarcales:

> *Siento que el liceo como que ayuda a eso. Ayuda a que hombres cis, puedan no seguir las mismas generaciones pasadas que siempre son muy machistas, muy segregadas y que es el hombre, que es la mujer. En cambio, ellos [los nuevos estudiantes] que simplemente se vean como personas, como que no digan esto es una mujer, esto es un hombre, simplemente se vean como dos tipos de géneros que necesitan respeto y simplemente son personas, entonces eso es como nuestra lucha, o como yo veo que esta oportunidad que se les está dando a los hombres* (Antonia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En relación a las transformaciones que han ocurrido en materia de género, tanto por las demandas estudiantiles, como por las iniciativas desarrolladas por la institución las estudiantes perciben que su liceo es un *espacio seguro* en relación a las temáticas de género. Recalcan sobre todo la posibilidad que tienen de expresar su identidad de género:

> *Es muy importante acá y algo que se ve mucho y que también le explota la mente cuando llega es que se da una aceptación a las disidencias, y lo cual es bastante bueno porque uno puede estar segura acá, y siente que no va a ser juzgado por nadie, que no va a haber ninguna actitud homofóbica o transfóbica y eso hace que incluso cuando uno va a la calle va como más confiado en lo que es y que somos personas que realmente importan* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, entre de los elementos que inciden en el desarrollo de una cultura escolar proclive a la educación con enfoque de género y feminista, las estudiantes mencionan el *ingreso de hombres al liceo,* debido a que esta iniciativa nace de una demanda estudiantil que tenía por finalidad avanzar hacia una educación no sexista. Estas estudiantes perciben el ingreso de hombres como un logro para las luchas estudiantiles. Junto con ello, justifican cuáles fueron las razones de esta iniciativa:

> ***Elena:*** *es que yo creo que sí, porque uno no puede vivir en una burbuja de solo mujeres, porque uno por ejemplo va a salir de cuarto y va a la universidad, y la universidades son mixtas, el mundo es mixto.*
> ***Alicia****: por eso el gobierno no quiere que haya colegios así de un género, porque todo el mundo es mixto, entonces por ejemplo las mujeres que pasan solamente en un colegio de mujer no saben relacionarse con hombres y los hombre viceversa no saben relacionarse con mujeres.*
> ***Antonia:*** *yo siento que ahora que sea un colegio ahora mixto ahora es como una estrellita, porque es una batalla ganada.*
> ***Elena:*** *es que yo siento que los colegios que son solo de hombres como que son más machistas, porque generalmente cuando son de hombres tienen muy pocas profesoras mujeres* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Una de las estudiantes, problematiza el ingreso de hombres al colegio, puesto que sostiene que más allá del saber o no relacionarse entre hombres y mujeres este cambio implica romper con una tradición histórica de segregación que es opresiva:

> *O sea, no es que uno no sepa relacionarse cuando es un colegio de puras mujeres o de puros hombres, sino que hay que entender el contexto histórico de porque hay una segregación de colegios de hombres y colegios de mujeres y es que antiguamente los colegios solo eran de hombres porque a las mujeres no se les permitía estudiar y de ahí nacieron colegios como este que son solo de mujeres, porque había una segregación, las mujeres necesitan una educación diferente. Entonces más que decir, es para que se aprendan a relacionar en el mundo porque uno no pasa toda su vida en el colegio, es romper una tradición histórica, rompemos con ese legado histórico, que era tradicional y opresivo y nos vamos a lo que sería la vida real, no solo con personas cisgénero, sino que también personas trans porque este colegio antes de declararse mixto ya existían personas trans, pero hay que entender que la sociedad existe con todo ese tipo de personas* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En el discurso de las estudiantes pude vislumbrar muy pocos elementos que restringen o ***limitan la EC con enfoque de género y feminista***. Al respecto, solo mencionaron los *efectos de la pandemia en la participación política*. Para estas la pandemia puso fin a un proceso de movilización que se inició en el 2019. Además, trajo un cambio de mentalidad, en el que los movimientos sociales son percibidos desde una mirada negativa, en la que se criminaliza la protesta social. Por esta razón, admiten que retomar la actividad política ha sido difícil.

> ***Antonia:*** *se puede tocar el tema de la pandemia también, porque esto pasa 2019, comienza 2020 y pandemia y se corta, y se corta así de sopetón.*
> ***Romina:*** *y ahora que retornamos como que el volver a hacer algo así está más difícil, porque también se dispersó mucho el movimiento estudiantil* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

8.4.4 El aprendizaje de la ciudadanía

En esta dimensión me refiero a categorías que se relacionan con las situaciones o instancias que las estudiantes perciben como relevantes para su formación ciudadana, es decir, atienden al cuestionamiento ¿Dónde aprendo o me formo como ciudadana? A este

responden unánimemente que es el liceo el que las forma como ciudadanas, aunque con este se refieren tanto a lo escolar propiamente tal, como a las orgánicas estudiantiles que se desarrollan en él. A este respecto, puedo deducir que poseen un fuerte sentido de identidad y pertenencia al liceo, que abarca diversos ámbitos de su experiencia vital. Pese a que las estudiantes, en general se refieren "al liceo" como un todo, pude identificar diversas instancias vinculadas al aprendizaje de la ciudadanía que se relacionan con este.

La instancia de formación que aparece de forma más recurrente en el discurso de las estudiantes es el *aprendizaje en la movilización*, en otras palabras, que los conocimientos y aptitudes para formarse como ciudadanas son adquiridos en los organismos propios del colectivo estudiantil y en los procesos de movilización. En esta experiencia, reconocen dos tipos de aprendizaje. El primero es de tipo práctico, ya que la asistencia a marchas u otras acciones les permite adquirir experiencia sobre el ejercicio de la manifestación en sí misma, como, por ejemplo, conocen a distintos colectivos, comprenden las demandas y necesidades de los distintos grupos; identifican sus propios intereses y adquieren experiencia sobre distintas acciones y repertorios de manifestación:

> ***Alicia:*** *las marchas nos ayudan como bastante a entender nuestro, si un montón de cosas, nuestra lucha. Uno aprende mucho en las marchas, aprende que hay diferentes tipos de personas como se manifiestan, obviamente hay grupos en marchas y aprendes diferentes formas de manifestarse.*
> ***Antonia:*** *aprende distintas necesidades porque claro, somos una comunidad, pero lo que tu necesitas quizá no es lo mismo que yo necesito (…).*
> ***Alicia:*** *es por lo que decía la Antonia de que hay cosas que incluso uno no necesita y que otras personas están marchando y uno se da cuenta de cuáles son las realidades en que vivimos, como que, también se da cuenta de los grupos que existen en las marchas y que uno se manifiesta de una manera que para otros es inservible o que no le parece, también hay diferentes formas de manifestarse y uno decide si es que milita, si es que simplemente va colectivamente, como que te ayuda a la formación ciudadana o en que grupo de marcha o en que cosas vas a marchar, te sientes más representado* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En segundo lugar, también se desarrollan aprendizajes cívicos y ciudadanos, es decir, aprendizajes que trascienden la experiencia de la manifestación propiamente tal y que son útiles para el ejercicio de la ciudadanía, entre estos señalan el pensamiento crítico, el análisis de situaciones de la vida real, la identificación de problemáticas sociales actuales, conocimiento de la institucionalidad y leyes y el desarrollo del sentido de pertenencia. Como opina Ignacia, las movilizaciones estudiantiles permiten una educación cívica, pero de forma activa:

> *Si los movimientos estudiantiles han servido harto en una formación cívica teniendo en cuenta que se fomenta el pensamiento crítico y el análisis de las situaciones de la vida real, sumado a eso también nos aporta conocimientos en cuanto a leyes y todos los procesos que se viven actualmente en Chile (…) entonces en sí han aportado harto, es una educación cívica, pero activa* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Este aprendizaje, es además transmitido de generación en generación, y constituye una característica peculiar de ser colegio movilizado. Este legado implica enseñar sobre experiencias de participación y movilización a los cursos menores:

> *El tema del pasar el legado, yo creo que también está en darle, así como nos la dieron a nosotros, darle la oportunidad ahora, no sé tipo a los octavos de vengan, infórmense, vengan, lean esto que opinan, el tomar en cuenta sus opiniones, que no por el hecho de que sean cursos menores, pequeños, como que no es válida* (Antonia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Junto al aprendizaje en la movilización, las estudiantes señalan que también *se forman en el colegio*. Sin embargo, no hacen ninguna distinción de cuáles son los espacios del liceo que les permiten formarse como ciudadanas, sino que ven al liceo como un todo, incluyendo las asignaturas propiamente tal, los proyectos que desarrolla tanto la dirección como el estudiantado, los talleres extracurriculares, entre otros. En este sentido señalan que el que se pueda discutir y desarrollar una opinión es esencial para la formación ciudadana:

> ***Antonia:*** *este tipo de espacios, el hecho de conversar que no eres ciudadana y se abran este tipo de conversaciones, igual, quizá no aclara realmente, pero lo deja pensando. Esto ocurre en el liceo.*
> ***Romina:*** *eso mismo, como que siento que el liceo es un espacio en el que, si nos forman como para ser ciudadanas al menos en este liceo, porque siempre se forman estos debates, siempre se da como el espacio para generar estas conversaciones y yo creo que aquí la mayoría debió haber leído por último algún documento alguna cosa dentro del liceo* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Esto ocurre no solo en la sala de clases, sino en diferentes instancias extracurriculares, que generan un clima de apertura característico del liceo:

> *O sea esto, como personalmente, bueno que estoy en muchas cosas, aprendí a tocar instrumentos, todo lo que sería la cultura de debate, pero aparte de eso, o sea en ámbitos académicos no es tan cerrado porque por ejemplo en mis otros colegios siempre era como no eres mujer, no puedes hacer esto o también en un ámbito social que entra de nuevo la educación cívica, pero en práctica con reflexiones, conversaciones que se tienen, todo es super distinto como en un entorno de colegio normal* (Ignacia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

El clima de apertura permite como he señalado antes que las clases se enfoquen hacia las minorías y a la discusión de problemáticas e injusticias sociales, en especial las vinculadas con el género. Las estudiantes no hacen referencia a ninguna asignatura en particular.

Las estudiantes, coinciden en que el *conocimiento feminista*, les ha aportado elementos clave tanto para su crecimiento personal como para su formación como ciudadanas. En términos personales supone un proceso de empoderamiento, que entre otras cosas permite el reconocerte como persona, darte conciencia sobre tus derechos, desarrollar la propia identidad y aprender a respetar las disidencias:

> ***Alicia:*** *por el tema del feminismo, y también el género te reconoces como persona y te das cuenta de los derechos que no tienes y también si no te identificas o no te representas en el tema del feminismo, o el tema del género, también te aporta a respetar a las personas que están en ese círculo, en ese grupo. Entonces eso es como importante, de conocer sobre todos estos temas, quizá solamente para respetar y también para estar informade sobre este grupo o disidencia.*

> ***Antonia**: si, si no eres parte, sobre una lucha ajena.*
> ***Alicia**: si, exacto. Sobre esta minoría, como ser aliados.*
> ***Antonia:** o sea, porque ser aliados ¿es como respetar?*
> ***Alicia:** si ser aliado es estar de acuerdo con la lucha y por ejemplo ir a la marcha y estar y apoyar* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

En términos más colectivos los conocimientos sobre feminismo son fundamentales para erradicar las conductas machistas y sexistas que existen tanto en la sociedad como en el liceo. En relación a esto, las estudiantes identifican que el ingreso de estudiantes hombres les permite ser educados por sus propias compañeras en esta perspectiva de género:

> *Porque efectivamente se ha comprobado que los colegios de puros hombres tienden a tener tendencias machistas, se rompe con eso, en este caso los hombres del liceo, han aprendido desde una perspectiva de género, educados por las mismas compañeras que son de cursos mayores, entonces, se destruye todo ese tradicionalismo para abrir paso a lo que sería una educación, pero con una "perspectiva de", no como una educación de hagan lo que quieran si no que la perspectiva de "no, sabis que eso es acoso, no está bien"* (Alicia, grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

La *familia* es identificada como un espacio de aprendizaje de la ciudadanía en la medida que se pueda debatir sobre política y temas contingentes. Al respecto, las estudiantes relatan experiencias contrapuestas. Algunas señalan que en su ambiente familiar no se valida su opinión y que cuando se debate sobre política se generan conflictos. Como es el caso de Rocío:

> *En mi casa al menos no siento que me pueda expresar normalmente. En mi casa es muy difícil, literal como que mínimo de opinión que diga como que ya me están tachando de comunista, entonces, en verdad en mi casa prefiero ni hablar de política, ni nada relacionado, porque al final termina en pelea y a mí no me gusta pelear por cosas como la política que ni siquiera puedo votar* (Rocío, grupo III° medio, 7 de octubre).

Mientras que, en otros casos, el entorno familiar es descrito como un lugar de aprendizaje, ya que existe el espacio para debatir y preocupación por las problemáticas sociales.

> ***Antonia:** volvemos a caer en la diversidad de todo y el mix que somos porque como dice la Rocío, con su familia ella no puede hablar, pero en mi caso yo siento al menos que yo si lo puedo hacer, y puedo conversar y bla bla bla.*
> ***Romina:** yo también tengo el privilegio de que de alguna forma mi familia siempre ha sido consciente de las problemáticas sociales, porque al final es eso como entender que esto no es algo específico, sino más bien algo sistemático, mi abuelo fue exonerado político, y cosas así, entonces, dentro de todo siempre hubo estos espacios como para conversar* (Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Por último, una de las estudiantes menciona que también es clave *la autoformación*, que consiste en el interés por la política y acontecer nacional que se traduce en el acceso a información a través de distintos medios. De acuerdo a Rocío la autoformación implica autogestión del tiempo, libertad de escoger sobre qué temas quieres saber, donde informarte y desarrollar la capacidad de argumentación:

La autogestión del tiempo y de cómo buscar la información también considero que es algo muy importante para formarse como ciudadano, porque tener libertad de poder no sé decir yo hoy voy a leer esta cosa, este artículo sobre este tema, porque en realidad quiero informarme y pucha mi mamá siempre me inculcó el que si es que tú tienes una opinión sobre algo tienes que argumentarla y tienes que informarte, cualquier cosa que yo hablaba tenía que ser con respaldo y con información (Rocío, Grupo III° medio, 7 de octubre de 2022).

Parte V: Triangulación y discusión de resultados

Capítulo 9. Triangulación de los casos

En este capítulo busco sintetizar e integrar los datos obtenidos de cada instrumento de recolección de información relativos a cada liceo en un texto que evidencie sus elementos esenciales, y las características que sean pertinentes para la EC con enfoque de género y feminista. Para ello, triangulo los resultados identificando los aspectos que confluyen y los que se contradicen, de modo de integrar las distintas perspectivas.

9.1 EC con enfoque de género y feminista en el liceo 1

Sintetizo los elementos más destacados y esenciales del caso 1 de acuerdo a las dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista. Con la finalidad de ilustrar estos resultados, introduzco una tabla que resume los datos más recurrentes y funcionales al modelo por cada dimensión.

Tabla 33:

Síntesis de los principios y valores del liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Democracia	Como forma de vida y sistema político. Postura crítica de la transición y la reflexión sobre la democracia que desean construir.
Derechos humanos	Postura crítica frente a la legislación y lucha por los derechos humanos desde una perspectiva histórica. Son principios no cerrados que evolucionan y requieren de lucha y deliberación.
Solidaridad	Ayuda mutua, reconocimiento de la otredad y cooperación en relaciones de horizontalidad.
Igualdad	Vinculada a la educación no sexista y promovida como igualdad de género.

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, pareciera ser que la propuesta educativa del liceo 1 tiene un posicionamiento ambiguo en relación a los ***principios y valores***, ya que a pesar de que los documentos presentan un alto contenido valórico, existe un escaso reconocimiento por parte del profesorado de que la educación en valores forma parte fundamental de la EC, aunque reconocen su importancia para promover una educación no sexista. Por el contrario, al examinarlos en detalle, podría señalar que sus énfasis son bastante útiles para abordar la EC con enfoque de género y feminista.

La democracia, es destacada como principio central por las y los docentes entrevistados. Esto concuerda con las observaciones de clases, donde la identifiqué como el más abordado en ambas asignaturas. En los documentos, tiene una importancia menor, pero es rescatada como un principio educativo fundamental para la cultura escolar de la institución. Tanto los documentos como en el discurso del profesorado la entienden como *cultura democrática* (Bolívar, 1998), es decir, buscan propiciarla como una manera de

"vivir", que se refleja en las relaciones cotidianas y las formas de participación en la escuela. Las y los docentes la comprenden como proceso de participación y deliberación que se pone en práctica a través de procesos asamblearios y que la "Asamblea de Estudiantes" es la instancia por excelencia donde se vive la democracia.

Es relevante también la *democracia como sistema político*, o sea, la incluyen con la finalidad de que las y los estudiantes comprenden las características del sistema democrático actual, con el fin de capacitarlas/os para participar de la política (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Es un abordaje que pude identificar desde una perspectiva histórica tanto en el discurso del profesorado como en las clases observadas, en que describen las características de los sistemas democráticos, su funcionamiento en diferentes periodos y la profundización de algunos conceptos clave para entenderla. Este abordaje histórico también permitió un posicionamiento *crítico de la democracia* (Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008), reflejado en el discurso de una de las docentes que enunció que el currículo nacional tiende a ser condescendiente con la democracia representativa presentándola como un sistema instalado que se debe valorar, sin hacer un juicio crítico frente a sus falencias.

Este discurso es consecuente con las clases observadas, en que los docentes desarrollaron actividades en las que el estudiantado identificó las problemáticas, demandas y limitaciones de las democracias actuales de forma recurrente. Al mismo tiempo, presentaron "la transición" como un proceso incompleto e inacabado que ha generado una serie de problemáticas con repercusiones hasta la actualidad que explican el estallido social. En ese sentido, pude observar que los docentes presentaron la democracia como un sistema en constante evolución. En concreto, generaron instancias en que las y los estudiantes pudieran comprender las condiciones históricas de la construcción de la democracia, desarrollar posturas críticas sobre ella, reflexionar sobre la democracia que deseaban construir y hacerse cargo en términos cognitivos de la coyuntura de 2019. La relevancia de esta postura puedo explicarla por el contexto de funcionamiento de la convención constituyente, que se caracterizó por fuertes cuestionamientos a la transición y la discusión sobre el Chile que se deseaba construir. En tal sentido los docentes, no estuvieron ajenos a este proceso y supieron incorporar las reflexiones sobre la coyuntura política en su práctica pedagógica.

Los *derechos humanos* están presentes tanto a nivel declarativo -en los documentos oficiales y en el discurso del profesorado- como a nivel práctico. Constituyen el principio central del PEI, es decir, son el eje clave que define la propuesta educativa del liceo. Estos, además aparecen vinculados directamente con la democracia como sistema que permite su resguardo. Su centralidad concuerda con el modelo de EC con enfoque de género y feminista, ya que, la igualdad real para las mujeres y otros grupos no privilegiados se alcanza sólo en la medida que los DDHH se establecen como eje moral de la ciudadanía (Justo, 2008).

En los documentos, entrevistas y observaciones se abordan desde el *conocimiento, comprensión y respeto* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), buscando que las y los estudiantes conozcan y comprendan su origen, fundamentos y que se reconozcan como sujetos de derechos. Para el profesorado son útiles para la problematización de cualquier contenido, por lo que señalan incluirlos de manera transversal. Durante las clases, las y los estudiantes estudiaron los derechos humanos, a partir de la vinculación pasado-presente. A propósito del debate constitucional pudieron cuestionarse sobre los posibles

derechos que tendría la nueva constitución, lo que implicó reflexionar y cuestionar la legislación actual. En otras palabras, los docentes promovieron una *postura crítica frente a legislación* dando cuenta de sus deficiencias y limitaciones en relación con las injusticias sociales y la vulneración de derechos fundamentales (Justo, 2008).

Al mismo tiempo en las clases hubo un énfasis en la *lucha por los derechos humanos*, en que los docentes promovieron una actitud de defensa a través de dos enfoques. En primer lugar, incluyeron la reflexión sobre periodos de la historia en que se han producido violaciones sistemáticas a los DDHH. Además, introdujeron los derechos sociales y laborales como resultados de las luchas de la movilización obrera, demostrando que no están dados por las instituciones, sino que son resultado de disputas políticas y sociales protagonizadas por sectores desfavorecidos de la sociedad. Tanto el posicionamiento crítico como la lucha por los DDHH permitieron presentarlos como principios no cerrados, que requieren de deliberación política e inclusión de las demandas de los sectores desfavorecidos de la sociedad (Benhabib, 2008). Ambos posicionamientos son cruciales para la EC con enfoque de género y feminista y muestran la utilidad de estudiar los DDHH desde una perspectiva histórica, identificando sus prioridades, evolución y deficiencias en distintos periodos.

La solidaridad (Bolívar, 1998), aunque con menor frecuencia, emerge en todos los instrumentos de recogida de información. El PEI la presenta como una característica de la cultura de inclusión que se desarrolla a través de relaciones cooperativas entre integrantes de la comunidad educativa y tiene por finalidad aportar a una sociedad más solidaria e inclusiva. De acuerdo a uno de los docentes, debe impulsarse a través de acciones concretas de ayuda mutua, de colaboración entre grupos y conocimiento de experiencias diversas, que se aparten de formas asistencialistas de auxilio. Este énfasis coincide con lo observado en las clases, donde si bien no fue promovida como tal, la mencionaron a propósito del movimiento obrero. Los docentes explicaron que las/os trabajadoras/os tuvieron que desarrollar acciones de ayuda mutua en ausencia de políticas estatales. Percibo, por tanto, un entendimiento de la solidaridad basada en relaciones horizontales de cooperación, ayuda mutua, autogestión y comprensión de la otredad propicia para una EC con enfoque de género y feminista (Fernández, 2003).

También emerge la *igualdad* (Bolívar, 2008), la que, pese a que se fomenta en menor medida, tiene presencia tanto en los documentos, como en las percepciones de docentes y estudiantes. En todos los casos la vinculan al desarrollo de una educación no sexista y la promueven como igualdad de género, es decir, con la finalidad de impulsar una igualdad efectiva entre mujeres, hombres y disidencias. Los documentos, justifican la adhesión del liceo a una educación no sexista, debido a la permanencia de desigualdades entre hombres, mujeres e identidades de género disidentes como consecuencia del sistema patriarcal. Concordando con esto, para el profesorado implica que su práctica cotidiana debe estar atravesada por la igualdad de género, que se concreta en el planteamiento de los contenidos, discurso, estrategias de enseñanza y el trato con las y los estudiantes. De la misma manera, para las y los estudiantes el desarrollo de una ciudadanía con contenido no sexista, se comprende desde la igualdad real para hombres, mujeres y disidencias, que, en sus palabras, significa ser vistos/as y tratados/as como iguales, sin importar las diferencias de género.

Tabla 34:

Síntesis de las competencias ciudadanas del liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Crítica	Poseer "conciencia de la realidad" y desarrollar posturas propias. Asociado al capital cultural del estudiantado y a las instancias de organización y movilización. Permite cuestionarse las injusticias de género.
Participación activa	Se aprende en el acto de involucrarse. En clases, pudieron reflexionar sobre la sociedad que querían construir. También se adquiere en la organización y movilización estudiantil.
Comunicativa y social	Desarrollo de habilidades dialógicas y de expresión del propio punto de vista.

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de los principios y valores, pareciera que en el liceo 1, las ***competencias ciudadanas*** tienen una gran importancia especialmente la *crítica y de participación activa*. Ambas son de gran relevancia para la EC con enfoque de género y feminista, pues permiten la reflexión y empoderamiento del estudiantado frente a distintas situaciones de desigualdad. Desarrollar *competencias críticas* (Soriano, 2006) es una de las finalidades declaradas más importantes del PEI, lo que concuerda con el discurso del profesorado que la identifica como una finalidad que el liceo promueve en las diferentes asignaturas. Las y los docentes la conciben como la capacidad que le permite al estudiantado evaluar distintas perspectivas de la realidad con la finalidad de desarrollar perspectivas propias.

Los documentos asocian la capacidad crítica a la vida cotidiana, y hacen referencia a la importancia de ponerla en práctica en contextos que excedan la sala de clases, especialmente para analizar la realidad sociopolítica del país. Esto pude observarlo en las clases, en que los docentes la impulsaron en sesiones destinadas al análisis del sistema neoliberal, en que el estudiantado pudo analizar, evaluar, cuestionarse y posicionarse sobre el modelo político-económico imperante. Según las y los docentes, si bien el estudiantado posee competencias críticas, estas provienen de su capital cultural que les entrega una base sobre la que pueden abordar, practicar y profundizar estas competencias. Consecuente con este discurso, para el estudiantado, el concepto de ciudadanía está vinculado a ser personas críticas con conciencia de la realidad, aspecto que han adquirido a medida que han ido creciendo en el liceo y sus experiencias de organización y movilización. Esto se concreta en el estatuto estudiantil que recalca que quienes cumplen roles de liderazgo deben mantener una visión crítica de los temas que abordan y del contexto socioeconómico y político en el que se desenvuelven.

Por último, el PEI explicita que la competencia crítica permite combatir las expresiones de sexismo, patriarcado y desigualdad, identificando que aspira a desarrollar un perfil de estudiante que posea una postura crítica frente al sistema patriarcal, la heterosexualidad obligatoria y la asignación de estereotipos y roles de género. Esto concuerda con el discurso de algunas docentes quienes señalan que permite cuestionarse sobre las injusticias de género y que las acciones promovidas por UGESEX han sido fundamentales en esto.

La competencia de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera 2003; Quintana y Rabuco, 2020) es uno de los objetivos más relevantes del PEI y para el profesorado implica que el estudiantado se identifique como sujeto político. En tal sentido, se adquiere en el "acto de involucrarse", en consecuencia, el rol de la escuela es la "promoción de la participación", que se concreta a través de instancias y espacios para su ejercicio. También, consideran que su rol como docentes es entregar herramientas para impulsar el empoderamiento de sus estudiantes, para que sean sujetos que impactan en su contexto. Fue una competencia desarrollada activamente en las clases observadas, en especial en las dedicadas a la reflexión de la realidad actual-a propósito del estallido social y el cambio constitucional-. En estas, los docentes promovieron actividades en que las y los estudiantes además de analizar su realidad, pudieron reflexionar sobre la sociedad que deseaban construir. Con este tipo de actividades los docentes buscaban impulsar su conciencia de agencia y compromiso con la transformación social. Al respecto percibí que las y los estudiantes se sentían interpelados/as y participes del cambio social.

Coincidiendo con esto, tanto la documentación como el profesorado considera que la Asamblea de Estudiantes es la instancia fundamental para su desarrollo, ya que el estudiantado aprende a vivir participativa y políticamente su entorno, hacerse responsable de la construcción de la comunidad y a experimentar su capacidad de acción. Para tal efecto, a quienes ocupan el rol de delegados/as les enseñan cuestiones prácticas como tomar apuntes, hablar en una asamblea o liderar reuniones, que sin duda son relevantes en su empoderamiento como sujetos/as políticos/as. Desde la percepción de las y los estudiantes, su participación en movimientos estudiantiles les ha permitido adquirir competencias para organizarse colectivamente, instalar demandas sociales y ser protagonistas del cambio social.

El liceo también promueve la *competencia comunicativa y social* (Soriano, 2006), que supone varias capacidades comunicativas que pude identificar en los documentos, el discurso y la práctica del profesorado. Las y los docentes señalan promover las habilidades dialógicas tanto en asignaturas como consejo de curso, las que implican escucha y respeto a distintos puntos de vista (Marco, 2010). Esto fue especialmente claro, en las clases que se estructuraron mediante trabajos en grupo, en que el estudiantado pudo intercambiar opiniones, deliberar y lograr respuestas colectivas. El énfasis en el diálogo es también mencionado por las y los estudiantes quienes describen las asignaturas humanistas como instancias en que discuten sobre la coyuntura actual, expresan, comparten y contrastan opiniones. En segundo lugar, implica, sostener el propio punto de vista en una discusión o situación comunicativa (Marco, 2010), aspecto que sobresale en el discurso del profesorado y las clases observadas. Para las y los docentes es una habilidad académica que permite expresar información de forma clara y precisa. Por ejemplo, en actividades de análisis de fuentes, o partir de preguntas abiertas, en que las y los estudiantes sintetizaron y comunicaron las opiniones individuales o grupales al resto del curso. Al respecto, el estudiantado concibe la ciudadanía como ser escuchados/as y poder expresar opiniones e ideas y afirman que esto ocurre en el liceo, sus relaciones familiares y manifestaciones estudiantiles.

Tabla 35:

Síntesis contenidos del liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías

Participación ciudadana	Comunitaria y movimientos sociales permiten transmitir una visión amplia de la participación política. Cuestionamiento a la falta de representatividad de la democracia actual.
Problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional	Se incluyen para abordar la contingencia, profundizando en problemas derivados de la implementación del modelo neoliberal. Abordan las causas estructurales, pero desconocen otros ejes de exclusión además de la clase.
Problemas y demandas vinculadas al género	Se abordan de manera transversal y permanente, aunque con poca concreción en el currículo de EC.
Inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos	Entender la política como algo cotidiano que puedan conectarlo con la vida personal y privada. Estrategia de la biografía política.

Fuente: elaboración propia.

Los ***contenidos*** que destacan en la propuesta del liceo 1 son la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015), *los problemas sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) y *los problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Cobo, 2008). Junto con esto, destaco la *inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos,* por su utilidad para promover el modelo de EC con enfoque de género y feminista. La *participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016), según el PEI permite impulsar la formación democrática de las y los estudiantes. Su importancia se concreta en la práctica educativa, ya que fue el contenido más recurrente durante el periodo observado. Al respecto, las y los docentes consideran que es un fenómeno que debe trascender lo electoral, por consiguiente, ponen énfasis en lo comunitario y los movimientos sociales.

Los *movimientos sociales* son mencionados tanto en la documentación, el discurso del profesorado y en la práctica educativa. Por ejemplo, los documentos y el profesorado mencionan el movimiento feminista y estudiantil, como aquellos que han influido en el PEI. En las clases, los docentes los incluyen en una gran cantidad de sesiones. En concreto, mencionan la ciudadanía movilizada, el movimiento obrero, estudiantil, de pobladores y feminista. En estas clases identifican demandas e intereses de estos grupos, además de recalcar su importancia en las transformaciones sociales y políticas del país. La finalidad de incorporarlos es según el profesorado reconocer otras voces y experiencias, al tiempo que son útiles para desarrollar una comprensión más amplia de la participación ciudadana.

Por otra parte, el liceo aborda la *participación comunitaria* (Cox y García, 2015) principalmente a partir de la participación escolar. Esta es mencionada en la documentación como parte relevante de la convivencia escolar y de acuerdo a una de las docentes permite reflexionar con el estudiantado sobre los espacios de acción ciudadana que tienen, pese a la limitación de edad. En tal sentido, para algunas/os docentes es fundamental que las y los estudiantes identifiquen la participación de ciudadanas/os comunes y corrientes que se involucran en espacios inmediatos como la familia, el colegio y el barrio. Por último, el *voto y el sistema electoral* (Cox y García, 2015), sólo pude advertirlo en algunas clases. En estas los docentes la incluyeron como una característica central de los sistemas democráticos. Sin embargo, docentes y estudiantes cuestionaron esta forma de participación, debido a que la falta de representatividad de las democracias

actuales debilita la opción del voto como forma de canalizar los intereses de las personas, al tiempo que emerge la ciudadanía movilizada como respuesta a la crisis de legitimidad.

La forma de abordar la participación ciudadana en la propuesta educativa del liceo 1 es consistente con el modelo de EC con enfoque de género y feminista, puesto que transmite una concepción amplia de la participación y permite a las y los estudiantes comprenderse como ciudadanas y ciudadanos que pueden impactar su entorno, debido a su énfasis en la participación comunitaria, y su marcado acento en los movimientos sociales.

Los *problemas sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) son contenidos relevantes para la EC tanto en el discurso del profesorado como en la práctica pedagógica. Por su parte las y los estudiantes concuerdan que es un contenido interesante que se aborda bastante en las asignaturas de HGSC y EC, sin embargo, señalan que es poco innovador y que echan en falta una base teórica -más ligada a la institucionalidad- para abordarlos. La postura crítica de las y los estudiantes al respecto, puede deberse a la poca claridad que declaran tener frente a las finalidades de la asignatura.

En cuanto a los problemas sociales abordados, las y los docentes señalan incorporar una diversidad de temas tanto históricos como actuales que les permiten problematizar aspectos de contingencia. Esto concuerda con lo observado en las clases en que profundizaron especialmente en problemas derivados de la implementación del modelo neoliberal, abordando sus causas desde una perspectiva histórica y también problemas sociales históricos para explicar la emergencia del movimiento obrero. En los dos casos, los asociaron a causas estructurales propias del sistema capitalista. Sin embargo, ni en el discurso ni en la práctica del profesorado pude identificar que abordaran los problemas sociales desde ejes de exclusión diversos que se cruzan en quienes los protagonizan (Massip y Castellví, 2019) y se centraron exclusivamente en problemas vinculados a la clase social.

También son recurrentes los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008). De hecho, corresponde al contenido de mayor importancia en la documentación, debido a que la institución adscribe a una educación no sexista en su PEI. Esto concuerda con el discurso del profesorado y del estudiantado, quienes sostienen que son temas que se abordan de manera transversal y permanente. De acuerdo al profesorado son tópicos instalados en la agenda nacional e internacional por lo que es responsabilidad de la EC hacerse cargo de ellos, mientras que las y los estudiantes señalan que son discutidos especialmente en la hora de orientación, y las actividades de UGESEX. En cambio, en las clases observadas, pude apreciar que fueron poco abordados y que generalmente fueron las estudiantes quienes incluyeron estas reflexiones en clases. Esto podría explicarse entre otras razones a que la educación recibida en esta materia ha sido más de corte transversal en instancias de desarrollo personal como orientación y consejo de curso.

De los temas abordados, destacan los que se relacionan con *la ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009b) que en la documentación se identifica con los problemas que afectan a mujeres y disidencias derivados del sistema patriarcal. Lo que concuerda con lo señalado por estudiantes y docentes para quienes el liceo las/os ha formado en temas como identidad de género, orientación sexual y diversidad de género. También emergieron los *conceptos asociados al feminismo*, tanto en la documentación como en el discurso del profesorado. La documentación menciona que en el liceo se desarrollan espacios de discusión y reflexión de conceptos como género, patriarcado, heteronorma,

etc. Mientras que el profesorado declara que se deben promover espacios de reflexión y discusión sobre estos conocimientos, haciendo especial énfasis en el concepto de feminismo.

Otro de los contenidos relevantes para el modelo, pero que es menos recurrente en la propuesta, es la *inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos* (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Massip y Castellví, 2019; Roset et al., 2008). Para las y los docentes, es fundamental que sus estudiantes entiendan la política como algo cotidiano, que ocurre más allá de lo institucional y que puedan conectar son su vida personal. Según estos/as este acercamiento permite comprender que la política es una actividad humana que se construye desde lo cotidiano. Esto se concreta en la práctica educativa, en donde los docentes incluyeron contenidos relacionados con la vida cotidiana y experiencias de personas comunes y corrientes (trabajadores/as, personas endeudadas, familias) en el sistema neoliberal. De acuerdo al profesorado, una estrategia que cobra vital importancia es la de la biografía política, que fue mencionada tanto por las y los docentes como en las clases. Esta tiene como propósito incluir las experiencias de las/los propias/os estudiantes, con la finalidad de que puedan comprender que sus experiencias cotidianas y trayectorias vitales están marcadas por lo político, al tiempo que sus acciones también pueden influir políticamente.

Tabla 36:

Síntesis estrategias de enseñanza liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Desarrollo de una comunidad de aprendizajes	Predisposición a considerar al estudiantado como agente de conocimiento válido. Aprendizaje fuera del aula propicia un estudiantado empoderado y con predisposición a participar.
Estrategias interactivas	Predominan las estrategias dialógicas y el análisis de fuentes, que permiten el análisis, la reflexión y el diálogo.
Trabajo cooperativo	Cooperación y aprendizaje basado en la negociación e intercambio de significados.
Problematización de la autoridad docente	Importancia de visibilizar y problematizar el ejercicio de poder del profesorado.

Fuente: elaboración propia.

Entre las ***estrategias de enseñanza***, destaca el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; hooks, 1994), lo que sugiere que es parte central de su cultura escolar. Al respecto, el PEI declara la importancia de propiciar una comunidad en que sus integrantes sean agentes educativos, se desarrollen relaciones más horizontales y que las y los estudiantes puedan ser parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, aspira a que el currículo sea abierto y flexible a los aportes de la comunidad educativa. Por su parte las y los docentes sostienen la importancia de desarrollar metodologías en que el estudiantado sea protagonista de la secuencia didáctica y tome decisiones al respecto, con la finalidad de romper con el monopolio del discurso del profesorado y la relación vertical de quién enseña y quién aprende. Al mismo tiempo, las y los estudiantes -en especial quienes forman parte de la lista de representantes- reconocen su papel protagónico en los procesos de aprendizaje de EC. Para estos/as la educación también la hacen las y los estudiantes, en especial en instancias de

movilización, donde proponen ideas y temas a debatir que muchas veces son incorporados en las clases. Por tanto, desde los distintos agentes escolares, existe una predisposición y aspiración de que todos/as influyen en la formación ciudadana (hooks, 1994).

En términos concretos, los documentos mencionan la autoevaluación, como una práctica que podría dar protagonismo al estudiantado. Las y los docentes por su parte, señalan acciones como: la elección con quién desean trabajar, los procesos de metacognición, la proposición de temas para ser abordados en las asignaturas y la posibilidad de ser interpelados/as por sus estudiantes. Esto concuerda con lo que observé en las clases, en las que pude identificar situaciones como: la elección con quien trabajar; la participación de los docentes en las mismas condiciones que el estudiantado; la planificación de la asignatura en función de temas propuestos y que las reflexiones del estudiantado fueran utilizadas para el desarrollo de los contenidos de la clase.

Desde mi perspectiva, estas acciones no constituyen necesariamente un cambio en las jerarquías, no permiten dinámicas más participativas, ni tampoco que el estudiantado pueda tomar decisiones reales sobre la secuencia didáctica. Sin embargo, pude apreciar una relación de cercanía y horizontalidad entre docentes y estudiantes y, sobre todo, una predisposición considerarlos/as como sujetos que pueden aportar en el conocimiento. En las clases pude intuir que los docentes -pese a que tenían un mayor uso de la palabra- intentaban que su opinión fuera una más dentro del aula y demostrar que las reflexiones del estudiantado también podían influir en la construcción de los conocimientos. Esto se condice con lo expresado por las y los estudiantes quienes perciben sus salas de clases como espacios de mayor horizontalidad y diálogo. Por tanto, interpreto que existe una cultura escolar que propicia que el estudiantado sea considerado agente válido, lo que permite avanzar hacia una comunidad de aprendizaje. Esta característica la pude apreciar especialmente en la concepción extendida de que las instancias de formación exceden la sala de clases, pudiendo producirse en distintos espacios, interacciones y relaciones. Al respecto, las y los estudiantes sostienen que el profesorado muestra interés por sus necesidades y demandas y constantemente pregunta por las reflexiones y decisiones tomadas en asamblea. Al mismo tiempo, mencionan la importancia de la autoformación, destacando la iniciativa de creación de una biblioteca estudiantil. En tal sentido, pareciera ser que el aprendizaje fuera del aula permite que exista un estudiantado más empoderado, activo y con predisposición al diálogo en el aula.

Destacan también las *estrategias interactivas* (García, 2016; Kerr, 1999; Quintana y Rabuco, 2020), pues en su PEI adscribe a un enfoque cognitivista caracterizado por reconocer el papel del sujeto en su formación, basarse en una concepción social del aprendizaje y valorar el carácter relacional del mismo. De acuerdo al profesorado, predominan las estrategias dialógicas descritas como aquellas que propician la interacción, que además se concretan en la práctica pedagógica, en donde pude identificar el diálogo no estructurado, el desarrollo de preguntas reflexivas y la exposición de reflexiones y análisis como estrategias que permitieron la interacción y el diálogo. Al respecto, las y los estudiantes, identifican que, en sus clases, son comunes la conversación y el debate. Otra de las estrategias que observé con bastante recurrencia fue el análisis de fuentes, caracterizada por que las y los estudiantes reunidas/os en grupo analizaban fuentes escritas o visuales a partir de preguntas dadas. Esta actividad permitía el análisis, reflexión y diálogo entre estudiantes, mientras que los docentes guiaban la actividad, propiciando un aprendizaje activo, entre pares y desarrollado a través de la interacción

social. El análisis de fuentes permitió un involucramiento de mayor cantidad de estudiantes.

Con menor recurrencia emergieron otras estrategias de enseñanza, que también son relevantes para el desarrollo de la EC con enfoque de género y feminista. Una de ellas fue el *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) que fue mencionada en los documentos y también por las y los docentes. Para estos/as, es fundamental en la EC pues permite la cooperación, el diálogo, e implica el desarrollo de habilidades de negociación e intercambio de significados. Además, pude observarla en la práctica, en la que fue utilizada principalmente para el análisis de fuentes. Realizar esta actividad en grupos cooperativos, les permitía a las y los estudiantes compartir opiniones, deliberar, desarrollar pensamiento crítico y alcanzar respuestas colectivas. Además, trabajaban de manera autónoma y participaban leyendo, intercambiando opiniones, respondiendo preguntas y elaborando respuestas. De acuerdo a uno de los docentes, fue sumamente importante en el contexto de clases virtuales porque les permitió socializar, tener un espacio de privacidad frente al mundo adulto y lograr aprendizajes a través de la interacción social.

Pese a que sólo fue mencionado por un docente (tanto en su discurso y su práctica), *la problematización de la autoridad docente* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al., 2019) constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de la EC con enfoque de género y feminista. Para este docente el ejercicio de poder hay que visibilizarlo y problematizarlo, pues sólo a partir de esta reflexión se pueden realizar estrategias que permitan dar voz a las y los estudiantes.

Tabla 37:

Síntesis perfil de ciudadanía del liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Ciudadanía orientada a la justicia	Espíritu crítico con conciencia de la realidad y que apunte a la transformación social. Requiere de un posicionamiento social, político y pedagógico.
Ciudadanía participativa	Énfasis en lo colectivo, el vínculo con las otredades y el involucramiento activo en procesos participativos

Fuente: elaboración propia.

En relación al ***perfil de ciudadanía***, la propuesta educativa del liceo 1 se centró en los modelos *participativo* y *orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002), con un énfasis mayor en este último. La *ciudadanía orientada a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002) pude identificarla en los documentos, el discurso del profesorado y del estudiantado. Al respecto, el PEI define el espíritu crítico como uno de los sellos o principios que ha caracterizado al liceo históricamente. Desde la perspectiva del profesorado y estudiantado un/a buen/a ciudadano/a es una persona que posee espíritu crítico y con conciencia de la realidad. Además, concuerdan que es un perfil que intenciona el liceo y que está ligado a los espacios de organización y movilización.

Este perfil no sólo se caracteriza por el juicio crítico, sino por impulsar la transformación hacia sistemas más justos, en que el estudiantado es agente con capacidad de impactar en la sociedad (Westheimer y Kahne, 2002). Al respecto, el PEI, sostiene que el liceo aspira

a construir un sistema justo, solidario y participativo, lo que también es mencionado y valorado por el profesorado. Esto se concreta en algunas clases que tuvieron por objetivo "imaginar futuros", en las que el estudiantado tuvo oportunidad de pensar futuros alternativos a los impuestos por el *statu quo*. Ocurrió en clases destinadas a reflexionar sobre el modelo neoliberal y la democracia chilena, en las que, a propósito del proyecto de cambio constitucional, los docentes solicitaron a sus estudiantes que pensaran en la sociedad que querían construir. Para esto, presentaron "el estallido social", como el inicio del nuevo Chile, que abría posibilidades para la "creación" de una sociedad, donde las y los estudiantes fueran actores relevantes. Esto se condice con la concepción de ciudadanía que emerge en el estudiantado de la lista de representantes, para quienes la pertenencia a la ciudadanía está vinculada a la transformación social, ya que se ejerce a través de la participación en colectivos que luchan y demandan el cambio.

Por último, el desarrollo de este enfoque requiere de un posicionamiento social y político de sus actores educativos. Para las y los docentes, su rol consiste precisamente en educar ciudadanos/as que exige de espacios para la reflexión teórica en que el profesorado pueda posicionarse política y pedagógicamente frente a la EC. Por su parte, el estudiantado de la lista de representantes señala que ser un ciudadano/a crítico/a implica cuestionarse también sobre la condición y el ejercicio mismo de la ciudadanía especialmente en sistemas políticos como el chileno que otorga escasas posibilidades para ejercerla.

La predominancia de la ciudadanía orientada a la justicia (Westheimer y Kahne, 2002) es congruente con la mayoría de las dimensiones que he descrito, evidenciando que es un perfil que efectivamente se pone en práctica en el liceo. En concreto, es consistente con el posicionamiento crítico frente a principios como *democracia* y *derechos humanos* (Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008, Justo, 2008) y con el énfasis que tienen las *competencias críticas* (Soriano, 2006). Es coherente con la importancia de contenidos como los *problemas sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019), que apuntan a la identificación de injusticias; la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015) con fuerte énfasis en el rol de los movimientos sociales (Subiabre, 2021) y la centralidad que tiene el estudio del estallido social utilizado para analizar críticamente el sistema político-económico actual y como escenario de oportunidad para la transformación.

En la propuesta educativa del liceo 1 tiene gran relevancia también la *ciudadanía participativa* (Westheimer y Kahne, 2002), que pude identificarla en el discurso del profesorado, del estudiantado y las disposiciones institucionales. Este perfil, tiene un énfasis en lo colectivo, la solidaridad y la búsqueda del bien común (Westheimer y Kahne, 20202). Este aspecto se declara con fuerza en los documentos, que promueven una ciudadanía basada en el respeto por la ideas de las/os demás y la importancia del vínculo con otredades. Esto concuerda con lo señalado por las y los docentes, quienes complementan el espíritu crítico con el carácter colectivo y de vinculación social que debiese tener la ciudadanía. Para las y los estudiantes se refleja en varias de sus concepciones, como en el respeto hacia las/los demás y la ciudadanía entendida como algo colectivo.

La ciudadanía participativa también es concebida como práctica, es decir, implica el involucramiento activo de las y los ciudadanos en procesos participativos (Westheimer y Kahne, 2002). Para esta finalidad, la tarea de la educación es, según la documentación, que las y los estudiantes aprendan a ser ciudadanos/as y vivir la democracia. Por su parte,

el profesorado entiende que la EC implica entregar herramientas que le permitan al estudiantado involucrarse en la sociedad. En tal sentido, el rol de la escuela es promover la participación como práctica cotidiana que se vive dentro y fuera de la sala. Para el estudiantado, ser ciudadanas/os implica poseer poder político y capacidad de tomar decisiones con incidencia real, sentirse aceptados/as, reconocidos/as e incluidos/as, además de escuchados/as y poder expresar sus opiniones recalcando que como grupo etario tienen algo que decir.

La importancia del perfil participativo es, además, consistente con la competencia de *participación activa* (Quintana y Rabuco, 2020) tanto en el discurso como la práctica pedagógica. También concuerda con la importancia que tiene la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015) como contenido escolar, basada en un concepto amplio que permite a las y los estudiantes visualizarse como agentes sociales. Junto con ello, se pone en práctica en algunas estrategias de enseñanza como la predisposición al *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994), la importancia de las *estrategias interactivas* (García, 2016) y el *trabajo cooperativo*, que permitieron la mayoría de las veces, una participación activa del estudiantado y una preponderancia a tener confianza en hacerlo.

Como complemento a estas ideas, emergió entre el estudiantado el *sentimiento de pertenencia* a la ciudadanía. Ante la pregunta directa de si se consideraban ciudadanos/as, desarrollaron respuestas contradictorias. En uno de los grupos la respuesta fue positiva, asociando su afirmación a sentirse ciudadanas/os en el colegio y las manifestaciones. Mientras que en el segundo manifestaron no sentirse ciudadanas/os debido a su falta de inclusión social. En el discurso de este grupo de estudiantes la no pertenencia a la ciudadanía, sin embargo, no implica no poseer capacidad agencia, sino que aspira a una idea de ciudadanía más amplia para desarrollarla. Junto a este, emergen *obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía*, entre los que destacan la imposibilidad de poder votar, el no sentirse incluidos/as y las desigualdades sociales. Aunque no dicho explícitamente, pareciera que el sentimiento de pertenencia de estos/as estudiantes está estrechamente vinculado a la participación en movimientos estudiantiles y en especial a la coyuntura del estallido social.

Tabla 38*:*

Síntesis prácticas, formas y espacios de participación en el liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Espacios de participación	Vínculo estrecho entre los espacios formales y autoconvocados. Liceo da los espacios v/s "dejar hacer", influye en su identidad de liceo movilizado que se proyecta en el PEI.
Niveles de involucramiento	Instancias proyectivas promovidas por la institución en que el estudiantado gestiona y lidera. En momentos de movilización opera la metaparticipación con mayor incidencia.
Modalidades	Representación legitimada a través de la "lista". Capacidad de tomar decisiones en asamblea abierta y de delegadas/os. La orgánica se caracteriza por ser flexible, horizontal y con un liderazgo asociado a la vigilancia comunicativa. Aprendizaje por subjetivación de forma paulatina y cotidiana.

Impacto del género en la participación	Demanda de educación no sexista y conocimiento feminista han permitido el surgimiento de liderazgos femeninos y la introducción de temáticas de género en la escuela. En algunos cursos persisten diferencias de género en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Tanto en el discurso del profesorado como del estudiantado existe un reconocimiento de que el aprendizaje de la ciudadanía también se desarrolla en *espacios de participación* (Oraisón, 2009), lo que es congruente con la importancia de la ciudadanía participativa que he explicado anteriormente (Westheimer y Kahne, 2002). Entre estos, las y los docentes identifican los *espacios formales o institucionales* y los *propios o autoconvocados*, señalando que ambos tienen importancia para la formación ciudadana. Para las y los estudiantes tanto los institucionales, como los autoconvocados, son propios del colectivo estudiantil, por lo que existen límites poco claros entre ellos. Sin embargo, utilizo la distinción con una finalidad analítica.

Entre los espacios *formales o institucionales* (Oraisón, 2009) la Asamblea de Estudiantes y la lista de representantes son reconocidas como las instancias más relevantes por la documentación y el profesorado, mientras para el estudiantado cobra relevancia la instancia de asamblea abierta y la de delegados/as de curso pues permiten la toma de decisiones de "las bases". En la documentación la asamblea tiene un rol central y es el organismo que permite promover la democracia en la escuela. Para el profesorado corresponde al espacio por excelencia para la participación, que pese a estar presente en la legislación chilena, toma características particulares. Se constituye como una entidad de participación masiva y con carácter de asamblea directa, en que las decisiones son tomadas por el conjunto del estudiantado. Además, para el funcionamiento de la orgánica son cruciales las horas protegidas, que en la documentación se definen como la instancia en que cada curso delibera y toma una postura para ser llevada a la asamblea resolutiva.

La orgánica estudiantil formada por tres niveles -asamblea de estudiantes, asamblea de delegadas/os de curso y consejo de curso- puede identificarse como instancias tanto consultivas como proyectivas. Funciona de manera consultiva en los procesos de elección de representantes, donde la totalidad del estudiantado es tomado en cuenta en la selección de quienes ocupan cargos de representación (Trilla y Novella, 2001). Sin embargo, la participación directa en estos organismos y el funcionamiento de toma de decisiones a través de asambleas ampliadas implica un involucramiento mayor y autonomía respecto al mundo adulto. En tal sentido, funcionan como instancias proyectivas (Trilla y Novella, 2001), puesto que son otorgadas y promovidas por la institución escolar, pero son las y los estudiantes quienes gestionan, lideran y resuelven las acciones. En momentos de movilización, estos organismos son utilizados también para convocar, liderar y organizar las acciones, pasando a funcionar de manera metaparticipativa (Trilla y Novella, 2001), puesto que el foco de acción sobrepasa sus funciones.

Entre los espacios *propios o autoconvocados* (Aguilera, 2014) los que tienen un mayor reconocimiento tanto en la documentación, el discurso del profesorado y del estudiantado son l*as movilizaciones estudiantiles*. La participación en estas le otorga al establecimiento un carácter e identidad de liceo movilizado. Para las y los docentes, el liceo posee una tradición histórica de compromiso con los procesos políticos del país, que está condicionado por su fundación como liceo experimental, su rol como primer liceo coeducativo y su participación en movimientos estudiantiles, que implica, que exista un

especie de vínculo cotidiano con la política. De acuerdo a las y los estudiantes el ser colegio movilizado supone pertenecer a una institución cuyo alumnado tiene opinión, conocimiento de la contingencia y que se manifiesta en coyunturas relevantes. Esta condición es fundamental para su formación ciudadana porque les permite expresar sus ideas, saber organizarse y desarrollar un sentido de pertenencia al colectivo de pares tanto dentro como fuera de la escuela.

La identidad de colegio movilizado también pude identificarla en la documentación, donde existe un reconocimiento a que las movilizaciones estudiantiles han propiciado importantes transformaciones como la reformulación del PEI, la creación del protocolo de acoso, y el surgimiento de UGESEX. Esto da cuenta de que el liceo hace suyas las demandas del colectivo estudiantil, otorgando cierta legitimidad a los espacios propios y evidenciando que sus acciones tienen un impacto institucional. Esto da cuenta de que las y los estudiantes desarrollan un involucramiento de tipo metaparticipativo, debido a que piden, exigen y generan sus propios mecanismos de participación (Trilla y Novella, 2001). Para las y los estudiantes cobra una relevancia mayor su participación en el estallido social de 2019, debido a que se identifican como parte de un colectivo que fue protagonista de un proceso crucial para la historia de Chile. Lo mencionan, además como un momento relevante en su crecimiento y formación identitaria. En relación a su experiencia ciudadana, es el acontecimiento a partir del que se hicieron conscientes de la realidad, ampliaron su visión de mundo y sintieron que estaban haciendo un aporte a la sociedad.

Otro de los espacios propios identificados es la *militancia*. Esta, según el profesorado incluye la participación en las juventudes de algunos partidos políticos de izquierda y en los conglomerados que organizan los movimientos estudiantiles (ACES y CONES), los que permiten desarrollar liderazgos a nivel nacional. Para las y los estudiantes la militancia en organizaciones externas al espacio escolar, es relevante pues permite el conocimiento y experiencias de otras personas, además de experimentar como instalar demandas en el debate público.

Las y los docentes también mencionan las *conmemoraciones*, identificadas como actos de carácter reivindicativo que tienen por finalidad recordar u homenajear. Para las y los estudiantes el hecho de pertenecer a un colegio movilizado implica organizar acciones en fechas relevantes, que constituyen hitos en la historia de las movilizaciones en Chile y que están vinculadas a la tradición militante de la izquierda chilena. Tanto el profesorado como el estudiantado menciona el acto por la memoria como una actividad importante que se realiza para conmemorar el golpe de Estado, que, si bien forma parte de la tradición del liceo, es organizada por las y los estudiantes de IV° medio de cada año.

Igualmente emergió en el discurso del profesorado y del estudiantado, que el liceo *"da los espacios",* es decir, que permite y facilita los espacios para la participación, lo que es valorado y percibido como característica propia de su identidad como colegio movilizado. Estudiantes y docentes concuerdan en que no es de carácter normativo, ya que los espacios se dan en la medida en que el estudiantado los solicita. Existe por tanto una condición de apertura más que una intención deliberada de enseñanza de la participación. Para un grupo de docentes y estudiantes son estas/os últimas/os los que *"generan estos espacios*", ya que la mayoría de las acciones de formación ciudadana surgen del estudiantado y no de la institución. Algunos/as docentes son críticos de esto, señalando que en la institución opera un *"dejar hacer"*, ya que admiten que no han sabido canalizar

estas acciones hacia un proyecto de ciudadanía, lo que muchas veces ha tenido como resultado acciones poco formativas y escasamente guiadas por el mundo adulto, como ocurre en casos de toma del liceo.

Para la concesión de espacios existen *instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización*, es decir, normativas y protocolos de acción que permiten regular la participación estudiantil, en especial cuando esta implica una interrupción de clases. Docentes y estudiantes mencionan que la autorización para realizar todo tipo de actividades debe ser solicitada con 48 horas de antelación para facilitar la gestión administrativa. Estos protocolos son valorados por las y los estudiantes porque han sido construidos por ellas/os mismas/os y el liceo en base a la experiencia que le ha otorgado el ser colegio movilizado.

En segundo lugar, entre las *modalidades de participación* (Krauskopf, 2000; 2008) destaca la *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017) que incluye la elección de lista de representantes, asamblea de delegadas/os y directiva de consejo de curso. Para algunos/as docentes la conformación de directiva es una especie de ritual que podría ser interpretado como una réplica de la democracia representativa acotada a procesos eleccionarios (Aparicio, 2013; Ascorra et al. 2016; Muñoz, 2011). Sin embargo, pareciera ser que en el liceo 1 la elección de representantes son instancias donde el estudiantado se siente verdaderamente partícipe y percibe que sus intereses, necesidades y aspiraciones son efectivamente representadas. En tal sentido, señala que la "lista" es la entidad que se encarga de representarlas/os con un canal de comunicación directo y constante con dirección.

En relación a la *deliberación* (Esteban y Novella, 2018), destacan las asambleas como instancia de toma de decisiones masiva. En el discurso del profesorado, estudiantado y documentos pude identificar dos tipos de asamblea: las abiertas, caracterizadas por la participación y discusión ampliada, y la delegados/as espacio donde se entrega y discute información para ser difundida y discutida por los cursos. Si bien las decisiones son tomadas por las/os delegadas/os, lo hacen en función de las resoluciones de los cursos, dando oportunidad a que todas/os puedan incidir en los temas o problemáticas que ocurren en el liceo. Para el profesorado, la hora protegida es la instancia de articulación entre asamblea de delegadas/os y consejo de curso, además de permitir un nexo directo entre colectivo estudiantil y la dirección del liceo. La asamblea de delegados/as es por tanto una instancia resolutiva, que delibera y toman decisiones incluso sobre demandas que son significativas de la realidad escolar (Larrondo, 2017).

La *flexibilidad y horizontalidad de la organización* (Krauskopf, 2000; 2008; Oraisón, 2009) de acuerdo a la documentación son centrales en la orgánica, que se expresa en que cualquier estudiante puede convocar a una asamblea abierta y que cada curso escoge a sus delegadas/os y directiva de la forma que desee. El profesorado y el estudiantado concuerdan en que la asamblea es un espacio horizontal, en el que participan, discuten y deliberan todas/os las/os estudiantes. La inclusión de esta modalidad en los espacios formales podría explicarse por la influencia que han tenido las movilizaciones en la conformación de la orgánica del liceo. Esto también se refleja en quienes cumplen con cargos o vocerías, en los que se impone *la vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014). En tal sentido, la función de las/los delegados/as es llevar la voz del curso a la asamblea, permitiendo que todos/as opinen e influyan en la toma de decisiones. Además, los cargos de la lista son de tipo administrativo, con funciones precisas, pero sin jerarquías entre

ellos. Estos datos sugieren que el estudiantado que ejerce cargos de representación no tiene capacidad resolutiva sin previa consulta de las bases, lo que permite desarrollar liderazgos más horizontales, flexibles y representativos de las decisiones de la asamblea (Krauskopf, 2000; 2008). Con respecto a los espacios autoconvocados, las y los docentes, señalan que se caracterizan por sus horizontalidad y formas flexibles de organización que suelen establecerse en la marcha y dependiendo de la coyuntura política. Estas son las preferidas por la juventud, ya que permiten un mayor respeto a la diversidad y procesos participativos más inclusivos (Krauskopf, 2000; 2008).

En el discurso de docentes y estudiantes emerge también la *movilización estudiantil como aprendizaje*, en que valoran los momentos álgidos de movilización y la participación en la orgánica como instancias privilegiados para el aprendizaje de la ciudadanía. En efecto, para el estudiantado su constitución como sujetos políticos se ha producido principalmente en los espacios de organización y movilización, coincidiendo con Biesta, (2016), para quien el aprendizaje de la ciudadanía se produce por subjetivación. Para el estudiantado este es paulatino y cotidiano, se desarrolla de forma inconsciente, a través de la relación y convivencia con otros/as. Docentes y estudiantes identifican aprendizajes concretos que se adquieren en procesos de movilización. Señalan aspectos relacionados con conocimientos como comprensión del contexto sociopolítico del país e institucionalidad; otros vinculados a competencias ciudadanas como: expresar sus opiniones, ser personas críticas, llegar a acuerdos, conciencia de los privilegios y también los vinculados a actitudes como: sentido de pertenencia, empatía compañerismo, etc.

Las datos obtenidos, también evidencian el *impacto del género en la participación* (Alfama i Guillén, 2009; García et al., 2019; Leraas et al., 2018; Martínez y Nicolas-Bach, 2016). Al respecto, para el estudiantado y profesorado las demandas de género han transitado de la *demanda a la política*, es decir, que son las y los estudiantes quienes han introducido e instalado las problemáticas de género en el debate a través de las movilizaciones. En este aspecto, son las jóvenes las más enfáticas en señalar que el establecimiento ha sabido adaptarse a estas exigencias, concluyendo que sin su movilización nada de lo que se hace en materia de género existiría. En concordancia con esto, en la observación de clases pude identificar que la emergencia de tópicos vinculados al género siempre fue impulsada por estudiantes mujeres. La introducción de temas de género podría estar relacionada, con la centralidad que ha tenido las demandas por educación no sexista y como estas han generado nuevas formas de participación, organización y repertorios de lucha (Follegati, 2018; Lillo, 2020) que han impulsado cambios tanto institucionales como de cultura escolar en las escuelas movilizadas.

En el discurso del profesorado también aparece el *liderazgo femenino*, haciendo referencia a que históricamente ha existido un predominio de mujeres. Las y los docentes, no identifican una razón clara que lo explique, pero coinciden en que no existe una política institucional que lo fomente. En tal sentido, la incorporación de demandas de género podría haber impulsado a las jóvenes a ejercer cargos de liderazgo con menos trabas culturales e institucionales que en otros liceos (Abasolo y Montero, 2012; Martínez y Nicolas-Bach, 2016). Esto es congruente con el discurso de las estudiantes de la lista de representantes, para quienes el conocimiento feminista ha sido fundamental para la formación de su conciencia política y procesos de empoderamiento personal. En ese sentido su participación en movimientos feministas les ha ayudado a sobrellevar algunos obstáculos, pues les ha permitido opinar más, sentirse partícipes de la sociedad, menos invisibilizadas y con capacidad de radicalizarse. Para estas el involucramiento en el

movimiento feminista ha sido la puerta de entrada a otras instancias de participación política.

En relación a las *diferencias de género* los resultados obtenidos tanto en las observaciones como en el discurso del profesorado concuerdan en que no existen diferencias marcadas en la participación de estudiantes mujeres y hombres. En las clases pude identificar que se involucraban de igual manera y no advertí que los docentes favorecieran la participación de un género sobre otro. Este aspecto coincide con lo señalado por las y los docentes, quienes no advierten diferencias de participación en el aula, ni en la organización estudiantil, donde existe más bien una homogeneidad de ideas. Sin embargo, algunos/as docentes señalan que existen cursos en donde las mujeres tienden a involucrarse en menor medida, que suelen ser de mayoría masculina y con estudiantes descritas como tímidas e inseguras. Esto concuerda con estudios que afirman que el género es relevante para limitar la participación, sobre todo en mujeres socializadas en características femeninas (García et al., 2019; Leraas et al., 2018; Subirats y Brullet, 1999). Al respecto, una de las docentes relata una propuesta que surgió del propio estudiantado consistente en realizar sesiones de consejos de curso segregadas, con la finalidad de generar espacios de confianza y empoderar a las niñas y jóvenes en su rol.

Tabla 39:

Síntesis justicia social y de género liceo 1

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Lenguaje	Predomina el lenguaje inclusivo con la forma "e" para referirse al estudiantado. Posicionamiento explícito expresado en la práctica.
Estereotipos de género	Importancia de la crítica frente a los estereotipos de género, sin embargo, persisten en la práctica educativa.
Autoras y autores de referencia	Posicionamiento manifiesto a incluir a mujeres, que no se ve reflejado en la sala de clases. Énfasis en la historia social.
Agentes de la ciudadanía	Visibilización de individualidades masculinas y colectivos diversos. Posicionamiento desde abajo, que irrumpe y cuestiona el modelo hegemónico.
Institucionalidad de género	Educación no sexista, principio central del PEI, se concreta en la creación de UGESEX. Percepción de un espacio seguro en relación a las problemáticas de género.

Fuente: elaboración propia.

En la ***dimensión justicia social y de género*** (Fraser, 2015), he identificado aspectos fundamentales para reflexionar y erradicar el sexismo. Al respecto, pude detectar que prevalece el *lenguaje inclusivo* (Méndez y Sasiain, 2006) en la documentación y en el discurso del profesorado, con la finalidad de transformar la invisibilización histórica de las mujeres y las disidencias sexuales. En concreto, establece como propuesta institucional incorporar el lenguaje inclusivo en las aulas y comunicados oficiales. Mientras que las y los docentes señalan que su introducción se produjo por una demanda estudiantil. En la práctica pedagógica, los docentes se expresaban mayoritariamente con expresiones inclusivas, utilizando la forma "e" y palabras con género neutral para referirse a sus estudiantes. Para los contenidos utilizaban palabras neutras o generizadas

en versión masculina y femenina. Percibí, por tanto, que validaban todo tipo de estrategias inclusivas y que el uso de la "e" estaba bastante extendido, permitiendo una comunicación sin marcas de género con el objetivo de romper con el binarismo e incluir a identidades disidentes (Niklison, 2020).

También pude identificar la permanencia de expresiones androcéntricas (Sau, 2001) aunque en menor medida. Por ejemplo, los documentos las usan para referirse a algunos colectivos y cargos de responsabilidad. En el caso de las clases, primaron en contenidos tradicionales o saberes masculinizados (como política y trabajo) y para referirse a algunos colectivos con roles masculinos. En términos generales, pude observar que el uso del lenguaje inclusivo responde a un posicionamiento político y a la necesidad de visibilizar colectivos marginados en la escuela (Lagneaux, 2017). Su inclusión puede deberse a la importancia que han tenido las luchas por una educación no sexista y por la consecuente apertura del liceo a incorporarla a su cultura escolar.

En relación a *los estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012), no parece existir una transmisión de roles de género tradicional en la documentación, debido a su posicionamiento contrario a estos. El profesorado concuerda en que para erradicar el sexismo es fundamental identificar y reparar los estereotipos, por lo que proponen espacios para la reflexión y discusión de conceptos del feminismo. Uno de los docentes identifica el uso recurrente "de la pelota" en el patio de juegos con características masculinizadas como un estereotipo presente en el liceo, que circunscribe a las estudiantes a lugares más periféricos durante el recreo.

Aunque en la mayoría de las clases no se transmitieron estereotipos sexistas, en las pocas que ocurrió se transmitieron visiones estereotipadas asociadas al trabajo. En estas se difundió la idea del sujeto trabajador y la organización obrera como masculina. Esto lo identifiqué principalmente en las imágenes utilizadas, que incluían a hombres en espacios del mundo obrero como fábricas, campamentos mineros y grandes concentraciones callejeras, presentándose la masculinidad en asociación al rol público, la capacidad de agencia y transformación social (Sánchez e Iglesias, 2008). Por el contrario, los problemas sociales del periodo se acompañaron de imágenes de mujeres en el espacio privado realizando tareas de cuidado, transmitiendo que la vida cotidiana, el hogar y la pasividad política son características femeninas (Sánchez e Iglesias, 2008). La asociación del trabajo y organización obrera como característica masculina, invisibiliza la historia de las mujeres trabajadoras, sus prácticas de organización y luchas por la obtención de derechos, además de concebir la actividad política como característica masculina, que puede incidir en el ejercicio participativo e identidad ciudadana a futuro (Jara et al., 2021). Por otra parte, no apreció actividades que permitieran reflexionar o posicionarse de forma crítica frente a la transmisión de estereotipos (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b).

Con respecto a los *autores y autoras de referencia*, la documentación, explicita la importancia de transformar la malla curricular para visibilizar a la mujer en la historia universal, además de la inclusión de autoras en la lectura obligatoria de la asignatura de lenguaje. A pesar de lo declarado, la gran mayoría de autores mencionados y utilizados en las clases fueron hombres. Por lo tanto, los docentes transmitieron una visión del conocimiento interpretado y analizado desde una perspectiva masculina (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). En la asignatura de CP, utilizaron principalmente autores asociados a la historia social, con la finalidad de entregar un

conocimiento desde "abajo", de trabajadores/as, del mundo popular, es decir, de sectores excluidos de la historia oficial, pero sin un pronunciamiento acerca del rol de las mujeres.

En el rescate de *agentes sociales de la ciudadanía* (Massip y Castellví, 2019) la mayoría del profesorado concuerda en la importancia de destacar personajes que han sido invisibilizados por los relatos tradicionales y oficiales de la historia, con el fin de darles más protagonismo. Sin embargo, en las observaciones predominaron personajes individuales masculinos. En este sentido, existe un acercamiento a los contenidos desde arriba basado en los grandes hombres transmitiendo un modelo masculino de la ciudadanía (Fraser, 1990). Estos personajes "tradicionales", sin embargo, no se presentaron como referentes a seguir, sino como protagonistas de los procesos históricos. Por el contrario, la inclusión de actores colectivos se hizo desde una diversidad de grupos, que en su mayoría respondían a colectivos invisibilizados y excluidos de los relatos oficiales (Massip y Castellví, 2019). Su inclusión, de acuerdo a los docentes se hizo con la finalidad de mostrar una historia "desde abajo" y de entender cómo irrumpen, cuestionan y disputan el modelo hegemónico. En el discurso de los docentes observé una intencionalidad de integrar estos sectores como referentes alternativos de ciudadanía.

Uno de los colectivos que tiene mayor presencia es el de las/os estudiantes. Este se menciona en los documentos, identificándolo como un actor político que ha levantado demandas por la educación no sexista y que ha sido crucial en las transformaciones del liceo. Las y los docentes los/as mencionan como actores fundamentales en los procesos de democratización social del siglo XX. Además, pude observarlo en las clases, en las que se presentó como un sector protagónico que ha sido motor de los cambios en las últimas décadas. Centrar la reflexión y discusión en el colectivo estudiantil como actores sociales es fundamental para que se sientan identificadas/os y con capacidad de agencia política. Las mujeres también son rescatadas como un colectivo relevante. Por ejemplo, la documentación identifica que propuestas como la inclusión de mujeres y la historia del feminismo en las asignatura de historia y los aportes de las mujeres en la ciencia son fundamentales para alcanzar la educación no sexista. Para el profesorado, son un colectivo importante de visibilizar, pero señala que su inclusión en un relato tradicional es insuficiente para avanzar en la educación no sexista. Por el contrario, es un colectivo que tiene muy poca relevancia en las clases observadas, ya que, si bien fueron mencionadas como ejemplo de grupo invisibilizado, ninguna de las clases profundizó en sus particularidades, demandas y alcances de sus luchas. En las clases, el colectivo que mencionan con mayor regularidad es la *ciudadanía o pueblo* organizado, que es descrito como protagonista del estallido social. Sin embargo, no explicitan quienes la conforman, ni individualizan o caracterizan su composición. Esta inclinación a la universalización y homogenización, pueden llevar a la invisibilización de las diferencias, pues impone como abstracto, neutral y universal, normas que corresponden generalmente a experiencias masculinas (Arnot, 2009; Young, 1990).

La diversificación de las y los agentes sociales colectivos, permite romper con el estereotipo de ciudadano-masculino y ofrecer visibilidad a otros colectivos sociales (Jara et al., 2021; Subiabre, 2021). Al mismo tiempo ofrece mayores alternativas para que las y los estudiantes se sientan representados/as (Subiabre, 2021). Sin embargo, el rescate de agentes sociales está aún centrado en sectores excluidos por cuestiones de clase social, con mayoría masculina- sobre todo en el caso de las individualidades, siendo débil la propuesta en cuestiones de género, etnia y orientación sexual (Massip y Castellví, 2019).

Finalmente, emerge *la creación de una institucionalidad de género*. Al respecto, para las y los docentes, el liceo tiene un posicionamiento expreso en materia de igualdad de género, ya que su PEI adhiere a la educación no sexista. Por su parte, el estudiantado percibe que existe una tendencia generalizada a inculcar ideas de género y feministas, que se manifiesta en que el profesorado expresa un repudio hacia situaciones de sexismo y acoso y además de una inclusión real de las personas no binarias. Tanto el profesorado como el alumnado reconocen como hito fundamental la creación de UGESEX, organismo que busca que la equidad de género se viva en la cotidianeidad. Para las y los docentes ha propiciado avances que configuran al liceo como una institución única, que se expresa en algunos cambios culturales como la disminución de actitudes machistas. La unidad es además fundamental para desarrollar la EC con este enfoque, ya que es un espacio de participación del estudiantado en temáticas de género. Esto concuerda con lo señalado por las y los estudiantes, quienes describen el liceo como un espacio seguro para abordar estos temas, ya que las actitudes machistas y homofóbicas no son aceptadas.

En resumen, la propuesta del liceo 1 es contundente para avanzar hacia un enfoque de género y feminista, debido a los énfasis y posicionamientos observados en las distintas dimensiones. En relación a los ***principios y valores***, subrayo su posicionamiento crítico frente a la *democracia* (Bolívar, 1998) que incluye la reflexión sobre las limitaciones del proceso de transición y la posibilidad de pensar en una democracia distinta (Abasolo y Montero, 2012). Además de abordar los *derechos humanos* desde la crítica a la legislación actual y la importancia de lucha para alcanzarlos (Justo, 2008). Junto con la inclusión de la *solidaridad,* entendida como ayuda mutua, reconocimiento de la otredad y cooperación, además de la promoción de la *igualdad de género* (Espín, 2010).

En cuanto a las ***competencias ciudadanas***, existe un marcado énfasis y transversalidad de las *competencias críticas* promovidas en situaciones que trascienden la realidad escolar y que permiten poseer conciencia de la realidad; el fuerte acento en el empoderamiento de las y los estudiantes a través de la competencia de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020) que se aprende en el involucramiento efectivo del estudiantado en la clases y las instancias de organización y la importancia de las capacidades dialógicas y desarrollo de la opinión promovidas a través de la *competencia comunicativa y social* (Soriano, 2006).

Además, observo una propuesta de ***contenidos*** centrada en una *participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016) que excede lo electoral, con un marcado acento en los movimientos sociales; además, de la importancia que tienen *los problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) y la *inclusión de problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) debido a su adscripción a la educación no sexista. También resulta de vital importancia la incorporación de *experiencias cotidianas de grupos oprimidos* (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Massip y Castellví, 2019; Roset et al., 2008) pues permite transmitir que lo político se relaciona con aspectos cotidianos y experiencias de vida de personas comunes y corrientes. Algunas falencias al respecto son que las injusticias se centraron principalmente en la clase social y la poca concreción de los problemas y demandas vinculadas al género.

Con respecto a las ***estrategias de enseñanza*** existe una predisposición a promover una *comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994) y una cultura escolar que comprende al estudiantado como agente educativo; hay un énfasis en *las estrategias interactivas*

(García, 2016) en especial las vinculadas al diálogo y al análisis de fuentes. Además, promueve el *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) que permite adquirir conocimientos a través de la negociación e intercambio de significados. La práctica de la *problematización de la autoridad docente* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al., 2019) aunque poco masificada permite visibilizar en ejercicio de poder del profesorado.

En concordancia con las dimensiones anteriores el liceo 1 desarrolla un ***perfil de ciudadanía*** *orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002), con énfasis en el espíritu crítico, la conciencia de la realidad y la transformación social, que es idóneo para romper con las estructuras patriarcales (Arnot, 2009b). Además, tiene componentes del *perfil participativo* (Westheimer y Kahne, 2002), caracterizado por la pertenencia al colectivo, el vínculo con la otredad y el ejercicio efectivo de la participación democrática (Kerr, 1999). Ambos, promueven una ciudadanía de alta intensidad (Aguiló, 2009), conducente al enfoque de género y feminista de la EC.

En relación a los ***espacios, prácticas y formas de participación***, las instancias dadas por la institución y generadas por el estudiantado son fundamentales para la EC, ya que la tradición en movilización y la apertura de la institución han permitido que se desarrollen instancias proyectivas y metaparticipativas (Trilla y Novella, 2001). Las *modalidades* características, posibilitan organismos de *representación* efectivos y legitimados; procesos de toma de *decisiones* a través de asambleas que involucra a todo el estudiantado; además, de desarrollar formas *flexibles, horizontales* donde se impone la *vigilancia comunicativa* que les ha permitido desarrollar procesos participativos más inclusivos (Aguilera, 2014; Krauskopf, 2000; 2008). Junto con esto, la organización y movilización les ha permitido desarrollar *un aprendizaje* por subjetivación (Biesta, 2016). La relevancia de la demanda por la educación no sexista (Follegati, 2018; Lillo, 2020) ha contribuido a desarrollar liderazgos femeninos y procesos de empoderamiento que les ha permitido participar en igualdad de condiciones con sus compañeros. Además, han instalado temáticas de género que han trasformado su cultura escolar e institucional, provocando que las diferencias de género en la participación (Leraas et al, 2018; Subirats y Brullet, 1999) no sean tan recurrentes.

Finalmente, en la ***dimensión justicia social y de género*** (Fraser, 2015), el liceo aspira a transformar los componentes sexistas que se concreta en el *lenguaje inclusivo* con predominancia a buscar formas que eliminen las marcas de género (Niklison, 2020), la visibilización de una diversidad de *agentes sociales* y el posicionamiento *institucional* en materia de género (Martini y Bornand, 2018) a partir de la creación de la UGESEX. Algunas limitantes son la escasa reflexión y análisis crítico sobre la *transmisión de estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008), la predominancia del protagonismo individual masculino y agencias sociales asociadas a la clase social (Massip y Castellví, 2019); y que la construcción del conocimiento académico está aún está marcado por una mirada masculina (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017).

9.2 EC con enfoque de género y feminista en el liceo 2

En este apartado presento los elementos más destacados y esenciales del caso 2 de acuerdo a las dimensiones de análisis del modelo de EC con enfoque de género y feminista. A modo ilustrativo, introduzco una tabla que sintetiza los resultados más recurrentes e interesantes para cada una de las dimensiones.

Tabla 40:

Síntesis de los principios y valores en el liceo 2.

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Derechos humanos	Reconocimiento de derechos específicos y lucha por los derechos. Presentados como principios no cerrados que requieren de lucha y deliberación.
Democracia	Democracia como sistema político, que incluye perspectiva crítica a los sistemas actuales, haciendo alusión a las disparidades que sufren las mujeres.
Diversidad	Característica arraigada y énfasis en la diversidad sexual.
Igualdad	Igualdad de género. En el respeto, el trato y en la consideración de ser tratadas como personas.
Valores asociados a la ética del cuidado	Invisibilización de trabajos domésticos y cuidados es discriminación y violencia para las mujeres

Fuente: elaboración propia.

La propuesta del liceo 2 tiene un alto contenido en ***principios y valores*** que se expresa en la importancia que tienen tanto en la documentación, como en el discurso del profesorado y en la práctica pedagógica. En efecto, el profesorado concibe la EC como educación en valores, concordando con Bolívar (1998), quien afirma que existe un vínculo estrecho entre la EC y la educación en valores. Junto con esto, reconoce la importancia de los valores para promover una educación no sexista.

Destacan principalmente los *derechos humanos* que, en la documentación, son los que regulan la convivencia escolar y definen el actuar pedagógico del liceo, aspecto que es fundamental en el enfoque de género y feminista, ya que constituyen el eje moral que permite aspirar a una igualdad real para mujeres y otros grupos no privilegiados (Justo, 2008). Dentro de los posicionamientos resalta en la documentación y el discurso del profesorado el *conocimiento, comprensión y respeto por los derechos humanos* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) que implica abordarlos desde una perspectiva teórica aludiendo al concepto, evolución y estudio de las legislaciones, además de reflexionar sobre problemáticas actuales asociadas a la vulneración de derechos. Esto lo pude observar también en las clases, en que las docentes abordaron definiciones conceptuales sobre los DDHH a propósito del estudio del estallido social y la dictadura en el contexto chileno.

Con la misma relevancia resalta el *reconocimiento de derechos específicos para grupos oprimidos* (Justo, 2008), en especial de niñas y mujeres. La documentación se refiere a la infancia y la adolescencia como grupo que posee derechos particulares que incluyen la no discriminación, el derecho a la vida y a participar, además de explicitar los derechos de estudiantes que se encuentran en una situación desfavorecida. Por su parte el profesorado menciona la importancia de incorporar los derechos asociados a colectivos que merecen especial atención tales como las mujeres, personas privadas de libertad, la infancia y la comunidad LGTBIQ. También se concreta en la práctica pedagógica, ya que las docentes, recalcaron que la situación actual de las mujeres requiere de un compromiso con la lucha por el acceso a derechos.

Emerge en las observaciones de clases y en el discurso de las estudiantes la *lucha por los derechos humanos.* Las docentes la introdujeron en clases desde dos perspectivas. En la primera, relacionada con los derechos laborales, enfatizaron en que no han sido dados por el Estado, sino que son resultado de importantes luchas sociales protagonizadas por trabajadoras/es. En segundo lugar, hicieron hincapié en periodos en los que han ocurrido violaciones sistemáticas a los derechos humanos. De especial relevancia fue la introducción de testimonios de mujeres que experimentaron la violencia política, llevando a cabo un acto de memoria desde la perspectiva de las mujeres. La importancia de la lucha por los derechos humanos pude percibirla también en los discursos de las estudiantes quienes describen el ejercicio ciudadano como lucha por los derechos. Estas se perciben como personas con conciencia de sus derechos y con capacidad de exigirlos. De la misma manera, identifican las movilizaciones como instancias relevantes en la obtención y defensa de derechos.

El énfasis en la lucha por los derechos, la importancia de concebir a las estudiantes como sujetos de derecho y el reconocimiento de derechos específicos en la propuesta del liceo 2, implica concebirlos como principios no cerrados que requieren de lucha social constante, deliberación política e inclusión de demandas de los sectores excluidos de la sociedad (Benhabib, 2008), además de contrarrestar la conceptualización universalista de los DDHH que desconoce las particularidades y necesidad de acciones afirmativas para los grupos excluidos (Justo, 2008).

Otro de los principios relevantes es la *democracia* (Abasolo y Montero, 2012). Es un principio significativo en el discurso del profesorado y se encuentra presente también en la documentación y en las clases que observé. Es una de las principales finalidades educativas de la institución, puesto que el PEI declara que uno de sus objetivos es capacitar a las personas para participar de forma democrática y activa en la comunidad.

La democracia se aborda principalmente *como sistema político*, es decir, la incluyen con la finalidad de que las estudiantes comprendan las características del sistema democrático actual para capacitarlas para la participación política (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020). Las y los docentes declaran introducir características de la democracia actual, a través de la comparación con sistemas democráticos históricos aspecto que también pude identificar en las clases. Este abordaje histórico, también les permitió realizar una *crítica a los sistemas democráticos actuales* (Abasolo y Montero, 2012) ya que, al comparar, pudieron enfatizar en sus falencias, como la falta de representatividad y las desigualdades sociales. Fue particularmente interesante la postura crítica vinculada a la disparidad de las mujeres en el mundo laboral que pude observar en las clases de EC. Al respecto, la docente fue enfática en señalar que la falta de derechos laborales y la desigualdad de género ponen en riesgo el sistema democrático.

Otro de los valores que tiene importancia en la cultura escolar del liceo 2 es la *diversidad* (Bolívar, 1998), que pude identificar en los documentos, pero también en el discurso del profesorado y estudiantado. En efecto, uno de los sellos del establecimiento es desarrollar una comunidad acogedora e inclusiva, que se concreta en una convivencia escolar basada en la inclusión de las estudiantes en su diversidad. Para el profesorado y el estudiantado la diversidad es una característica arraigada en la cultura escolar, que se vincula directamente con su identidad de liceo emblemático. Esta responde a que sus estudiantes provienen de diferentes contextos territoriales y socioeconómicos, que promueve el

conocimiento y convivencia con personas con distintas características, perspectivas y visiones de mundo.

Pude observar que se fomenta la diversidad e inclusión en todos los ámbitos, sin embargo, con énfasis especial en el respeto por la diversidad de género. Esto, de acuerdo a la documentación se expresa en la decisión de transitar de colegio monogénero a mixto. De hecho, uno de los aspectos que más valoran las estudiantes es la aceptación a las diferentes identidades de género. La apuesta por el valor de la diversidad característica del liceo es fundamental para impulsar la escuela coeducativa (Roset et al., 2008).

La propuesta del liceo 2 también incluye el principio de *igualdad*, que emerge en todos los instrumentos de recogida de información como igualdad de género, es decir, existe un posicionamiento explícito de parte de la institución por promover la igualdad entre hombres, mujeres y disidencias, que se expresa tanto en términos académicos como de convivencia escolar. En términos académicos, la documentación indica que con la educación mixta se debe brindar igualdad de aprendizajes entre mujeres y hombres, ofreciendo las mismas oportunidades de desarrollo personal. En este punto, las y los docentes concuerdan en que el énfasis en la mirada de las mujeres debe ser reemplazada por una educación con equidad y paridad de las habilidades y roles que puedan desempeñar tanto hombres, mujeres como disidencias. En las clases, las docentes se refirieron a la importancia de que existan condiciones de igualdad para las mujeres como una cuestión de bien común.

En relación, a la convivencia escolar, identifiqué que la documentación declara desarrollar acciones que fomentan la igualdad de género en la convivencia, además de describirlo como un principio arraigado entre las estudiantes. Por su parte, una de las docentes me señaló que la promoción de la igualdad se debe realizar a través de acciones prácticas y cotidianas basadas en el trato, el respeto, la consideración y escucha en condiciones de igualdad. Al mismo tiempo, las estudiantes conciben la educación no sexista como ser consideradas personas, sin importar la identidad y expresión de género y perciben el liceo como un espacio donde son consideradas. Al respecto, valoran la inclusión de hombres al colegio, ya que permite impulsar la igualdad de género en sus compañeros.

Los *valores asociados a la ética del cuidado* (Roset et al., 2008) pude identificarlos solo en la observación de clases, en las que las docentes transmitieron la importancia de reconocer y valorar los cuidados tanto en términos sociales como económicos. Para ellas, la invisibilización de los trabajos domésticos y los cuidados es una forma de discriminación y violencia hacia las mujeres, por lo que su inclusión es fundamental para impulsar el enfoque de género y feminista de la EC.

Tabla 41:

Síntesis de las competencias ciudadanas del liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Crítica	Relación entre postura crítica y compromiso social. Permite visualizar las problemáticas de género. Se adquieren en la sala de clases y en los espacios de organización y movilización.

Participación activa	Las estudiantes son protagonistas de los procesos históricos y sociales. Se adquiere en la sala de clases y en los espacios de participación.
Identificación de los propios privilegios	Permite ser conscientes de las diferencias y ventajas sociales que tiene cada persona.

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de los principios y valores, parece prestarse menor atención a las ***competencias ciudadanas***, lo que se expresa principalmente en que muchas clases no incluyeron un desarrollo intencionado de estas. A pesar de ello, pude identificar como relevantes la *competencia crítica* y de *participación activa*.

La importancia de la *competencia crítica* (Soriano, 2006) se refleja en los documentos, en el discurso del profesorado y el estudiantado, donde, además, existe una relación estrecha entre la postura crítica y el compromiso social. Para el profesorado es la capacidad que le permite a las estudiantes analizar la realidad, cuestionarse cosas, discernir información y desarrollar posturas propias, mientras que las estudiantes, la describen como una característica que debe poseer un buen o buena ciudadana. Es, además, una competencia que se concreta en el perfil de estudiante presente en la documentación, aspirando a que estas sean parte activa de la sociedad y transformación social, tal como la concibe Marco (2010).

Para las y los docentes, el desarrollo de *competencias crítica* se consigue a partir de un trabajo permanente en las asignaturas, que queda de manifiesto al ser una característica arraigada entre las estudiantes. Estas son descritas como personas críticas, reflexivas y que les interesa debatir sobre problemáticas actuales. En concreto, la importancia de esta competencia pude observarla en las clases de análisis de la sociedad actual, en las que presentaron una postura crítica frente al modelo político-económico vigente en Chile y el sistema patriarcal asociado a este. Pese a su importancia, en muchos casos, las docentes únicamente promovieron la reflexión crítica a través de su discurso, pero plantearon pocas actividades para fomentarla.

Para algunas docentes, existe un vínculo entre el pensamiento crítico y la capacidad de visualizar y ser conscientes de las problemáticas de género que posee el estudiantado. Para estas, el respeto hacia la disidencia sexual está relacionado con su capacidad crítica, coincidiendo con lo señalado por varias autoras, que sostienen que es clave para identificar estereotipos e injusticias relacionadas con el género (Arnot, 2009b; Espín, 2010).

De acuerdo a la documentación, esta se desarrolla también en los espacios de representación estudiantil, siendo el centro de estudiantes un medio para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Para las y los docentes, en efecto, el rol del establecimiento en materia de EC es otorgar espacios para la reflexión crítica. Esto concuerda con el discurso del estudiantado, para quienes las manifestaciones también les permiten el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de situaciones de la vida real.

Otra de las competencias de mayor desarrollo es la de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020), que está presente en los documentos, el discurso del profesorado y las observaciones. Para las y los docentes es fundamental que las estudiantes se consideren a sí mismas personas con capacidad de agencia y compromiso social frente a las injusticias y desigualdades sociales (Arnot, 2009b). Esto

lo pude observar en la práctica pedagógica, cuando las docentes incentivaron a las estudiantes a sentirse protagonistas de los procesos histórico-sociales actuales. Sin embargo, esta fue más bien una postura discursiva, pues no se generaron actividades para que pudiesen llevarla a cabo.

Al respecto, la documentación identifica al centro de estudiantes como espacio clave para el aprendizaje de la participación. Esto coincide con lo señalado por las y los docentes para quienes la principal labor de la escuela es generar espacios para que las estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad y participar en ella activamente. Por ejemplo, una de las docentes me mencionó que el consejo de curso puede ser una instancia de empoderamiento en la medida que sea dirigido por y para las estudiantes y responda a sus intereses y necesidades.

En el discurso de una de las docentes emerge la categoría de *identificación de los propios privilegios*. La describe como la capacidad de ser conscientes de las diferencias y ventajas que tiene cada persona en términos sociales e identifica como central en el desarrollo de una EC con enfoque de género y feminista, porque es la única forma de sensibilización sobre injusticias y de la posición de poder que cada persona ocupa en el entramado político y social. Pese a que aparece sólo en el discurso de una docente, la resalto por su aporte al modelo.

Tabla 42:

Síntesis contenidos del liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Problemas y demandas vinculadas al género.	Temas de género incorporados de forma transversal y permanente. Énfasis en la brecha laboral, violencia de género y subrepresentación de las mujeres.
Problemas sociales en perspectiva interseccional	Enseñanza se centra en las injusticias sociales y las minorías. Posicionamiento explícito de la perspectiva interseccional.
Contexto macro	Se centra en el cuidado del medio ambiente y análisis crítico del modelo económico.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los ***contenidos***, la propuesta educativa del liceo 2 prioriza *los problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) y *problemas e injusticias en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) que son mencionados en todos los instrumentos de recogida de información con bastante atención.

Los *problemas y demandas vinculadas al género* corresponden a problemas globales y demandas actuales que el movimiento feminista ha relevado e impulsado en el debate público (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008), por tanto, su priorización respecto a otros contenidos evidencia la importancia que tienen estas temáticas en la cultura escolar de la institución, lo que es congruente con el énfasis que existe en cuestiones de género en las dimensiones previamente revisadas. De acuerdo a las docentes estos temas se abordan en las horas de orientación y consejo de curso a partir del programa elaborado por la mesa de género y sexualidad, que junto al centro de estudiantes realiza talleres, charlas y debates en los diferentes cursos. Esta, por tanto, corresponde a una formación transversal que reciben las estudiantes. Los temas de género también se

abordan en las asignaturas vinculadas a las Ciencias Sociales, donde si bien no existen lineamientos curriculares institucionales, abordan distintos tópicos asociados a los contenidos de sus asignaturas. Esto puede deberse al grado de conciencia feminista que declaran poseer algunas docentes y a su tradición como colegio monogénero que ha implicado un mayor rescate de las mujeres y sus experiencias. Por su parte las estudiantes coinciden con la relevancia que tienen estos temas en su formación y valoran que puedan hablarse abiertamente. La importancia que tienen las problemáticas de género, también pude observarla en las clases, en las que se priorizó aquellos problemas e injusticias que afectan al colectivo mujeres.

Entre estos, los que pude apreciar con mayor recurrencia fueron la división sexual del trabajo, la violencia de género y la subrepresentación política de las mujeres (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Posada, 2008). Por ejemplo, en las clases observadas las docentes se refirieron a varios aspectos relacionados con la situación laboral de las mujeres e hicieron hincapié en que la desigualdad tiene su origen en su asignación histórica al trabajo doméstico y de cuidados asociado a la sociedad patriarcal (Abasolo y Montero, 2012). La violencia de género y la subrepresentación política fueron temas mencionados por algunas docentes, como ejemplos de tópicos recurrentes que abordan en sus clases.

También destacan los *problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019), que son mencionados por la totalidad de docentes, quienes declaran integrarlos de forma intencionada en su práctica pedagógica. Concordando con esto, las estudiantes señalan que en general las clases se enfocan hacia las minorías discriminadas y a la discusión de problemas e injusticias sociales. Además, pude identificarlo en las clases observadas, ya que muchas de ellas se dedicaron a este contenido incluyendo problemas sociales de dos tipos, los derivados de la implementación del modelo económico neoliberal, y los de carácter histórico, vinculados a la migración campo ciudad. Con ese tipo de contenidos las docentes buscaban transmitir la importancia de tomar conciencia sobre la necesidad de transformación social.

Una de las docentes se refiere de forma explícita a la mirada interseccional para abordar los problemas sociales. Para ella, constituye una herramienta que le ha ayudado a incluir injusticias vinculadas a diferentes ejes de exclusión. Por otra parte, lo considera importante para que las estudiantes aprendan sobre sus propios privilegios y desventajas sociales. Este contenido es incluido también de forma expresa por otra de las docentes, quien, se refirió a la doble discriminación que experimentan las mujeres de los pueblos originarios, por su condición de mujeres e indígenas. El posicionamiento manifiesto de las docentes en la inclusión de la perspectiva interseccional es fundamental para la selección de contenidos escolares, pues permite abordar problemáticas desde diversas perspectivas y experiencias, al tiempo que facilita que las estudiantes puedan identificar las identidades que se entrecruzan y comprenderlas en una esfera de relaciones de poder (Massip y Castellví, 2019).

En el liceo 2 es importante también el *contexto macro,* definido como las condiciones de marco fundamentales para la comprensión, el funcionamiento y los desafíos de la ciudadanía contemporánea (Cox y García, 2015; García 2016). De estos, el tema que identifiqué en la mayoría de los instrumentos de recogida de información fue el cuidado del medio ambiente. La documentación declara que la conciencia medioambiental constituye una de las finalidades educativas centrales del liceo. En términos concretos las

y los docentes se refieren a una comisión de medio ambiente dedicada al desarrollo de políticas para promover su cuidado y a proyectos de educación ambiental liderados por docentes y estudiantes. La importancia de los problemas medioambientales pude observarla también en las clases, donde una de las docentes abordó problemas como la sobreexplotación de los recursos, el calentamiento global y la contaminación exacerbada como consecuencia de la implantación del modelo neoliberal.

En las clases, también abordaron otros temas relacionados con el contexto macro, como el modelo económico de mercado. Para esto, la docente de EC destinó algunas clases a analizar el sistema político-económico chileno, a partir de una perspectiva histórica examinando los tres modelos económicos prevalentes a nivel mundial, para luego describir los orígenes del neoliberalismo en Chile. Junto con ello, en otras profundizó en el mercado laboral, en las que mencionó los efectos que el modelo ha tenido para las mujeres debido a sus componentes patriarcales y machistas.

Tabla 43:

Síntesis estrategias de enseñanza del liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Estrategias interactivas	Predominaron las estrategias dialógicas. Involucraron a un número reducido de estudiantes.
Reconocimiento de la voz estudiantil	Clima de confianza para participar y expresar ideas. Importancia del vínculo afectivo.
Educación bancaria	Clase expositiva y la dinámica de preguntas cerradas.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las ***estrategias de enseñanza***, las más recurrentes fueron *las interactivas*. Estas se caracterizan por centrarse en lo que las y los estudiantes hacen, promoviendo metodologías activas (García, 2016; Kerr, 1999; Quintana y Rabuco, 2020). Al respecto, la documentación señala la importancia de desarrollar una actitud activa en el aprendizaje de las estudiantes a partir de metodologías que permitan el desarrollo de competencias. Por su parte el profesorado declara desarrollar estrategias activas como las dialógicas y el trabajo con fuentes. Las más recurrentes son las dialógicas, que son aquellas que propician la interacción en el aula, a través de una pregunta, estímulo visual o fuente.

El discurso del profesorado concuerda con lo observado en algunas clases donde pude identificar las estrategias interactivas dialógicas y el análisis de fuentes. En el caso de las primeras, la más utilizada fue el diálogo no estructurado, es decir una conversación producida como consecuencia de una pregunta de opinión, problematizadora o comentario de las docentes. El análisis de fuentes fue un ejercicio guiado, ya que lo realizaron a partir de la proyección de distintos recursos que fueron analizadas mediante preguntas abiertas. Las estrategias interactivas, si bien se centraron en el involucramiento activo de las estudiantes y permitieron el desarrollo de competencias, se caracterizaron por involucrar a un número reducido de estudiantes.

Es relevante también, el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994) que para algunas/os docentes requiere de un clima de aula que permita que las estudiantes no sientan temor a participar y exponer sus puntos de vista. Para estas/os, se debe propiciar

una ambiente de confianza, para que la sala de clases sea un lugar seguro donde expresar ideas y que las estudiantes sientan que no son juzgadas. También, es importante la creación de una vínculo afectivo, que surge a propósito de escucharlas y entenderlas en sus necesidades. En relación a esto, la documentación declara que el liceo favorece un aprendizaje que se desarrolla en interacción con otros/as, que permiten enriquecer las ideas, gracias a saberes, experiencias personales y la capacidad de intercambiar opiniones. En el caso de las estudiantes reconocen que el liceo (a través de las asignaturas o los proyectos en que se involucran) promueve los espacios para la conversación y el debate. En las clases, pese a que se involucraba a un número reducido de estudiantes, pude advertir un clima positivo para participar, caracterizado por relaciones de confianza, respeto y buen trato. Para esto, las docentes motivaban la participación al valorar las respuestas y felicitar a las estudiantes por hacerlo.

Aunque sólo emergió en la observación de clases, la *educación bancaria* fue bastante preponderante. Esta se caracteriza por ser una enseñanza que prioriza la labor de las y los docentes como transmisores de conocimiento, mientras que las estudiantes se constituyen como consumidoras de información (hooks, 1994; Muñoz y Martínez, 2015; Zúñiga et al., 2020). Se desarrolló mayoritariamente como clase expositiva y fue la estrategia más utilizada en ambas asignaturas. Estas, fueron clases centradas en el relato de las docentes, quienes realizaban una exposición de los principales contenidos, apoyadas por una presentación, mientras que las estudiantes eran receptoras. Si bien, las combinaron con las dialógicas, la exposición concentró la mayor parte del tiempo y en algunos casos, se produjo una dinámica de pregunta cerrada relacionada con la repetición de contenidos (Zúñiga et al., 2020). Una de las docentes justifica esta estrategia por las condiciones adversas en que se realizaban las clases y valora el que de todas maneras le permitiera interactuar con sus estudiantes.

Al revisar las estrategias de enseñanza en su totalidad pareciese que existen algunas incongruencias entre la importancia atribuida tanto a la *voz estudiantil,* como a *las estrategias interactivas* y a la predominancia de una *educación bancaria* en la práctica docente, con escasa participación efectiva de las estudiantes. Esto puede deberse en primer lugar, a que las condiciones en que se realizaron las clases (formato híbrido, escasez de tiempo) condujeron al desarrollo de clases expositivas que limitaron la capacidad y posibilidad de debatir de las estudiantes. En segundo lugar, a que pudiese ser que la "voz estudiantil" sea mayormente reconocida en espacios que exceden la sala de clases, como proyectos o acciones extracurriculares y en espacios de organización estudiantil.

Tabla 44:

Síntesis perfil de ciudadanía del liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Ciudadanía participativa	Importancia de lo colectivo y reconocimiento de la otredad.
Ciudadanía orientada a la justicia	Propicia la reflexión y discusión crítica de la sociedad actual apuntando a la transformación social.

Fuente: elaboración propia.

El liceo 2 se caracteriza por priorizar un perfil de *ciudadanía participativo* (Westheimer y Khane, 2002) que se manifiesta en que tanto en la documentación, el discurso del

profesorado y del estudiantado predominan concepciones de ciudadanía relacionadas con lo colectivo y la relación con la otredad. En tal sentido, las y los docentes conciben la EC como una experiencia práctica vinculada a situaciones reales en que todas las personas son responsables de metas comunes y de alcanzar el bien común. Mientras que las estudiantes conciben la ciudadanía como "algo colectivo" que se vincula a "tener algo que decir", o sea, asocian el ejercicio y condición de ciudadanía a la importancia de pertenecer a un colectivo, ser escuchadas en este, poder expresar sus ideas y ser tomadas en cuenta, cuestión que han experimentado en el liceo y las movilizaciones estudiantiles.

El perfil participativo, se relaciona con el rol que de acuerdo al profesorado debe tener la escuela, es decir, que las estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad y participar activamente en ella. En tal sentido, el liceo adscribe a un perfil de estudiantes conscientes y empoderadas de su rol social, que tiene como finalidad contribuir de manera activa a la comunidad. Es por tanto un perfil que se asocia al liderazgo, que se concreta en la posibilidad que tienen las estudiantes de dirigir efectivamente el consejo de curso, poder manifestar sus intereses y necesidades a través del centro de estudiantes y en la capacidad de exigir demandas a la institución.

En tal sentido, el modelo participativo concuerda con los preceptos del enfoque de género y feminista, ya que concibe la ciudadanía como ejercicio efectivo de participación democrática (Kerr, 1999), a través de la pertenencia a un colectivo y el reconocimiento de la otredad. Este perfil, además, coincide con la importancia que tiene la competencia de *participación activa* (Quintana y Rabuco, 2020) tanto en el discurso del profesorado y la práctica pedagógica y la predominancia de algunas estrategias de enseñanza como las *interactivas* (García, 2016) y el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994). Al la vez que es contradictorio con la preminencia de la *educación bancaria* (hooks, 1994) y escasa participación que ofrecieron las clases observadas.

En la propuesta educativa, aunque con menor cantidad de referencias, también destaca el perfil de ciudadanía *orientada a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002). En el caso de las y los docentes señalan que el liceo debe propiciar la discusión y reflexión crítica de la sociedad y esperan que las estudiantes sean personas informadas, capaces de analizar su realidad y desarrollar sus propias concepciones de mundo. A su vez, las estudiantes conciben la ciudadanía como ser personas críticas con conocimiento de la realidad social y política. Este modelo, además, se orienta a la transformación social (Westheimer y Khane, 2002). Al respecto, para algunos/as docentes la EC solo tiene sentido si se aspira a que las estudiantes puedan aportar al cambio. Esto concuerda con la concepción de ciudadanía que prevalece entre las estudiantes de conocer/poseer derechos, ya que para estas ejercer la ciudadanía implica mantener activa la lucha por sus derechos y por construir un modelo distinto.

El acento en la ciudadanía orientada a la justicia (Westheimer y Kahne, 2002) es congruente con la centralidad que tienen las *competencias críticas* (Soriano, 2006), que se concreta en contenidos asociados al *contexto macro* (García, 2016) como el análisis de la democracia actual, el modelo económico neoliberal y el sistema patriarcal que los caracteriza. Junto con ello, se expresa en la importancia de contenidos como los *problemas y demandas vinculadas al género* (Arnot, 2009; Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008) y los *problemas en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) que apuntan a la identificación de injusticias sociales derivadas de distintos ejes de exclusión con una finalidad de transformación social.

Vinculado a esto, emergió en el discurso del estudiantado el no sentirse identificadas con la ciudadanía por su condición de menores de edad y por la falta de derechos asociada. En tal sentido, identifican ciertos obstáculos para su ejercicio como ser percibidas como violentas, no sentirse incluidas y la imposibilidad de poder votar. Advertí entre las estudiantes un sentimiento de impotencia por considerarse excluidas y no tomadas en cuenta, lo que para ellas justifica en ciertos momentos el uso de la violencia. Esto coincide con lo señalado por Larrondo (2017), para quien la conflictividad es vista muchas veces por el estudiantado como el único camino para ser escuchado frente a demandas que son de importancia. Por el contrario, en las movilizaciones estudiantiles se sienten reconocidas y escuchadas, lo que podría sugerir que el sentimiento de pertenencia a la ciudadanía, lo otorga en último término el involucramiento colectivo en los movimientos estudiantiles. Estos resultados evidencian la necesidad que tienen las y los jóvenes de ser escuchados/as y poder expresar sus posicionamientos, cuestión que desde mi perspectiva es fundamental en un modelo de EC con enfoque de género y feminista.

Tabla 45*:*

Síntesis, prácticas, formas y espacios de participación en el liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Espacios de participación	Vínculo estrecho entre los espacios formales y autoconvocados. Liceo da los espacios. Clima de apertura y existencia de vías para canalizar inquietudes.
Niveles de involucramiento	Instancias proyectivas promovidas por la institución, en que el estudiantado gestiona y lidera. En momentos de movilización los espacios formales operan como metaparticipativos.
Modalidades	Representación efectiva del estamento estudiantil. Capacidad de tomar decisiones por medio del CODECU. Los espacios autoconvocados generan instancias más horizontales y flexibles. Aprendizaje en la movilización de tipo práctico y ciudadano.
Impacto del género en la participación	Demanda de educación no sexista y conocimiento feminista han permitido el empoderamiento femenino, la introducción de problemáticas de género y el ingreso de hombres al liceo.

Fuente: elaboración propia.

La dimensión ***prácticas, formas y espacios de participación*** me reporta información relevante, pues pude indagar en la EC como aprendizaje que trasciende la sala de clases. Efectivamente, estudiantes y docentes comparten que el aprendizaje de la ciudadanía también se desarrolla en los espacios de participación, lo que es congruente con el *perfil participativo* (Westheimer y Kahne, 2002) que declara promover el liceo. Con respecto a los *espacios de participación* (Oraisón, 2009) las y los docentes reconocen que en el liceo existen los *formales o institucionales* y otros *propios o autoconvocados* que son fundamentales en la formación ciudadana. En el caso de las estudiantes, tanto aquellas instancias que otorga el establecimiento como las autogestionadas, son descritas como propias. Existen límites poco claros entre ambos espacios, sin embargo, utilizo la distinción con una finalidad analítica.

En relación a los espacios *formales o institucionales* (Oraisón, 2009), aunque el liceo presenta los mismos organismos que el resto de los colegios y liceos del país, para el profesorado estos adoptan características distintas vinculadas a su identidad de colegio emblemático y movilizado. De los organismos formales, destaca tanto en la documentación, como en el discurso del profesorado y estudiantado, el Centro de Estudiantes y sus diferentes organismos. Para las estudiantes, las instancias formales son valoradas como derechos que poseen en el establecimiento y que han adquirido como consecuencia de las luchas de generaciones anteriores. La documentación lo describe como la entidad conformada por la totalidad de las alumnas que tiene como finalidad la organización y representación de sus intereses. El profesorado y el estudiantado identifican que las características que lo hacen particular son la capacidad de convocar a asambleas por distintas temáticas, la legitimidad que tienen tanto para el estudiantado como para las autoridades del liceo y la capacidad de crear diferentes comisiones.

Relaciono los organismos del estamento estudiantil (Directiva centro de estudiantes, consejo de delegadas/os, consejo de curso) con diferentes niveles de involucramiento, dependiendo de cómo operan en distintas situaciones. Por ejemplo, estos funcionan de manera consultiva en los procesos de elección de representantes que se desarrollan al inicio del año escolar, en los que todas las estudiantes son tomadas en cuenta (Trilla y Novella, 2001). Sin embargo, la participación directa en estos, el funcionamiento de la toma de decisiones a través del CODECU, y la posibilidad de que en la asamblea las propuestas o iniciativas provengan de "las bases", implica un mayor involucramiento en la toma de decisiones con respecto al mundo adulto. En consecuencia, el funcionamiento podría describirlo como proyectivo (Trilla y Novella, 2001), puesto que son instancias otorgadas y promovidas por la institución escolar, pero son las estudiantes quienes gestionan, lideran y resuelven.

Entre los mecanismos de mayor formalidad que ofrece la institución para la participación, las y los docentes identifican los talleres extraprogramáticos. En estos, las estudiantes más que ser espectadoras pasivas, desarrollan acciones, dialogan y denuncian lo que no les parece. Mencionan distintas academias, talleres, charlas, que abordan temas políticos de interés del alumnado. Las estudiantes coinciden en que los espacios extracurriculares son parte del clima de apertura característico del liceo. Identifican el aprendizaje de instrumentos musicales, la academia de debate, coro, proyectos culturales, como instancias que también les ayudan a su formación ciudadana. Pareciera ser que las actividades extraprogramáticas son descritas, como instancias proyectivas (Trilla y Novella, 2001), ya que pese a ser dirigidas o convocadas por un/una docente, las estudiantes forman parte de los proyectos, planifican y toman decisiones sobre cómo efectuarlos.

Para las y los docentes, el modo de funcionamiento del liceo en general es partir de las necesidades de las estudiantes. Para esto se llevan a cabo *encuestas* (promovidas ya sea desde el centro de estudiantes, la mesa de sexualidad y género, convivencia escolar, orientación, etc.), que recogen sus intereses, para luego generar propuestas acordes a estos. Es por tanto una instancia de participación consultiva, en que efectivamente se toma en cuenta la opinión de las personas consultadas (Trilla y Novella, 2001).

Los *espacios propios o autoconvocados* (Aguilera, 2014) según el profesorado, se producen tanto al interior como al exterior de la escuela y son promovidos por la propia orgánica o desde agrupaciones espontáneas, que generalmente emergen en instancias de

movilización. El que tiene mayor presencia tanto en el discurso del estudiantado y del profesorado son las *movilizaciones estudiantiles,* que involucran distintas estrategias o repertorios de lucha que se producen tanto dentro como fuera del establecimiento. En el interior se crean petitorios, se realizan jornadas de reflexión, se toman decisiones a través de los CODECUS, se producen tomas de sala y del liceo. Mientras que en el exterior se utilizan diversos repertorios de protesta callejera como marchas, corta calles, pasacalles, intervenciones. Para el estudiantado, estas estrategias son relevantes en su formación ciudadana, pues les permite instalar demandas en el colegio y fuera de él. Esto da cuenta de que la movilización favorece un involucramiento de tipo metaparticipativo, debido a que son las estudiantes quienes piden, exigen y generan sus propios mecanismos de participación (Trilla y Novella, 2001). En este caso, los organismos institucionales son utilizados para convocar, liderar y organizar, por lo que su foco de acción sobrepasa sus funciones originales.

Según el profesorado y el estudiantado, la participación permanente en movilizaciones estudiantiles le otorga identidad de liceo movilizado que se asocia también a su condición de emblemático. Para las y los docentes implica, entre otras cosas, que poseen conciencia de pertenecer a un liceo con compromiso social, con un fuerte cuestionamiento a la realidad política y social. A su vez, las jóvenes se describen como personas con opinión política, conocimiento sobre la contingencia y que se manifiesta en coyunturas relevantes.

Para las estudiantes cobra relevancia su participación en el estallido social. Se perciben como protagonistas de este proceso, puesto que se sienten partícipes del grupo que inicio las movilizaciones ciudadanas con las jornadas de evasión. La participación activa en el estallido social la identifican como una instancia relevante que generó conocimientos sobre EC, en especial sobre los derechos de las personas. En su discurso pude apreciar un sentimiento de impotencia frente a esta coyuntura puesto que las demandas que la propiciaron no se han resuelto y la sociedad mira de forma negativa las movilizaciones. De acuerdo a una de las docentes, la participación de las estudiantes en el estallido demuestra la necesidad que tienen de ser escuchadas y visualizadas no como meras adolescentes, sino como personas que piensan, que sienten y que tienen opinión.

También emergió en el discurso del profesorado y del estudiantado la constatación de que el liceo "*da los espacios*" para la participación. En otras palabras, que se permite la reflexión, discusión y organización. Para las jóvenes existe una cultura de debate que permite organizar actividades y proponer proyectos políticos y culturales. Al respecto, se sienten parte de un colegio con características singulares, pues se permite la organización y la participación que no experimentaron en su paso por otras realidades educativas. Esto incide en la valoración positiva y fuerte sentido de pertenencia que tienen frente a la institución. La cesión de espacios para la participación, de acuerdo al profesorado, se produce incluso cuando las acciones no coinciden con el pensamiento político del equipo de gestión y que propugnan ideas que son bastante rupturistas frente a la autoridad.

A propósito de que se dan los espacios, emergen en el discurso del profesorado y en la documentación los *instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización*. Estos se refieren a normativas y protocolos de acción que permiten regular la participación estudiantil y canalizar las inquietudes y necesidades de las estudiantes. Se utilizan en acciones diversas, como organizar actividades de cualquier tipo, hasta medidas rupturistas como la toma del liceo. En el caso de las movilizaciones, existe un protocolo de asistencia a marcha y reglas que deciden la toma del liceo. En tal sentido, existe todo un conducto

regular para darle legitimidad a las acciones que ocurren en momentos de movilización, siempre que sean decididas por la mayoría y sigan un debido proceso.

Las modalidades de participación (Krauskopf, 2000; 2008) que han tenido mayor relevancia en todos los instrumentos de recogida de información son la representación y deliberación. La *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017) se vincula a la participación más formal e institucional ofrecida por el establecimiento. Los organismos que cumplen con estas funciones son la directiva del centro de estudiantes, el CODECU y la directiva del consejo de curso. La directiva de acuerdo a la documentación tiene entre sus funciones dirigir y administrar el centro de estudiantes, además de representarlo ante las distintas autoridades, rol que recae en la presidenta, lo que evidencia una estructura jerárquica en que los roles políticos y representativos se concentran en esta.

Estas formas representativas, coinciden con lo señalado por algunas investigaciones que sostienen que las instancias formales replican la democracia representativa, convirtiendo el ejercicio de participación en un ritual acotado a procesos eleccionarios que ocurren una vez al año (Aparicio, 2013; Ascorra et al., 2016; Muñoz, 2011). Sin embargo, pareciera que en el liceo 2 la participación en organismos institucionales y la elección de representantes es valorada por el estudiantado, ya que los identifican como organismos con características diferentes por su potestad de representación real y su mayor capacidad de generar iniciativas dentro del establecimiento. En tal sentido, percibo estos organismos como instancias de representación legitimadas por las estudiantes y consideradas efectivas para su involucramiento político.

Otra de las modalidades características, es la *deliberación*. En la documentación, el discurso del estudiantado y del profesorado reconocen al CODECU como la instancia más relevante para la toma de decisiones. Según la documentación y el profesorado su función es resolver cuestiones que tienen que ver con la organización interna del establecimiento y las problemáticas externas. En este se discuten y resuelven los tema reflexionados por los cursos, siendo las delegadas quienes participan en la toma de decisiones. Para el estudiantado es un espacio deliberativo en el que se dan opiniones, se realizan comunicados y se entrega información a los cursos. Este organismo también opera como ente deliberativo en las coyunturas de movilización, ya que las jóvenes deben pensar, discutir y resolver sobre cómo actuar como liceo en estos contextos. Por su parte, el consejo de curso, de acuerdo a la documentación, tiene la finalidad de incentivar la discusión y el diálogo para tratar problemas que atañen al curso. Lo describe como el organismo donde participan las bases y donde se involucra activamente todo el estudiantado. Para las y los docentes es fundamental para la deliberación, porque es la instancia en que toman decisiones sobre cómo actuar y votar en el CODECU.

Otra modalidades que emerge de los datos es *la horizontalidad y flexibilidad* en la organización vinculada a los espacios autoconvocados. Las y los docentes declaran que estos se caracterizan por desarrollar formas de organización que suelen surgir de forma más espontánea dependiendo de la coyuntura política. Esto concuerda con la visión de las estudiantes acerca de la militancia, ya que señalan no sentirse representadas por esta (refiriéndose a aquella más formal y tradicional como son los partidos políticos) y que prefieren una participación más libre y flexible, asociada a la lucha colectiva de los movimientos estudiantiles. A este respecto, conciben la actividad política como una forma de compartir opiniones con un grupo y manifestarse en base a estas. Esta modalidad de participación de acuerdo a Krauskopf (2000; 2008) es la preferida por la juventud,

mientras que el rechazo a la militancia evidencia la desconfianza que tienen frente a formas tradicionales de política (Aguilera, 2014).

Junto a estas modalidades, emergió en el discurso del profesorado y estudiantado, la *movilización estudiantil como aprendizaje* que no había sido contemplada inicialmente, pero que es relevante para la EC con enfoque de género y feminista. Esta se refiere a que los momentos álgidos de movilización son instancias privilegiadas para el aprendizaje ciudadano. De hecho, al preguntar al estudiantado, identifican principalmente los conocimientos que han adquirido en instancias de organización y movilización. Al respecto, puedo afirmar que se produce un aprendizaje por subjetivación (Biesta, 2016).

Tanto estudiantes como docentes identifican aprendizajes concretos que se adquieren en los procesos de movilización. En primer lugar, se refieren a los de tipo práctico, relacionados con la experiencia misma de la manifestación como comprender las demandas de los distintos colectivos, distinguir las que te representan, saber organizarse y conocer diversas acciones o repertorios de lucha. Junto con estos rescatan los ciudadanos, es decir, que trascienden la experiencia de la manifestación misma y que son útiles para el ejercicio de la ciudadanía. Entre estos reconocen el pensamiento crítico, el análisis de situaciones de la vida real, la identificación de problemáticas sociales actuales, el conocimiento de la institucionalidad y el desarrollo del sentido de pertenencia, en otras palabras, un aprendizaje ciudadano adquirido de forma activa. De acuerdo al profesorado, además, permiten el desarrollo de un aprendizaje propio, que se produce entre pares y de forma autónoma al mundo adulto. Estos datos coinciden con la importancia que tienen los organismos de participación estudiantil para el desarrollo de competencias, en especial de la *crítica* (Soriano, 2006) y la de *participación activa* (Quintana y Rabuco, 2020).

En los resultados también emergen cuestiones que tienen que ver con el *impacto del género en la participación* (Alfama i Guillén, 2009; García et al. 2019; Martínez, Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al, 2018) tanto en el discurso de las estudiantes como de las y los docentes. Al respecto, lo que aparece con más fuerza es que las temáticas de género han *transitado de la demanda a la política*, es decir, que las estudiantes han sido capaces de introducir e instalar problemáticas de género en el debate de la escuela a través de las movilizaciones. La preponderancia de los temas de género podría estar relacionada con la centralidad que han tenido las demandas por una educación no sexista en el movimiento estudiantil y como estas han generado nuevas formas de participación, organización y repertorios de lucha (Follegati, 2018; Lillo, 2020) que han impulsado cambios tanto institucionales como de cultura escolar en las escuelas movilizadas.

También pude observar un *empoderamiento femenino*, referido a que la visibilización del colectivo mujeres predominante en la cultura escolar del liceo, ha impulsado un rol de agencia entre las estudiantes. Las y los docentes les han transmitido que en su condición de mujeres pueden desarrollarse en todos los ámbitos de la vida, con especial énfasis en aspectos académicos, culturales y políticos. Al respecto, las estudiantes identifican que el conocimiento feminista les ha aportado en su crecimiento personal y formación ciudadana. Les ha permitido reconocerse como personas, valorar su identidad de género, adquirir conciencia de sus derechos y aprender a respetar las disidencias. También, emerge la reflexión sobre el *ingreso de hombres en el liceo*, principalmente en el discurso del estudiantado. Las jóvenes declaran que esta iniciativa proviene de una demanda estudiantil que tenía por finalidad avanzar hacia una educación no sexista. Estas perciben

este hito como un logro para sus luchas que implica romper con una tradición histórica de segregación que consideraban opresiva.

Tabla 46:

Síntesis justicia social y de género liceo 2

Categorías más destacadas o que aportan al modelo	Énfasis o posicionamientos relevantes de las categorías
Lenguaje	Predomina el lenguaje inclusivo con formas femeninas y la reflexión de cómo quieren ser llamadas/os. Permanencia de expresiones androcéntricas
Estereotipos de género	Conciencia de la importancia de derribar estereotipos. En la práctica se reproducen estereotipos masculinos, pero estos son reflexionados y derribados por las docentes.
Agentes sociales	Visibilización de diversos agentes sociales, con predominio del colectivo mujeres de forma transversal.
Autores y autoras de referencia	Predominancia a rescatar autoras mujeres.
Institucionalidad de género	Liceo está a la vanguardia en materia de género y se percibe como espacio seguro para vivir las identidades de género

Finalmente, en cuanto a la ***dimensión justicia social y de género*** (Fraser, 2015), he identificado aspectos importantes para analizar y erradicar el sexismo. Al respecto, pude detectar que prevalece el *lenguaje inclusivo* en la documentación, el discurso del profesorado y las observaciones de clases. Según las docentes, su uso responde al impulso por una educación no sexista y concuerdan en que su empleo está bastante extendido. En concreto utilizan distintas formas gramaticales que permitan la representación y visibilización de todas las personas (Méndez y Sasiain, 2006), aunque priman las expresiones femeninas. Esto pude observarlo en las clases, en las que el lenguaje inclusivo fue mayoritario, aunque a partir de estrategias diferentes. En el caso de una de las docentes incluía la forma "e" con la finalidad de romper con el binarismo (Niklison, 2020), mientras que la otra se refirió a sus estudiantes con expresiones femeninas. Las docentes concuerdan que una de las prácticas instaladas es iniciar el curso escolar con la reflexión sobre cómo desean ser llamados/as refiriéndose al pronombre y nombre sentido escogido por cada estudiante. Este ejercicio permite visibilizar a todas las identidades de género y ser respetuosas de la elección, expresión y orientación sexual del estudiantado.

La persistencia del lenguaje androcéntrico (Sau, 2001), pude identificarla en diferentes instancias. En la documentación se asocia al mundo adulto y a cargos institucionales. En el caso del PEI, está escrito en su totalidad con expresiones androcéntricas, lo que sugiere que las formas femeninas fueron reemplazadas por las masculinas con el ingreso de hombres al establecimiento. En las asignaturas, también pude observar el uso de expresiones androcéntricas, especialmente cuando las docentes se referían a colectivos asociados a la política y la economía.

En general, se validan todo tipo de expresiones, ya que se usan distintas estrategias para desarrollar el lenguaje inclusivo. Esto podría responder a un posicionamiento político sobre la necesidad de visibilizar colectivos marginados (Lagneaux, 2017), que puede deberse a la importancia que han tenido las luchas por una educación no sexista y la

consecuente apertura del liceo a incorporar problemáticas de género a su cultura escolar e institucional.

Para fomentar una EC con enfoque de género y feminista es fundamental también revisar *los estereotipos o roles de género* (Abasolo y Montero, 2012). En la documentación, no pareciera existir una transmisión estereotipada de los roles de género. Por el contrario, declara la importancia de derribarlos. Para las docentes, es fundamental que en las clases exista una crítica explícita que evidencian a través de ejemplos concretos y experiencias cotidianas en sus clases. En la mayoría de las clases no se transmitieron de forma explícita, aunque en ocasiones puntuales identifiqué estereotipos masculinos. Esto ocurrió generalmente en clases asociadas a contenidos históricos, como el caso del movimiento obrero, donde los dueños de empresas, trabajadores, sindicatos, etc. se mostraron con imágenes masculinas, invisibilizando con esto la historia de las mujeres trabajadoras y sus luchas por la obtención de derechos. Sin embargo, las docentes buscaron erradicar los estereotipos abordando específicamente las problemáticas de las mujeres en el mundo laboral y utilizando imágenes que rompieran con la asociación trabajador-masculino (Fraser, 1990).

También incluí en el análisis la reflexión sobre *autores y autoras de referencia*, con la finalidad de realizar una revisión del conocimiento académico (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). Al respecto, pude observar una tendencia a rescatar textos escritos por mujeres. En el caso de la documentación, encontré una cita de Marina Subirats para justificar la decisión de pasar de colegio femenino a mixto. En tanto que algunas docentes declaran utilizar explícitamente autoras mujeres, para constatar que el conocimiento no se ha producido solo a partir de una mirada masculina. En las observaciones de clases, aunque las docentes no mencionaron mucho los/las autores/as que utilizaban, pude identificar que todas las nombradas fueron mujeres. En tal sentido, puedo concluir que existe una intencionalidad por parte de la institución y sobre todo de algunas docentes de rescatar un conocimiento desarrollado e interpretado por mujeres.

A partir de la *revisión de agentes sociales de la ciudadanía* (Massip y Castellví, 2019), identifiqué que en la propuesta del liceo 2 existe una preponderancia a reconocer agentes sociales que han sido históricamente invisibilizados por los saberes escolares. En relación a esto, las y los docentes declaran que implica una cuestión de justicia social. Las estudiantes concuerdan en que la mayoría de las asignaturas se presentan desde un enfoque basado en las minorías discriminadas.

En términos concretos, la propuesta del liceo 2 está centrada fuertemente en la visibilización de las mujeres, tanto desde individualidades como del colectivo propiamente tal. Para las y los docentes este enfoque, ha sido el *leitmotiv* del trabajo que históricamente ha realizado el colegio, principalmente por ser colegio de tradición femenina. Esta mirada supone transmitir a las estudiantes que se pueden desarrollar en todos los ámbitos de la vida, además de potenciar un tipo de liderazgo distinto a la mirada patriarcal y machista. En otras palabras, que se sientan representadas, empoderadas y puedan adquirir motivación para la participación política. La visibilización de las mujeres pude observarla de forma transversal en las clases, en las que se mostraron tanto referentes individuales como colectivos. Entre las individuales se mencionaron Greta Thunberg y Billie Eilish, que fueron rescatadas como ejemplos a seguir, ofreciendo referentes jóvenes y alternativos, que transmiten valores y visiones de mundo asociados a la lucha frente a las injusticias sociales (Subiabre, 2021). En términos colectivos, mencionaron a las

mujeres en temas como el mercado laboral, los derechos laborales, el neoliberalismo, el movimiento feminista, entre otros, lo que evidencia que el colectivo mujeres no es incluido de manera anecdótica, sino transversal a través de sus experiencias y particularidades en la mayoría de los contenidos. Esto además es congruente con la relevancia que tiene el contenido *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo; 2008).

Otro de los colectivos rescatados en la propuesta educativa del liceo 2, es la diversidad o disidencia sexual, que se menciona tanto en la documentación, discurso del profesorado y la observación de clases. Para el profesorado, en los últimos años además de visibilizar a las mujeres se ha incluido a las disidencias, especialmente porque el liceo ha sido un espacio de lucha para la comunidad transgénero. Esto pude vislumbrarlo en las clases, en la que las docentes rescataron a Emilia Schneider como ejemplo de la primera mujer transgénero en convertirse en presidenta de la FECH.

Finalmente, tanto en el discurso del estudiantado como del profesorado emergió el desarrollo de una *institucionalidad de género*. Esta puede definirse como la creación de organismos específicos encargados de promover las transformaciones necesarias tanto institucionales como de cultura escolar, para avanzar hacia la educación no sexista. Al respecto las docentes señalan algunos cambios institucionales como la elaboración de los protocolos de acoso sexual y transición de género, la mesa de sexualidad y género, los cambios en el uso del uniforme, el cambio de nombre del liceo y la transformación a colegio mixto. En tal sentido, consideran que el liceo está a la vanguardia en materia de género. Entre las estudiantes existe conciencia de que hay iniciativas que tienen como finalidad avanzar hacia una educación no sexista, que se evidencian en la aceptación de las identidades de género disidentes. Esto lo valoran e identifican como característica que hacen del liceo un espacio seguro para vivir su identidad, orientación y expresión de género libremente.

En síntesis, la propuesta educativa del liceo 2 es robusta para abordar el enfoque de género y feminista de la EC en relación a las distintas dimensiones que contemplan el modelo. En cuanto a los ***principios y valores*****,** destaca su énfasis en los *derechos humanos* abordados desde la perspectiva de lucha y el reconocimiento de derechos específicos (Justo, 2008), y en la *democracia*, presentada como sistema incompleto por las condiciones de desigualdad que presenta para las mujeres (Abasolo y Montero, 2012). También la relevancia de la *diversidad*, en especial la de género y sexual (Arnot, 2009b), la promoción de la *igualdad de género* (Espín, 2010) y la inclusión de *valores asociados a la ética del cuidado* (Roset et al., 2008).

En relación a las ***competencias ciudadanas*** tiene una propuesta que se caracteriza por la importancia y transversalidad otorgada a las *competencias críticas* (Soriano, 2006) que se observan tanto en las clases como en los espacios de participación estudiantil; por el acento en el empoderamiento de las estudiantes mediante la promoción de la *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020) y la inclusión de la capacidad de *identificar los propios privilegios*. Estos énfasis podrían explicarse entre otros factores, por la conciencia feminista que declaran poseer las docentes entrevistadas.

En cuanto a los ***contenidos***, destacan los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) y los *problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) que evidencian la

centralidad y transversalidad que tienen las temáticas de género en la institución que puede deberse a la tradición de colegio femenino y a la conciencia feminista de las docentes entrevistadas. Por otra parte, en relación al *contexto macro* (García, 2016) presentan el sistema económico, político y social neoliberal, con énfasis en las consecuencias que tiene para el medio ambiente y la situación social y económica de las mujeres (Abasolo y Montero, 2012).

Con respecto a ***las estrategias de enseñanza***, destacan el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994) que apunta a la importancia del vínculo afectivo y la centralidad de las *estrategias interactivas* (García, 2016). Sin embargo, esta dimensión es la que se ajusta en menor medida al enfoque de género y feminista por la fuerte presencia de una *educación bancaria* (hooks, 1994) y tradicional, que pude conducir a prescindir de los saberes y experiencias de grupos subalternos, generando una relación vertical de transmisión de conocimientos (Roset et al., 2008).

Los resultados expuestos en estas dimensiones concuerdan con el ***perfil de ciudadanía*** al que aspira contribuir el liceo -*participativo y orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002)- caracterizado por un énfasis colectivo de participación activa, la importancia de la otredad, junto a la crítica y la transformación social que promueven una ciudadanía de alta intensidad (Aguiló, 2009) propicia para desarrollar el enfoque de género y feminista.

Vinculado a los ***espacios, prácticas y formas de participación***, tanto los espacios *formales* como los *autoconvocados* (Aguilera, 2014; Oraisón. 2009) son fundamentales para la participación y la ciudadanía. La tradición en movilización, la apertura cultural y política y la existencia de vías para canalizar las inquietudes han permitido que desarrollen instancias *proyectivas y metaparticipativas* (Trilla y Novella, 2001). En cuanto a las *modalidades* (Krauskopf, 2000; 2008) los organismos de *representación* son legitimados por el colectivo estudiantil y la *deliberación* involucra a todo el estudiantado, pudiendo llegar a influir en aspectos institucionales (Larrondo, 2017). La movilización estudiantil les ha permitido adquirir conocimientos prácticos y ciudadanos desarrollando un tipo de aprendizaje por subjetivación (Biesta, 2016) que es fundamental en la promoción de ciudadanías más activas. Junto con esto, la fuerza que ha tomado la demanda por la educación no sexista (Follegati, 2018; Lillo, 2020) ha contribuido a transformar la cultura escolar de las escuelas movilizadas, a través de la *introducción de demandas de género*, *procesos de empoderamiento* entre las estudiantes y *el ingreso de hombres al liceo*. Estas características contribuyen a que el liceo posea una cultura escolar con apertura a las trasformaciones de género, que se evidencian de manera transversal en las dimensiones que he descrito.

Finalmente, en relación a la ***justicia social y de género*** (Fraser, 2015), aspira a transformar los componentes sexistas del sistema educativo de forma transversal, permanente e intencionada. Esto pude advertirlo en el uso del *lenguaje inclusivo* (Subirats, 2017), la visibilización de una diversidad de *agentes sociales* (Massip y Castellví, 2019), una intención expresa de reflexionar sobre *la perpetuación de los estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008), la reflexión sobre la construcción del conocimiento académico (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al. 2008; Subirats, 2017) y el desarrollo de una *institucionalidad* (Martini y Bornand, 2018) que ha implicado transformaciones en la cultura escolar, convirtiendo al liceo en un espacio seguro en materia de género.

Capítulo 10. Comparación de los casos y discusión de resultados

En este apartado busco comparar ambos casos de estudio, evidenciando diferencias que me permitan realzar las aportaciones de cada uno en función del modelo propuesto. Junto con ello busco precisar las características comunes de modo de identificar los elementos esenciales del caso. Tanto la constatación de las diferencias y particularidades como los aspectos en común me serán de utilidad para determinar que iniciativas, prácticas y experiencias son susceptibles de transferir a otras realidades educativas.

Quisiera referirme a elementos característicos de la cultura escolar que comparten y que diferencian a ambos liceos, debido a que en alguna manera determinan o influyen sus propuestas de EC, y que pueden explicar los énfasis y/o infravaloraciones en materia ciudadana.

Elementos comunes

En primer lugar, ambos casos son **"liceos de tradición",** que conlleva a que sus proyectos educativos sean medianamente conocidos por la comunidad, y que las familias que deciden educar a sus hijos/as ahí lo hacen precisamente por esta historia. Este carácter tradicional, sin embargo, tiene implicancias bien distintas para ambos casos. En el caso del **liceo 1 tiene una raigambre experimental**, donde elementos como la innovación, la educación laica y progresista son atractivas para familias acomodadas con un perfil de centroizquierda, que además tienden a reproducirse de generación en generación. El liceo 2, en cambio, sustenta su tradición en **ser un liceo femenino y emblemático, con una visión meritocrática de la educación**, que ha llevado a las familias a optar por una educación que les permita a sus hijas acceso a la educación superior y movilidad social (Bellei et al., 2020).

Junto con esto forma parte de su tradición, la **participación histórica de su estudiantado** en **movilizaciones estudiantiles**, característica esencial de la identidad de ambos liceos. En este tipo de establecimientos la recurrencia de las movilizaciones da cuenta de que es un fenómeno "normalizado" y vivido como propio por los distintos actores educativos (Peña y Sembler, 2019). Lo que para el caso del liceo 1 puede explicarse por **su tradición histórica de militancia de izquierda**, sobre todo vinculada al contexto de dictadura y del liceo 2 por su **carácter de emblemático**, **con fuertes interrelaciones con otros liceos de la zona** con características similares. Esto en ambos casos ha conducido a tener protagonismo en los ciclos de movilización estudiantil desde el 2006 en adelante y a que manifestaciones, corta calles, tomas, performances, etc. sean acciones recurrentes en la vida de estas escuelas.

Por otra parte, ambos liceos integran la **perspectiva de género** como parte de su propuesta educativa de forma **intencionada**. El liceo 1 incluye expresamente la **educación no sexista** como principio central del PEI, cuya reformulación tomó en consideración las demandas de las movilizaciones estudiantiles, especialmente del 2018. En el caso del liceo 2, si bien su PEI no es explícito en integrar la perspectiva de género, justifica el **tránsito de colegio femenino a mixto, en función de promover la igualdad de género** en sus estudiantes. Por otra parte, la **tradición de liceo femenino** ha repercutido en que tanto los equipos directivos, como el profesorado ha entregado una educación fuertemente centrada en la mirada y visibilización de las mujeres.

Por último, en ambos casos, las y los estudiantes presentan un **fuerte sentido de pertenencia a su liceo**, que se evidencia en una valoración positiva hacia la institución a la que pertenecen, a las actividades que se desarrollan, a las relaciones sociales que se producen en ella y a la educación recibida tanto en aspectos académicos, culturales y políticos, considerando que su liceo tiene características singulares y excepcionales con respecto al resto de los colegios del país. En tal sentido, la participación en movimientos estudiantiles forma parte importante esta singularidad. Esta característica de la cultura escolar es fundamental para el desarrollo de proyectos colectivos y es un componente esencial de la ciudadanía (Cabrera, 2002a).

Elementos diferenciales

Ambos liceo tienen diferencias importantes que también son determinantes en sus culturas escolares. Uno de los aspectos más evidentes es la composición de su alumnado. El **liceo 1 es un establecimiento mixto,** marcado además por su tradición **coeducativa**. El **liceo 2** se ha caracterizado por ser un **colegio femenino** hasta el año 2021, que como he mencionado ha significado una educación fuertemente centrada en las mujeres y el empoderamiento de las estudiantes como tales.

Por otra parte, se diferencian en su dependencia administrativa. El **liceo 1** es un **colegio particular pagado,** que se financia con recursos privados de las familias que deben costear una mensualidad, mientras que el **liceo 2 es público, de dependencia municipal y gratuito**. Esta divergencia determina también la composición socioeconómica del alumnado, ya que al liceo 1 asisten estudiantes de familias pertenecientes a un nivel socioeconómico alto, asociadas a profesiones liberales y con un alto capital social y cultural. Por otra parte, las y los estudiantes suelen provenir de zonas aledañas al liceo, en su mayoría en la misma comuna o comunas colindantes. Mientras que el liceo 2 asisten estudiantes pertenecientes a familias de condición media y media-baja, que en muchos casos son la primera generación que ingresará a la universidad. Por esto mismo, la mayor parte de sus estudiantes proviene de comunas diferentes a la que se encuentra el establecimiento, teniendo como consecuencia un alumnado mucho más diverso en términos territoriales y culturales.

Finalmente, los liceos se diferencian en el estado de su **proyecto de EC**, ya que el **liceo 1** si bien posee un PEI con un marcado énfasis ciudadano**, no posee un plan de formación ciudadana**, por lo que las acciones que realizan en esta materia responden a iniciativas individuales y no a un proyecto consensuado por la comunidad educativa. El **liceo 2**, en cambio, posee **un plan de formación ciudadana**, que se concreta en actividades intencionadas como la "semana de la ciudadanía", un taller de educación ciudadana desde séptimo básico en adelante y un encargado del plan, que da cuenta de un trabajo más intencionado.

Estas características en cierta manera pueden incidir los énfasis y silencios que presentan las propuestas educativas de EC en ambos liceos. Respecto de los ***principios y valores*** (Bolívar, 1998), en el liceo 1 existe poca claridad de parte de las y los docentes de que la educación en valores forma parte de la EC, mientras que para las y los docentes del liceo 2 es un componente central. Esta diferencia podría explicarse, por un lado, a que buena parte de las docentes entrevistadas del liceo 2 imparten la asignatura de Filosofía, con un fuerte contenido ético en su formación disciplinar, mientras que la mayoría de las y los entrevistados del liceo 1 son docentes de Historia, con una formación más política. De acuerdo a García (2016), el profesorado de historia es un colectivo que tiende a concebir

la EC como alfabetización cívica o convivencia para la participación activa, en tanto que los valores y actitudes son dimensiones curriculares menos valoradas o invisibilizadas. Junto con esto, la falta de un proyecto consensuado sobre EC en el liceo 1 podría incidir en la menor reflexión sobre que principios y valores podrían ser integrados en su PEI y cultura escolar. Por el contrario, en ambos casos, reconocen la importancia de los valores para fomentar la educación no sexista, coincidiendo con Fernández (2003), para quien la educación no sexista se alcanza en la medida que se transformen los valores dominantes y que los tradicionales femeninos se conviertan en universales.

La reflexión sobre los principios y valores abordados por ambas instituciones me permitió advertir que tienen un tratamiento útil para desarrollar el enfoque de género y feminista de la EC. Los dos casos, priorizan los *derechos humanos* y la *democracia* como principios fundamentales, aunque con mayor predominancia de la democracia en el liceo 1 y derechos humanos en el liceo 2, cuyo énfasis puede explicarse por la centralidad y vinculación que tienen en la propuesta curricular de EC (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020).

En el caso de los derechos humanos, si bien ambas propuestas tienen la finalidad de que las y los estudiantes *conozcan, comprendan y valoren los DDHH* (García, 2016; 2017; Quintana y Rabuco, 2020) también los abordan desde concepciones más amplias que permiten mostrarlos como principios no cerrados, que evolucionan históricamente y requieren de lucha y deliberación política. Esta concepción es fundamental en una propuesta de género y feminista, ya que de acuerdo a Benhabib (2008), permite reconciliar la búsqueda universal de los DDHH con la diversidad de formas de vida de las distintas culturas y colectivos. Con este objetivo, comparten el énfasis en la *lucha por los derechos*, que les permite transmitir que las legislaciones actuales provienen de las luchas históricas de trabajadoras y trabajadores. En el caso del liceo 1, además, incluye una *postura crítica* (Justo, 2008) a propósito del debate constitucional, mientras que el liceo 2, prioriza el *reconocimiento de derechos específicos*, principalmente de niñas y mujeres (Justo, 2008).

Con respecto a la *democracia* ambos liceos apuestan por presentarla *desde una perspectiva crítica* (Abasolo y Montero, 2012), poniendo acento en sus deficiencias, la escasa representatividad, y el origen dictatorial de la democracia chilena (proceso de transición). En el caso del liceo 1, esta crítica implicó además que las y los estudiantes pudieran reflexionar sobre la democracia que deseaban construir, a propósito de la coyuntura de 2019 y el proyecto de cambio constitucional. En el 2, en cambio, se introdujo con la finalidad de explicar que la disparidad laboral de las mujeres y las desigualdades de género en general son problemas estructurales que ponen en riesgo la democracia. En ambos casos, aunque con énfasis distintos, la reflexión sobre los sistemas democráticos contemporáneos y el reconocimiento de sus déficits para los sectores desfavorecidos (Abasolo y Montero, 2012; Cobo, 2008), fueron útiles para promover la EC con enfoque de género y feminista.

Junto con esto, el liceo 1, promueve la *cultura democrática* (Bolívar, 1998) vinculada al desarrollo de relaciones cotidianas y formas de participación en la escuela. A propósito de esto, las y los docentes la conciben desde una concepción asamblearia, que supone la participación y deliberación de la ciudadanía a través de procesos colectivos y democráticos. Por tanto, este énfasis podría ayudar a promover modelos que superen la democracia representativa, fomentando ciudadanías de alta intensidad (Aguiló, 2009). En

cambio, la propuesta del liceo 2, si bien permite que las estudiantes se cuestionen sobre las democracias actuales, no existe un posicionamiento concreto sobre un tipo o modelo de democracia que se busca promover, ni tampoco entrega posibilidades para que las estudiantes puedan pensar e imaginar la democracia que les gustaría construir.

La *diversidad* (Bolívar, 1998) fue propiciada en ambos casos como diversidad sexual y de género, lo que podría explicarse por la importancia que ha tenido la visibilización de la disidencia sexual y la exigencia de derechos sexuales y reproductivos como puntos centrales de la demanda por la educación no sexista (Follegati, 2018). Sumado a esto, la predominancia de este valor en el liceo 2 radica en que sus estudiantes provienen de diferentes contextos territoriales y socioeconómicos, que convocadas por la promesa de la movilidad social que les ofrece el liceo (Quaresma, 2017), pueden conocer y convivir con personas de distintas características y visiones de mundo. Por el contrario, el liceo 1, cuyo estudiantado tiene un origen socioeconómico similar y una homogeneidad cultural y política, desincentiva el diálogo y el contraste de ideas, lo que puede ser problemático para la EC.

Con respecto a la *igualdad* (Bolívar, 1998) pude observar una importancia y concepciones similares en sus propuestas educativas, ya que en ambas hay un posicionamiento manifiesto hacia la igualdad de género. Otro aspecto interesante que se repite en los dos casos es la importancia que tiene para el profesorado la igual consideración, reconocimiento, trato y escucha hacia sus estudiantes, que tiene como correlato la alta valoración del estudiantado a ser tratadas/os como personas y como iguales. En otras palabras, tanto para estudiantado como para el profesorado, la igualdad está asociada menos a condiciones normativas y más al vínculo, lo que permite interpretar que la igualdad de género no sólo es un valor declarado, sino que se vive o debiese vivir como una experiencia cotidiana. A pesar del marcado acento en la igualdad de género, esta sigue presentándose como igualdad de oportunidades, dejando en segundo plano el reconocimiento de las diferencias (Young, 1990; Bolívar, 1998).

Finalmente, los *valores asociados a la ética del cuidado* (Roset et al., 2008) son rescatados escasamente. En el liceo 1, no existe ninguna aparición, mientras que en el liceo 2 pude advertirlo en la práctica educativa. Esta ausencia podría deberse a que estos han estado tradicionalmente asociados al ámbito femenino/privado (Fernández, 2003) y por tanto no se consideran relevantes para reflexiones asociadas a la ciudadanía. Para el caso del liceo 2, su inclusión, podría explicarse por una mayor conciencia feminista que declara tener el profesorado, lo que también iría en directa relación con su tradición como colegio femenino.

Pude advertir que la dimensión ***competencias ciudadanas*** (Soriano, 2006), tuvo mayor relevancia en el liceo 1, lo que puede deberse a que en el liceo 2 las docentes priorizaron la clase expositiva a causa del contexto híbrido y la breve duración de la hora de clases. Además, el número de estudiantes por sala era mayor, lo que podría haber dificultado el uso de otras estrategias. Por tanto, los resultados del liceo 2 dan cuenta de que la promoción de competencias ciudadanas obedeció más a una postura discursiva o declarada, pues las docentes generaron pocas actividades para que pudiesen llevarla a cabo. Esto resulta una limitante para la EC con enfoque de género y feminista, ya que las competencias se desarrollan en la práctica y necesitan de la experimentación para adquirirlas (Santisteban, 2012). Junto con esto, los datos dan cuenta de que el desarrollo de competencias está vinculado directamente a las estrategias de enseñanza

implementadas en el aula, ya que su promoción fue efectiva a través de metodologías interactivas como el debate y el análisis de fuentes.

En términos concretos, ambos establecimientos educativos declaran desarrollar *competencias críticas* (Soriano, 2006) y de *participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020). En el caso de las *críticas*, los liceos comparten que su inclusión proviene de un trabajo transversal y permanente a las asignaturas y que le permite a las y los estudiantes analizar la realidad sociopolítica, cuestionarse y desarrollar sus propias convicciones. Además, la identifican como crucial para cuestionarse diferentes tipos de injusticia (Arnot, 2009) y sobre el género como principio de jerarquización social (Donoso-Vásquez, 2019). En tal sentido, la relación directa entre competencias críticas y la identificación de injusticias de género puede relacionarse con la incorporación explícita de la igualdad de género como principio fundamental de sus proyectos educativos.

Otra de los aspectos que se repite en ambos liceos es que la competencia crítica es percibida como una característica propia del alumnado, en consecuencia, es una "base" sobre la que el profesorado puede trabajar. Para el caso 1, las y los docentes son conscientes de que es una característica asociada al capital social y cultural de sus estudiantes, coincidiendo con García y Córdoba (2018) para quienes las competencias dependen de las posibilidades sociales, económicas y culturales derivadas de la posición de poder del alumnado, que determinan que las clases privilegiadas tienen más posibilidades de desarrollar competencias ciudadanas.

En el caso de la competencia de *participación activa*, en ambos casos, implica que las y los estudiantes se constituyan como sujetos políticos con capacidad de impactar en la sociedad. Para alcanzar ese fin, el rol de la escuela es promover la participación, que en el caso del liceo 1 se concreta en acciones como la capacitación de estudiantes que cumplen con el rol de delegados/as y que en las clases puedan cuestionarse y reflexionar sobre la sociedad que quieren construir. En el caso del liceo 2, se refleja en una postura discursiva con poca concreción pedagógica.

En la propuesta de los dos liceos, tanto la *competencia crítica* como la de *participación activa* se adquieren también en los espacios de organización y movilización estudiantil. El "centro de estudiantes" y la "asamblea de estudiantes" son organismos reconocidos por las comunidades educativas como claves para el aprendizaje de la participación y el desarrollo del pensamiento crítico. De hecho, las y los docentes, identifican que el rol principal de la escuela es generar espacios para que el estudiantado pueda sentirse parte de la comunidad, participar activamente en ella y desarrollar la reflexión crítica. Las y los estudiantes, en tanto, valoran la orgánica estudiantil y las movilizaciones como instancias de aprendizaje de estas competencias. Estas evidencias son fundamentales para la EC con enfoque de género y feminista, ya que para Donoso-Vásquez (2019) el aprendizaje del feminismo precisamente requiere contar con espacios de experimentación, puesta en práctica y de realización como ocurre en las instancias de participación estudiantil de ambos liceos.

Si bien los dos liceos declaran desarrollar la *competencia comunicativa y social* (Soriano, 2006), fue más observado en el liceo 1, en que existió un énfasis en las habilidades dialógicas y el desarrollo del propio punto de vista (Marco, 2010). Al respecto las y los estudiantes reconocen en las asignaturas humanistas instancias fundamentales para el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de opinión, debido a que reconocen en sus

docentes la disposición al diálogo y la capacidad de reflexionar en condiciones de mayor horizontalidad con el estudiantado. Para el caso del liceo 2, si bien esta características también es reconocida por el estudiantado, su menor importancia se debió a que fue poco observado en la práctica, por lo que es posible que sea impulsada en condiciones normales.

En el caso del liceo 2, en cambio, emerge en una de las docentes *la identificación de los propios privilegios* como una competencia fundamental en la EC con enfoque de género y feminista. A este respecto, las pedagogías feministas reconocen la importancia de reflexionar sobre las relaciones de poder y experiencias de subordinación que se producen en la sala de clases, dado que los privilegios vinculados a distintos ejes de opresión empoderan más a ciertos/as estudiantes que otros/as (Troncoso et al., 2019). Esta problematización, aunque puede implicar experiencias dolorosas, sentimiento de culpa o negación (Troncoso et al, 2019), puede conducir al desarrollo de comunidades con mayor reconocimiento de todas las voces, al tiempo de desarrollar en el estudiantado capacidad de enfrentar las injusticias sociales y evaluar su posición en el sistema de relaciones de poder (Massip y Castellví, 2019).

En relación a los ***contenidos*** (Cox y García, 2015), el liceo 1 destaca la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016) que evidencia una importancia mayor de las reflexiones asociadas a los roles y relaciones de las y los ciudadanos con el orden político (Cox y García, 2015; García, 2016), a diferencia del liceo 2 que privilegia *los problemas y demandas vinculadas al género* (Arnot, 2009b; Cobo, 2008) que manifiesta una marcada priorización de estas temáticas.

Los liceos comparten como contenidos relevantes los *problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) y los *problemas y demandas vinculados al género* (Arnot, 2009b; Cobo, 2008). Al respecto puedo afirmar que tienen una propuesta concordante con el enfoque de género y feminista de la EC y evidencian que son escuelas que incorporan estos temas de forma transversal y permanente, debido a su posicionamiento explícito a nivel institucional.

Los *problemas e injusticias sociales* que se priorizan en ambos casos son los derivados de la implementación del modelo neoliberal. Al respecto, las propuestas se distancian, ya que en el liceo 2 pude identificar una postura explícita en el uso de la perspectiva interseccional para identificar y problematizar los problemas sociales que se manifestó en el discurso y la práctica de las docentes. En el caso del liceo 1, en cambio, los docentes abordan las causas económicas y sociales estructurales de los problemas -especialmente las vinculadas al estallido social- pero minimizan otros ejes de exclusión, lo que impide visibilizar problemáticas diversas (Massip y Castellví, 2019). Al respecto, Massip y Castellví (2019) sugieren que la perspectiva interseccional permite seleccionar problemas sociales diversos, a partir de diferentes puntos de vista y comprenderlos en el entramado de poder que operan en las sociedades capitalistas, patriarcales, coloniales y racistas, lo que podría enriquecer la propuesta del liceo 1.

Con respecto a los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) su importancia puede provenir de una cultura escolar proclive a las demandas feministas identificada en ambos liceos, que en el caso del liceo 1 se concentra en temáticas como la diversidad sexual y de género, y en el 2 en la violencia de género, la brecha laboral y la subrepresentación política. No obstante, en el liceo 1 esta importancia tuvo poca presencia en la práctica educativa, mientras que en el liceo 2, fue

un contenido recurrente en las clases observadas evidenciando que su presencia es transversal y permite desarrollar vínculos directos entre temas de género y contenidos políticos. Estos resultados sugieren que en el liceo 1, las reflexiones de género no han ingresado aún al campo curricular de la EC, quedando relegadas a instancias de desarrollo personal como orientación y consejo de curso, lo que coincide con una investigación previa, que señala que en EC los temas vinculados al género generalmente se incorporan de forma aislada y a modo de ejemplo, provocando que no tengan una incidencia real en el currículo de ciudadanía (Subiabre, 2021). Junto con esto, la tradicional asociación de los contenidos de EC con el espacio público puede llevar a prescindir de contenidos vinculados a la vida privada y priorizar contenidos masculinizados (Arnot, 2009b; Jara et al., 2021; Subiabre, 2021).

Por otra parte, si bien ambos liceos incluyen la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015), fue un contenido más recurrente en el liceo 1. Al respecto, las dos propuestas educativas desarrollan una concepción de la participación como fenómeno que excede lo electoral, dándole importancia a los movimientos sociales como motor de cambio y de transformación, cuya inclusión podría permitir desarrollar valores alternativos y ofrecer imágenes de lucha contra las injusticias y desigualdades sociales al estudiantado (Subiabre, 2021). El mayor énfasis de este contenido en el liceo 1 se dio a propósito del estallido social. A este respecto, estudiantes y docentes se cuestionan la falta de representatividad de la democracia chilena actual, presentando el voto como forma de participación limitada en los contextos actuales. La propuesta educativa del liceo 1, pareciera vincularse a las ideas de la democracia radical, que promueve una participación producida al margen del Estado, con un rol fuerte de los movimientos sociales y la búsqueda de soluciones propias a los problemas colectivos, a través de una ciudadanía que participa desde la presión y la autogestión (Subirats y Parés, 2014), aspecto que, además, coincide con la concepción de solidaridad promovida por el liceo 1.

En relación al *contexto macro* (Cox y García, 2015; García, 2016) ambos liceos le dieron importancia al estudio del modelo neoliberal, incluyendo sus características, origen histórico y sus condiciones actuales. En el caso del liceo 1 es introducido con la finalidad de explicar el estallido social, mientras que en el liceo 2, las docentes apuntaron a identificar los efectos del modelo en el mundo laboral, y especialmente en la condición de las mujeres por sus componentes patriarcales y machistas. Con respecto al cuidado del medio ambiente, es abordado solo en el liceo 2 con énfasis en el desarrollo de proyectos de educación ambiental y la introducción de temas como sobre explotación de los recursos, calentamiento global y contaminación exacerbada. El mayor acento de este contenido en el liceo 2 podría deberse a que el desarrollo de la conciencia medioambiental es una de las finalidades de su PEI.

Por último, la *inclusión de experiencias cotidianas de grupos oprimidos* (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Massip y Castellví, 2019; Roset et al., 2008), pude identificarla en ambos liceos, ya que abordaron contenidos relacionados con la vida cotidiana de una diversidad de colectivos. Sin embargo, fue un contenido que destacó en el liceo 1, pues pude advertir en el discurso y práctica de las y los docentes una intencionalidad explícita de incluirlo. Lo presentan como un contenido reflexionado y abordado en varios cursos, cuya finalidad es que las y los estudiantes puedan comprender la política como algo cotidiano, que puede conectarse con sus vidas personales. Identifican la biografía política como el principal recurso para abordarlo. Abordar la EC desde este contenido posibilita incluir experiencias de diversos colectivos, aspectos de la vida privada, y poder establecer relaciones entre

esta y la política institucional (Arnot, 2009b; Espín, 2010, Massip y Castellví, 2019; Subirats, 2017), por otra parte, permite romper con la dicotomía público-privada que margina a las mujeres de la actividad política (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Pateman, 1988; Subirats, 2017). Aunque no fue utilizado con esta intencionalidad permitiría abordar las críticas fundamentales que ha hecho el feminismo a la teoría política moderna.

En cuanto a ***las estrategias de enseñanza*** (García, 2016), ambos liceos tienen como prioridad las *interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) con una predominancia en el uso de estrategias dialógicas que permiten la interacción del estudiantado en la clase. Sin embargo, en el liceo 1 esto se combinó con el análisis de fuentes, generalmente realizado a través del *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) que permitió una mayor participación del estudiantado, el aprendizaje entre pares y la interacción social, a pesar del contexto virtual. En el caso del liceo 2 en cambio, las estrategias dialógicas incluyeron a un número reducido de estudiantes y en los casos en que se utilizó el análisis de fuentes, se realizó de manera conducida por las docentes. Para el caso de este último, esta forma de desarrollar las estrategias interactivas es concordante con la importancia que tuvo en las clases observadas la *educación bancaria* (hooks, 1994), priorizando la clase expositiva, acompañada del diálogo con las estudiantes, que muchas veces se dio a través de la dinámica de preguntas cerradas, relacionadas con la repetición del contenido.

En cambio, la propuesta del liceo 1 prioriza el *desarrollo de una comunidad de aprendizajes* (hooks, 1994), que, aunque no fue tan evidente en la práctica, evidencia una predisposición a considerar al estudiantado como agente de conocimiento válido que permite romper el monopolio vertical de quien enseña y quién aprende, que se produjo especialmente en instancias fuera del aula. Al respecto, las experiencias de organización y movilización parecieran generar estudiantes más empoderadas/os, activos/as y con predisposición al diálogo, que posteriormente influye en la dinámica de clases. Si bien este último aspecto, también pude advertirlo en el discurso de docentes y estudiantes del liceo 2, al priorizar la clase expositiva dejó pocas posibilidades de que se desarrollara en la práctica pedagógica.

En el discurso del estudiantado y profesorado del liceo 2, emergió con fuerza el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994), enfatizando en la importancia del clima de confianza para participar, expresar ideas y especialmente en el vínculo afectivo, coincidiendo con la importancia que tienen para la educación feminista las "pedagogías encarnadas y afectivas", caracterizadas por la preocupación por la trayectoria y crecimiento personal e intelectual del estudiantado, y por promover la ética del cuidado como principio regulador de la relación docente-estudiante (Troncoso et al., 2019).

Finalmente, si bien en ambos liceos emergió la *problematización de la autoridad docente* (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al., 2019) con mayor énfasis en el liceo 1, su referencia fue bastante limitada. Esto podría expresar la aspiración de algunos/as docentes a cuestionarse sobre su autoridad, pero que aún no se lleva a la práctica, ni forma parte de un consenso de la comunidad educativa. Al respecto para Troncoso et al. (2019), si bien esta es una cuestión bastante presente en la pedagogía feminista, es importante no romantizarla, sino mantener la conciencia de que la posición de poder es ineludible, pero que debe ser problematizada. En tal sentido, es un debate relevante que se debe dar en las comunidades educativas.

En términos generales, parece existir en el liceo 1 una tendencia mayor a la visión maximalista de la EC (Kerr, 1999), por su disposición a desarrollar una *comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994), la *importancia del trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) y las *estrategias interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) que permitieron el diálogo, el análisis y el aprendizaje a partir de la interacción y un involucramiento mayor del estudiantado. Mientras que el liceo 2, pese al énfasis discursivo en el reconocimiento de la voz estudiantil (hooks, 1994) pareciera existir una visión minimalista, por la predominancia de la *educación bancaria* (hooks, 1994), las *estrategias interactivas* con poca participación del estudiantado (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2002) y el nulo desarrollo del *aprendizaje cooperativo*, que limita el desarrollo de la EC con enfoque de género y feminista, ya que impiden el reconocimiento de la diversidad de estudiantes y la construcción del conocimiento desde la colaboración y apoyo mutuo (Roset et al., 2008).

En lo que respecta al ***perfil de ciudadanía*** (Westheimer y Kahne, 2002), las propuestas educativas de ambos liceos son muy similares, ya que en los discursos de sus actores educativos y en su puesta en práctica predominan el *modelo orientado a la justicia* y el *participativo* (Westheimer y Kahne, 2002), con un énfasis mayor en el orientado a la justicia en el liceo 1. Esto da cuenta de que son comunidades educativas politizadas con posicionamientos claros y explícitos de educar a sus estudiantes en estos perfiles (Giroux et al., 2022), contrastando con los resultados de investigaciones que señalan que, en el discurso del profesorado chileno, priman las concepciones tradicionales, con escasa tendencia a la transformación social (Orellana y Muñoz, 2019; Quintana y Rabuco, 2020; Villalón-Gálvez et al., 2023; Zúñiga et al., 2020).

El modelo orientado a la justicia presente en los dos liceos es conducente al enfoque de género y feminista, ya que, al centrarse en la crítica frente a las injusticias y transformación es un modelo idóneo para romper con las estructuras patriarcales (Arnot, 2009b). Su énfasis en el modelo participativo también concuerda con los preceptos del modelo, ya que concibe la ciudadanía como un ejercicio efectivo de participación a través del sentido de pertenencia al colectivo, el reconocimiento de la otredad y el entendimiento de que la escuela es el espacio en el que se aprende a ser ciudadana/o y vivir la democracia.

En ambos liceos, tanto en el discurso del estudiantado como del profesorado los modelos de ciudadanía participativa y orientada a la justicia emergen integrados, combinando en sus discursos la importancia de lo colectivo, la participación activa, la crítica frente a las injusticias y la transformación social. Por tanto, no son modelos incompatibles, sino conducen a la construcción de sociedades más democráticas (Westheimer y Kahne, 2002). Entonces, proponen ciudadanías de alta intensidad que sumando el énfasis en lo colectivo y el potencial emancipador, permite desarrollar posturas críticas a las formas dominantes de la sociedad (Aguiló, 2009), lo que puede ser conducente al desarrollo de ciudadanías con enfoque de género y feminista.

Una de las diferencias entre ambos liceos es que en el caso del liceo 1, la predominancia del modelo orientado a la justicia implica un posicionamiento social, político y pedagógico presente en el discurso de docentes y estudiantes sobre qué es y cómo se ejerce la ciudadanía. Esto concuerda con los postulados de la pedagogía crítica, que sostiene que ante el escenario actual de avance neoliberal y de la extrema derecha se requiere de un profesorado politizado que toma postura frente a la disputas políticas actuales y propicie el posicionamiento del estudiantado (Giroux et al., 2022). En

coherencia con este discurso, en el liceo 1 pude vislumbrar que los docentes propiciaron la posibilidad de que las y los estudiantes pudiera "imaginar futuros" diferentes a los del *statu quo*, en otras palabras, intencionaron una "pedagogía de las posibilidades", caracterizada por la formación de ciudadanas/os con capacidad de agencia y de incidir colectivamente sobre el futuro (Giroux et al., 2022).

Entre el estudiantado las concepciones de ciudadanía son bastante similares primando aquellas vinculadas a *tener algo que decir*, *algo colectivo*, *ser personas críticas* y tener *conciencia de la realidad*, que se ajustan a los modelos participativo y orientado a la justicia ya descritos. Sin embargo, resalta un perfil más politizado en el grupo conformado por estudiantes de la lista de representantes del liceo 1 en que emergen discursos relacionados con tener *poder de decisión*, *avanzar a la transformación social* y *sentirse reconocidos* y en el del liceo 2 asociados a *conocer sus derechos y exigirlos* y a la *transformación social.* Estas concepciones, además, repercuten en que estas/os estudiantes señalaron no sentirse ciudadanas/os. Esto sugiere que en ambos liceos existen sectores de estudiantes más politizados que otros y con mayor conciencia de las implicancias del ejercicio ciudadano, que incide en el desarrollo de concepciones más amplias. Sin embargo, todos los grupos comparten que la ciudadanía está vinculada a la pertenencia a colectivos que luchan y demandas el cambio social, en tal sentido cobra relevancia la constitución de un "nosotros/as" y los valores compartidos en torno a la crítica a las estructuras tradicionales que generan desigualdad (Aguilera, 2014) propio de los colectivos que participan en movilizaciones estudiantiles. Estos resultados contrastan con algunas investigaciones que señalan que entre el estudiantado chileno prevalecen visiones de ciudadanía como estatus jurídico y relacionadas con el voto (Cisternas, 2012; Muñoz y Torres, 2014; Zúñiga et al., 2020), diferencia que puede explicarse por el desarrollo de la identidad política de estas/os jóvenes vinculada a su participación en movimientos estudiantiles.

En relación a los límites para el ejercicio de la ciudadanía, en ambos liceos emerge la *imposibilidad de poder votar* como un elemento simbólico de su exclusión social. En el caso del liceo 1 resalta el *no sentirse incluidas/os* y las *diferencias sociales*, mientras que, en el 2, emerge con fuerza el *ser consideradas como violentas*, diferencia que puede explicarse por el periodo en que fue realizado el grupo (tras el fracaso del proyecto de nueva constitución), además de evidenciar sentimiento de exclusión e impotencia mayor en las estudiantes del liceo 2, que puede deberse a su posición menos privilegiada en base a los ejes edad, clase y género. Estos resultados concuerdan con lo señalado por algunos estudios que señalan que la juventud se siente marginada del sistema y ve en la protesta social el único espacio por el cual formar parte en la toma de decisiones (Cavieres, 2015; García, 2017). De hecho, todos los grupos expresan la importancia que tiene para las/os jóvenes ser escuchados/as, incluidos/as socialmente y desarrollar su protagonismo en la escuela, lo que concuerda con investigaciones que han recalcado que el estudiantado aspira a que existan más espacios de discusión y participación en donde pueda desarrollar su protagonismo (Cisternas, 2012; Pinochet y Mercado, 2021; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018).

Con respecto a las ***prácticas, espacios y formas de participación,*** ambos liceos reconocen que tanto los espacios formales como los propios (Oraisón, 2009), son fundamentales para la EC, existiendo un vínculo estrecho entre ambos, ya que a través de los organismos oficiales -directiva del centro de estudiantiles, lista de representantes- las y los estudiantes convocan, lideran, organizan acciones, mientras que durante las movilizaciones

estudiantiles los espacios propios, influyen, determinan y presionan las formas de accionar de los espacios formales. Estos resultados concuerdan con el trabajo de Aguilera (2014), quien señala que la juventud de las escuelas movilizadas hace un uso instrumental de los organismos oficiales, además de que, en momentos de movilización surgen organismos y liderazgos autónomos, que tienen un carácter más rupturista y conducen las movilizaciones en conjunto y a veces en disputa con los liderazgos oficiales.

Por otra parte, entre los *espacios formales* (Oraisón, 2009) los dos liceos identifican la importancia de la asamblea de estudiantes y del centro de estudiantes, como organismos fundamentales para la EC, señalando que tienen características diferentes a la del resto de los liceos y colegios del país, debido a la participación masiva, capacidad de crear comisiones y la legitimidad de estos organismos tanto para el estudiantado como para la institución. En el caso del liceo 1, además, la orgánica tiene carácter de asamblea directa -sobre todo en momentos de movilización- que permite el involucramiento activo de todo el estudiantado, y el uso de la palabra de cualquier/a estudiante. Para el caso de las estudiantes del liceo 2, estos espacios son derechos obtenidos gracias a las luchas de generaciones anteriores. En el liceo 2, además, destaca la encuesta como una instancia de mayor formalidad que permite canalizar los intereses e inquietudes de las estudiantes. Estos resultados contrastan con investigaciones, que han analizado la participación juvenil en organismos formales, que concluyen que se ha caracterizado por ser informativa e instrumental, con poca capacidad para que las y los jóvenes puedan expresarse (Ascorra et al., 2016; Castillo et al., 2016; Muñoz, 2011), evidenciando que efectivamente en los liceos estudiados, la orgánica estudiantil adquiere características distintas que conducen a que sean legitimados y valorados por el estamento estudiantil.

Con respecto a los *espacios autoconvocados* (Oraisón, 2009) ambos liceos identifican los movimientos estudiantiles, como la instancia más relevante para la participación estudiantil, que les otorga identidad como colegio movilizado (y emblemático en el liceo 2) y refuerza la concepción de sus comunidades educativas de pertenecer a liceos con características singulares. En el caso del liceo 1, las movilizaciones son reconocidas en el PEI, dando cuenta de que la institución hace suyas las demandas y confiere legitimidad a las iniciativas del colectivo estudiantil. Además, esta identidad implica movilizarse en fechas que son relevantes en el escenario político chileno, destacando el acto de la memoria, convocado y organizado todos los años por las y los estudiantes de IV° medio para conmemorar a personas caídas en dictadura.

Junto con esto, el estudiantado de ambos liceos valora el estallido social, como coyuntura relevante en su formación ciudadana por considerarse protagonistas de este proceso, y su impacto en el desarrollo identitario. Al respecto, pude identificar mayor impotencia en el discurso de las estudiantes del liceo 2, debido a la disminución del apoyo de la opinión pública a las movilizaciones como motor de cambio.

Otra de las instancias autoconvocadas que emerge en el liceo 1 es la *militancia*, que está asociada al involucramiento externo de algunos/as estudiantes tanto a juventudes de partidos de izquierda, como a los conglomerados estudiantiles -ACES y la CONES-, que permite desarrollar liderazgos que se proyectan a nivel nacional. En tal sentido, promueven un perfil político activo, que puede explicarse por la tradición militante que se traspasa de generación en generación. Para el caso del liceo 2, en cambio, el estudiantado rechaza la militancia, debido a la desconfianza hacia formas tradicionales de política, especialmente a los partidos (Aguilera, 2014). La militancia en tal sentido se

presenta como contraria a la movilización estudiantil, que de acuerdo a las estudiantes supone un involucramiento más espontáneo y asociado a coyunturas específicas. Esta diferencia puede deberse a que las estudiantes que participaron en el grupo no tienen vínculos familiares tan estrechos con militancias históricas (como en el liceo 1), y también a que estuvo conformado por estudiantes que no tenían cargos de representación.

La tradición en movilización permite en ambos casos que en los liceos se "dan los espacios" para la organización, la participación y el debate, que conduce a que exista una cultura de apertura. Para el caso del liceo 2, estos se dan a pesar de que muchas veces las actividades son contrarias a las ideas del equipo de gestión. Para el caso del liceo 1, no existen normativas tan definidas que regulen la participación, sino que los espacios se dan en la medida que el estudiantado los solicita, por lo que son estas/os quienes se generan sus propios espacios para la participación. Para algunos/as docentes esto implica más bien un "dejar hacer", en que el liceo no ha sabido canalizar las acciones del estudiantado. Esto supone, por un lado, una valoración positiva de libertad en que el estudiantado se forma y aprende en autonomía y, por otra parte, implica una valoración negativa, debido a la falta de mediación pedagógica de la institución.

En el liceo 2, en cambio, las y los docentes valoran que la experiencia en movilización estudiantil les ha permitido tener vías para canalizar las inquietudes estudiantiles, a partir de los *instrumentos de coordinación y resguardo de la movilización*, que implican marcos regulatorios para las formas de acción del estudiantado típicas de las escuelas movilizadas, y que les han servido para minimizar los conflictos (Peña y Sembler, 2019). Estos conductos regulares permiten dar cierta legitimidad a las acciones del estudiantado siempre cuando sean decididas por la mayoría del estudiantado y que sigan el debido proceso, aspecto que también emerge en el liceo 1, aunque con menor relevancia. Desde mi perspectiva estos constituyen instrumentos útiles para resguardar la participación y al mismo tiempo preservar la buena convivencia entre estamentos.

Los espacios para la participación tanto formales como autoconvocados, la apertura de los establecimientos a "dar los espacios" y la existencia de vías para canalizar las inquietudes de colectivo estudiantil reflejan que en ambos liceos se desarrollan instancias típicas del nivel proyectivo (Trilla y Novella, 2001) que suponen una mayor incidencia del estudiantado en decisiones que les afectan (Oraisón, 2009). Además de instancias metaparticipativas, en que las y los estudiantes exigen y generan sus propios mecanismos de participación, declarando el derecho de formar parte en las decisiones de orden institucional (Trilla y Novella, 2001) y llegando a transformar aspectos centrales de la institucionalidad educativa (Lillo, 2020). Por tanto, estos espacios son fundamentales en el desarrollo de ciudadanías activas y de alta intensidad (Aguiló, 2009).

En cuanto a las *modalidades de participación* (Krauskopf, 2000; 2008) características destaca la *representación* (Aparicio, 2013; Larrondo, 2017), que en ambos liceos evidencia que existen organismos efectivos de representación y que son legitimados por el colectivo estudiantil. Por otro lado, en los dos liceos la toma de decisiones involucra a todo el estudiantado, destacando el consejo o asamblea de delegados/as como instancia resolutiva fundamental, que además puede involucrar aspectos significativos la realidad escolar (Larrondo, 2017). En el caso del liceo 1, rescato la toma de decisiones masiva en las asambleas abiertas.

Las formas *flexibles y horizontales de participación* (Krauskopf, 2000; 2008) son características del liceo 1, en que cada estudiante puede hablar libremente en la asamblea,

y los cargos de la "lista" tienen funciones administrativas, y sin jerarquías entre ellos. Por el contrario, en el liceo 2 la orgánica estudiantil es más estructurada y jerárquica, ya que las funciones administrativas y políticas se centran en la figura de la presidenta lo que se explica porque al ser un establecimiento público y municipal se rige por la normativa legal, que impone dicha estructura a la orgánica estudiantil. En el liceo 1, además se desarrolla un tipo de liderazgo asociado a la *vigilancia comunicativa* (Aguilera, 2014), que permite desarrollar procesos participativos más inclusivos y con mayor respeto a la diversidad. En ambos casos, los espacios autoconvocados se caracterizan por ser flexibles y horizontales.

Estos resultados, contrastan con las investigaciones sobre participación escolar, ya que estas señalan que se ha caracterizado por ser un mero ritual o ilusión de democracia, más que en una práctica real (Aparicio, 2013; Ascorra et al., 2016), además de la escasa posibilidad de incidir y tomar decisiones en aspectos significativos de la realidad escolar como la principal limitante para incentivar la participación (Ascorra et al., 2016; Castillo et al., 2016; Larrondo, 2017; Ravelo-Medina y Radovic-Sendra, 2018). Por tanto, dan cuenta de las condiciones singulares en que participan y se involucran las y los estudiantes de escuelas movilizadas.

En ambos liceos, la movilización y organización estudiantil les ha permitido desarrollar conocimientos prácticos y ciudadanos que les ha facilitado un tipo de aprendizaje por subjetivación, entendido como aquel que se adquiere en experiencias reales en el experimento de la democracia (Biesta, 2016). Este se ha desarrollado de forma cotidiana y paulatina a través de las relación con otras generaciones y experiencias reales de involucramiento colectivo, la autoformación entre pares y les ha permitido adquirir aprendizajes concretos relacionados con conocimientos, habilidades y actitudes (Lerner y Schugurensky, 2007).

Por otra parte, los datos evidencian que existe un *impacto del género en la participación* (Alfama i Guillén, 2009; García et al., 2019; Martínez y Nicolas-Bach, 2016; Leraas et al, 2018), que se refleja en ambos liceos. En particular, la relevancia que ha adquirido la demanda por la educación no sexista en la movilización estudiantil (Follegati, 2018; Lillo, 2020), y el conocimiento feminista adquirido por el estudiantado han contribuido en el liceo 1 al desarrollo de liderazgos femeninos y procesos de empoderamiento personal que les ha permitido participar en igualdad de condiciones que sus compañeros. En el caso del liceo 2, esto mismo, sumado a la tradición de colegio femenino ha contribuido a impulsar procesos de empoderamiento que les ha permitido participar en igualdad de condiciones con sus pares hombres y liderar movilizaciones estudiantiles. En ambos liceos, las movilizaciones, además, han contribuido a introducir temáticas de género que han transformado su cultura escolar e institucional, contribuyendo a que sean culturas escolares proclives a la igualdad de género. Sin embargo, en el estudiantado del liceo 1 pude observar un reconocimiento mayor del rol del conocimiento feminista en la práctica participativa propiamente tal, que podría indicar una mayor conciencia feminista en las estudiantes participantes por pertenecer a cargos de representación. Los elementos asociados a la diferencias de género en el liceo 1 y el ingreso de hombres en el liceo 2 obedecen a la composición de género del alumnado.

Finalmente, en cuanto a la ***Justicia social y de género*** (Fraser, 2015; Espín, 2010) los liceos aspiran a transformar los componentes sexistas del sistema educativo, que puede estar relacionado con la importancia que ha tenido la educación no sexista en las

movilizaciones estudiantiles, y las transformaciones que han impulsado en sus culturas escolares e institucionales, reflejando su posicionamiento político al respecto.

Este se refleja en primer lugar en el uso del *lenguaje inclusivo* (Méndez y Sasiain, 2006) como práctica extendida y reconocida por los actores educativos de ambos liceos. En el caso del liceo 1 además, fue adquirida gracias a una demanda estudiantil. En los dos el uso del lenguaje inclusivo se realiza a partir de estrategias lingüísticas diversas, aunque en el liceo 1 hay una mayor predominancia a utilizar la "e" y en el liceo 2 las expresiones femeninas. En tal sentido, en el liceo 1 pude observar una mayor inclinación a buscar formas que eliminen las marcas de género y rompan con el binarismo (Niklison, 2020), mientras que la utilización de formas femeninas en el liceo 2 podría indicar lo asentado de su uso por su tradición como colegio femenino. En cuanto a la conversación con los cursos sobre como desean ser llamados/as en el liceo 2, evidencia un respeto y valoración a la disidencia de género.

En relación a la perpetuación de las formas androcéntricas del lenguaje (Sau, 2001), en ambos casos emergió con colectivos y/o temas vinculados a la política y la economía que podrían interpretarse como contenidos tradicionales o saberes masculinizados, coincidiendo con el trabajo de Jara et al. (2021) que señala que la preponderancia a usar el masculino genérico para hablar de lo público, político y ciudadano. La permanencia de formas androcéntricas evidencia que se encuentran arraigadas en las prácticas cotidianas, incluso en instituciones que han hecho transformaciones en materia de género, dando cuenta de que aún es un tema pendiente.

En relación a los *estereotipos de género* (Arnot, 2009; Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008), en el liceo 2 existe una intención declarada por identificarlos y reflexionar sobre ellos tanto en las relaciones cotidianas como en los contenidos curriculares, utilizando ejemplos concretos y experiencias de las estudiantes para abordarlos. Mientras que en el liceo 1, si bien declaran que es un aspecto importante, no pude evidenciar que esta preocupación se instalara en la práctica educativa. También me parece importante constatar que en ambos casos el estereotipo que predominó fue el de trabajador-masculino, en especial cuando este contenido fue abordado desde una perspectiva histórica, transmitiendo la idea de que la actividad laboral y política (organización obrera) son masculinas (Jara et al., 2021), lo que se ajusta a la visión de ciudadano como trabajador asalariado y proveedor de la familia nuclear (Fraser, 1990). En este caso es posible advertir que las diferencias y jerarquías de género se aprenden mediante un currículo oculto transmitido de forma sutil, espontánea y no intencionada que posteriormente indican las trayectorias que debiesen seguir tanto mujeres como hombres (Matus et al., 2021), pese a que los liceos estudiados son comunidades con una fuerte conciencia en materia de género.

Con respecto a *las autoras y autores de referencia*, en el liceo 2, existe una intención de reflexionar sobre la producción del conocimiento académico e incorporar la voz de las mujeres de forma intencionada, con la finalidad de romper con la forma masculinizada en que se ha construido el conocimiento científico (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017). En tanto en el liceo 1 no parece que exista una discusión y reflexión sobre el conocimiento académico, ya que, si bien declara la importancia de incluir autoras mujeres, la práctica pedagógica aún está marcado por una mirada masculina de la producción científica. A pesar de que los docentes se posicionan desde la historia social como un paradigma que intenta romper con el relato hegemónico de la

historia oficial, lo hace sin un pronunciamiento sobre el género, lo que redunda en una exclusión sobre problemáticas asociadas a otros ejes de exclusión además de la clase.

Por otra parte, en ambos liceos existe una preocupación por la visibilización de una diversidad *de agentes sociales* que sean representativos de todos los colectivos y que permitan desarrollar un relato contrahegemónico (Jara et al., 2021; Subiabre, 2021). Esto permite, además, romper con el estereotipo ciudadano-masculino y entregar mayores alternativas para que las y los estudiantes se sientan representadas/os en diversos roles ciudadanos. Si embargo, se diferencian en que en liceo 2, existe una especial relevancia por rescatar el colectivo mujeres, que puede explicarse por su tradición de liceo femenino, además de que la mayor parte de las participantes fueron docentes mujeres con un posicionamiento político y pedagógico feminista (Troncoso et al., 2019). Mientras que en el liceo 1, pese a identificar al colectivo mujeres como relevante, en la práctica fue incluido a través de ejemplos puntuales, lo que se suma a la predominancia a rescatar individualidades masculinas y la ciudadanía o pueblo organizado, que evidencia su inclinación a la universalización y homogenización (Arnot, 2009a; Young, 1990).

Finalmente, estos elementos están vinculados a un *posicionamiento institucional* que tienen ambos establecimientos en materia de género, que han implicado transformaciones en la cultura escolar e institucional que permiten a sus actores educativos a identificar que sus liceos están a la vanguardia en materia de género y que son percibidos por el estudiantado como espacios seguros para vivir su identidad y expresión de género. Estos resultados se ajustan al trabajo de Martini y Bornand, (2018) quienes sostienen que las escuelas que han realizado transformaciones hacia una educación no sexista a partir de una definición institucional, han logrado desarrollar un proceso efectivamente transformador, a través de un relato común que se apropia en los discursos y prácticas de la comunidad educativa. En el caso del liceo 1, parece haber un mayor reconocimiento del rol que ha jugado la UGESEX, ya que emerge en todos los instrumentos de recogida de información como un organismo valorado por su carácter participativo y el rol que juegan las y los estudiantes en esta. En el caso del liceo 2, si bien se reconocen las transformaciones institucionales, la mesa de género y sexualidad es mencionado solo por las y los docentes, por lo que observo un mayor desconocimiento del rol que juega esta unidad en la cultura escolar de la institución.

Perfiles generales

A partir de la comparación he podido identificar algunas tendencias generales que explican parte de las diferencias y énfasis. En la propuesta educativa del liceo 1 pude advertir una propensión mayor a desarrollar un posicionamiento político pedagógico conducente a la transformación social y con capacidad de intencionar posturas políticas en sus estudiantes frente a las disputas políticas actuales. En otras palabras, se trata de una institución y un profesorado "orientados por un tipo de agencia pública y colectiva cuyo horizonte es la apertura de posibilidades para la transformación del futuro" (Giroux et al., 2022, p.31).

Esta tendencia la pude vislumbrar, por ejemplo, en que algunos ***principios y valores*** (Bolívar, 1998) como la *democracia* y los *derechos humanos* fueron presentados como "disputables", sin definiciones únicas que permitieron a las y los estudiantes pensar en la democracia que querían construir. Al mismo tiempo, las ***competencias ciudadanas*** (Soriano, 2006) tuvieron una importancia central, desarrollando en las y los estudiantes posicionamientos críticos frente a la realidad y la posibilidad de pensarse como sujetos

políticos con agencia. En los ***contenidos*** (Cox y García, 2015), destacó el énfasis en la *participación* enseñada como fenómeno que excede lo electoral y a partir del rol de los movimientos sociales como motor de cambio y transformación. Además, de la utilización del estallido social y la convención constituyente como contenidos para cuestionar la falta de representatividad, la participación limitada de la ciudadanía y los problemas sociales derivados del modelo neoliberal. Además, el aprendizaje se desarrolló a través de ***estrategias,*** como las *interactivas* (García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020), el *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008) y la predisposición a considerar al estudiantado como agente válido de conocimiento (hooks, 1994) que incidieron en una mayor participación y debate del estudiantado, pese al contexto online.

Estos énfasis, podrían deberse entre otras razones, a una cultura escolar donde el profesorado puede posicionarse ideológicamente sin trabas institucionales, que le permite instalar temáticas de discusión que podrían ser controversiales en otros espacios educativos. Por otra parte, a la tradición política y militante de izquierda influye en una homogeneidad cultural y política en que el posicionamiento es aceptado y valorado. El contexto privilegiado influye en que el capital cultural y social del alumnado facilita el trabajo con competencias ciudadanas y el involucramiento político. Por último, la tradición en innovación permite desarrollar estrategias más activas y una apertura a considerar al estudiantado como agente de conocimiento válido. Estas características de la cultura escolar del liceo 1, pueden ser fundamentales para el desarrollo del enfoque de género y feminista de la EC ya que permite la reflexión y reformulación de conceptos claves de la teoría política tradicional mediante los aportes del feminismo.

En términos generales, en la propuesta del liceo 2 pareciera existir una mayor conciencia feminista que se expresa en la mayoría de las dimensiones descritas. En relación a los ***principios y valores***, por ejemplo, la *crítica hacia la democracia* (Abasolo y Montero, 2012) se expresa en función de las condiciones de desigualdad que presenta para las mujeres, existe un *reconocimiento de los derechos específicos* (Justo, 2008) para las niñas y mujeres, y se destacan los *valores asociados a la ética del cuidado* (Roset et al., 2008). Con respecto a las ***competencias***, hay una valoración de las *críticas* para abordar injusticias y problemáticas de género (Arnot, 2009b) además de incluir la *identificación de los propios privilegios*. En cuanto a los ***contenidos***, existe una preponderancia a incluir *demandas y problemas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot 2009b; Cobo, 2008) una incorporación intencionada de la *perspectiva interseccional*, para abordar los problemas sociales (Massip y Castellví, 2019). Y en relación a la ***justicia social y de género***, pude observar prácticas instaladas que permiten la transformación de los componentes sexistas como el uso del *lenguaje inclusivo* (Méndez y Sasiain, 2006), la *visibilización de las mujeres* (Arnot, 2009; Espín, 2010), la crítica explicita de los *estereotipos de género* (Sánchez e Iglesias, 2008) la introducción de *autoras femeninas* (Espín, 2010; Roset et al., 2008) y la existencia de una institucionalidad de género.

Esto puede deberse entre otros factores a un posicionamiento institucional en materia de género (característica que comparte con el liceo 1), sumado a la tradición de colegio femenino que ha permitido un trabajo "con", "desde" y "para" mujeres de forma transversal, histórica y permanente. Junto a que pude evidenciar un mayor conocimiento de herramientas conceptuales de feminismo, asociado a que la mayor parte de las participantes fueron docentes mujeres con posicionamientos políticos pedagógicos feministas (Troncoso et al., 2019). En resumen, la propuesta del liceo 2 pareciera ser mucho más explícita en relación al enfoque de género y feminista de la EC.

Capítulo 11. Conclusiones

Este apartado tiene como finalidad identificar y resaltar los principales hallazgos de la investigación en concordancia con los objetivos establecidos en el capítulo 2. Por otro lado, presento como aportación fundamental, la rearticulación del modelo de EC con enfoque de género y feminista incorporando los factores contextuales que permiten encauzar las transformaciones necesarias para desarrollarlo. Finalmente, incluyo los aportes a la investigación científica, algunas orientaciones prácticas para implementar este enfoque de EC y las limitaciones del estudio.

11.1 Principales hallazgos

La finalidad de este estudio era "analizar la EC declarada, pensada e implementada en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles con la intención de transferir iniciativas, experiencias y prácticas exitosas de formación ciudadana desde el enfoque de género y feminista". Para ello, me inserté en un "escenario singular de EC" con la intencionalidad de distinguir sus aportaciones y responder a la pregunta inicial: ¿Qué experiencias, prácticas e iniciativas de estos liceos "movilizados" pueden rescatarse para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista?

Esto, además, lo hice desde un posicionamiento político y epistemológico particular el enfoque de género y feminista. Perspectiva que apuesta por una EC esencialmente no sexista, que promueve la igualdad, atiende a las diferencias, lucha frente a las injusticias y desigualdades y propende a la transformación social. En consideración a estos planteamientos, expongo las conclusiones en directa relación con los objetivos específicos descritos al comenzar esta tesis.

Respecto del **objetivo 1**: "crear un modelo teórico propicio para fomentar una EC con enfoque de género feminista", buscaba responder al cuestionamiento ¿Qué características debía tener una EC con enfoque feminista? Para tal propósito, desarrollé un modelo teórico fundamentado en la teoría política feminista, la literatura del campo de la EC y estudios relativos a la participación ciudadana, con la finalidad de armar un corpus teórico robusto y pertinente para fines de la investigación.

Para determinar las dimensiones teóricas del modelo, me propuse responder a las tres preguntas esenciales que implica todo proceso educativo - ¿qué?, ¿cómo?, y ¿para qué enseñar? -, con base en los planteamientos de la pedagogías feministas (Troncoso et al., 2019). Estas dimensiones teóricas tuvieron una doble finalidad. En primer lugar, me permitieron leer el fenómeno educativo estudiado desde una mirada de género y feminista y, al mismo tiempo, generar propuestas para desarrollar este enfoque en otros escenarios educativos.

En relación al **objetivo 2**, "Analizar el tipo de ciudadanía declarado en las disposiciones curriculares a partir del modelo de EC con enfoque de género y feminista", pude identificar los siguientes hallazgos. Los *principios y valores* (Bolívar, 1998) más relevantes para el currículo son los *derechos humanos* y la *democracia*. Los primeros los aborda desde el *conocimiento, comprensión y respeto* (Quintana y Rabuco, 2020) y también incluye algunas alusiones a la lucha por su obtención. En general, presenta una visión de los derechos cerrada que reconoce solo aquellos presentes en la legislación actual, eludiendo las necesidades de los sectores oprimidos (Justo, 2008). Aborda la

democracia principalmente como *sistema de gobierno* (Bolívar, 1998; García, 2016; Quintana y Rabuco, 2020) con el propósito de que las y los estudiantes conozcan, valoren y defiendan la democracia representativa, aunque sin otorgar oportunidades para debatir distintos modelos de democracia o construir su propia versión de lo que implica vivir en democracia.

En cuanto a las *competencias ciudadanas* (Soriano, 2006) las actividades propuestas tienden a desarrollar la *crítica*, presentada como una competencia escolar, es decir, circunscrita a la sala de clases que escasamente permite vincularla a otros aspectos de la vida. También es relevante, la *competencia comunicativa y social*, para la que propone actividades que permiten que las y los estudiantes se formen una opinión personal o grupal respecto de una tarea dada.

En lo que respecta a los *contenidos*, tiene una preponderancia a abordar la *participación ciudadana* por sobre el resto de conocimientos, con énfasis en la participación electoral (Cox y García, 2015; García, 2016). Junto con esta, incorpora *problemas e injusticias sociales*, que entiende como el estudio de situaciones generadoras de controversia susceptibles de ser interpretadas desde posiciones diversas, que si bien son vividas por sectores desfavorecidos no existe en su tratamiento una mirada interseccional (Massip y Castellví, 2019). Respecto del *contexto macro* (Cox y García, 2015; García, 2016) pareciera que valora implícitamente el sistema neoliberal como un modelo exitoso y si bien apunta a la importancia del cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad, es poco enfático en identificar los problemas medioambientales como propios del neoliberalismo.

A propósito de las *estrategias de enseñanza* (García, 2016) las disposiciones curriculares muestran una tendencia a favorecer *las estrategias interactivas*, en que las actividades como el análisis de fuentes y de investigación son las más utilizadas. También, destacan actividades en que se mantiene el modelo *bancario de educación* (hooks, 1994) caracterizado por la transmisión de conocimientos. Este se evidencia en preguntas contenidistas que propician la repetición de información y el uso de definiciones conceptuales.

La dimensión *prácticas, espacios y formas de participación* (Oraisón, 2009) tiene una relevancia menor, que podría sugerir que en la propuesta curricular la EC se circunscribe a la sala de clases. Menciona algunos organismos como el Centro de Estudiantes, los Consejos Escolares, y los Consejos de Curso con el objetivo de resaltar su importancia para garantizar la participación y democratización de la escuela, no obstante, no profundiza en cómo pueden contribuir a la formación ciudadana del estudiantado. Estos espacios se relacionan principalmente con los *niveles consultivos* (Trilla y Novella, 2001) y a las modalidades de *representación y deliberación* que evidencian una escasa capacidad de las y los estudiantes para tomar decisiones sobre aspectos que les interesan y que tengan impacto en la escuela (Esteban y Novella, 2018; Larrondo, 2017).

A propósito de la *justicia social y de género* (Fraser, 2015) el currículo evidencia componentes sexistas como es el uso del *lenguaje androcéntrico* (Sau, 2001) la inclusión mayoritaria de *autores masculinos* (Espín, 2010; Roset et al., 2008) y la perpetuación de *estereotipos de género* masculinos (Sánchez e Iglesias, 2008). En cuanto a la visibilización de agentes sociales, aunque pude apreciar una intención de presentar una diversidad de colectivos, continúa apostando por un relato centrado en las grandes celebridades, con énfasis en individualidades masculinas (Massip y Castellví, 2019).

Estos énfasis y posicionamientos se concretan en un perfil de *ciudadanía participativo* (Westheimer y Kahne, 2002) caracterizado por el involucramiento activo de las ciudadanas y ciudadanos. En tal sentido, presenta la escuela como el espacio por excelencia para ejercer la ciudadanía, reconociendo que se deben promover las oportunidades para que las y los estudiantes participen y aprendan a participar. La ciudadanía igualmente es concebida desde un perfil *responsable* (Westheimer y Kahne, 2002) caracterizado por promover prácticas individuales, la importancia de los conocimientos y la tenencia de derechos. Estos hallazgos coinciden con el trabajo de Godoy et al. (2022), que sostiene que la propuesta curricular actual busca formar a un/a ciudadano/a neoliberal, competente en la economía globalizada, pero que no es consciente de las condiciones estructurales que generan desigualdades a nivel global, ni busca la transformación social.

En términos generales, el currículo propende a una ciudadanía activa, pero respetuosa de la institucionalidad y del *statu quo*. Los temas de género son incorporados de manera anecdótica y asociados a ciertos tópicos particulares, además de mantener algunos componentes sexistas en su propuesta.

En relación al **objetivo 3**, "Analizar el modelo de ciudadanía que se desarrolla en los liceos con alta participación en movimientos estudiantiles desde un enfoque de género y feminista.", fueron abordados distintos aspectos de la realidad de los liceos, en que pude identificar los siguiente hallazgos.

En el liceo 1 pude advertir, una propuesta contundente para avanzar hacia un enfoque de género y feminista, debido a los énfasis y posicionamientos observados en las distintas dimensiones. Con respecto a los ***principios y valores***, subrayo su posicionamiento crítico frente a la democracia y la legislación actual de los derechos humanos (Bolívar, 1998; Justo, 2008). Junto con la inclusión de la *solidaridad* (Bolívar, 1998) y la promoción de la *igualdad de género* (Espín, 2010).

En cuanto a las ***competencias ciudadanas***, presenta un marcado énfasis y transversalidad de las *competencias críticas* (Soriano, 2006) promovidas en situaciones que trascienden la realidad escolar y un fuerte acento en el empoderamiento de las y los estudiantes a través de la *competencia de participación activa* (Bartolomé y Cabrera, 2003; Quintana y Rabuco, 2020).

Junto con eso, observé una propuesta de ***contenidos*** centrada en la *participación ciudadana* (Cox y García, 2015; García, 2016) como fenómeno que excede lo electoral y con un marcado acento en los movimientos sociales; además, de incorporar *problemas e injusticias sociales* (Massip y Castellví, 2019) y *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) que se explican por su adscripción a la educación no sexista. También, son fundamentales los contenidos relacionados con *experiencias cotidianas de grupos oprimidos* (Arnot, 2009b; Espín, 2010; Massip y Castellví, 2019; Roset et al., 2008) pues permiten transmitir que lo político se relaciona con aspectos cotidianos y experiencias de vida de personas comunes y corrientes.

Con respecto a las ***estrategias de enseñanza*** identifiqué una predisposición a promover una *comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994) y una cultura escolar que comprende al estudiantado como agente educativo; un énfasis en *estrategias interactivas* (García, 2016) en especial las vinculadas al diálogo y al análisis de fuentes. Además, de promover el *trabajo cooperativo* (Roset et al., 2008). La práctica de la *problematización de la*

autoridad docente (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Troncoso et al. 2019) aunque poco masificada permite visibilizar el ejercicio de poder del profesorado.

En relación a los ***espacios, prácticas y formas de participación***, las instancias dadas por la institución y generadas por el estudiantado son fundamentales para la EC, ya que la tradición en movilización permite que se desarrollen instancias *proyectivas y metaparticipativas* (Trilla y Novella, 2001). Las *modalidades* características, posibilitan organismos de *representación* efectivos y legitimados; procesos de toma de *decisiones* a través de asambleas; además, de formas *flexibles, horizontales* donde se impone la *vigilancia comunicativa* que les ha permitido desarrollar procesos participativos más inclusivos (Aguilera, 2014; Krauskopf, 2000; 2008) y un aprendizaje por subjetivación (Biesta, 2016). La relevancia de la demanda por la educación no sexista (Follegati, 2018; Lillo, 2020) ha contribuido a desarrollar liderazgos femeninos, procesos de empoderamiento e instalar temáticas de género que han trasformado su cultura escolar e institucional.

En la dimensión ***justicia social y de género*** (Fraser, 2015), el liceo aspira a transformar los componentes sexistas que se concreta en el *lenguaje inclusivo* con predominancia a buscar formas que eliminen las marcas de género (Niklison, 2020), la visibilización de una diversidad de *agentes sociales* (Massip y Castellví, 2019) y el posicionamiento institucional en materia de género (Martini y Bornand, 2018).

En concordancia con las dimensiones anteriores el liceo 1 aspira un ***perfil de ciudadanía*** *orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002), con énfasis en el espíritu crítico, la conciencia de la realidad y la transformación, que es idóneo para romper con las estructuras patriarcales (Arnot, 2009b). Además, tiene componentes del *participativo* (Westheimer y Kahne, 2002), caracterizado por la pertenencia al colectivo, el vínculo con la otredad y el ejercicio efectivo de la participación democrática (Kerr, 1999).

En el caso del liceo 2, posee una propuesta robusta para abordar el enfoque de género y feminista de la EC en relación a las distintas dimensiones que contemplan el modelo. En cuanto a los ***principios y valores***, destaca su énfasis en los *derechos humanos* abordados desde la perspectiva de lucha y el reconocimiento de derechos específicos (Justo, 2008), y en la *democracia*, presentada como sistema incompleto por las condiciones de desigualdad de las mujeres (Abasolo y Montero, 2012). También por la relevancia de la *diversidad* (Bolívar, 1998) la *igualdad de género* (Espín, 2010) y la inclusión de *valores asociados a la ética del cuidado* (Roset et al., 2008).

En relación a las ***competencias ciudadanas*** tiene una propuesta que se caracteriza por la importancia y transversalidad otorgada a las *competencias críticas* (Soriano, 2006), el acento en el empoderamiento de las estudiantes mediante la promoción de la *participación activa* (Bartolomé y Cabrera 2003; Quintana y Rabuco, 2020) y la inclusión de la capacidad de *identificar los propios privilegios*.

En cuanto a los ***contenidos***, destacan los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009b; Cobo, 2008) y los *problemas e injusticias sociales en perspectiva interseccional* (Massip y Castellví, 2019) que evidencian la centralidad y transversalidad que tienen las temáticas de género en la institución. Por otra parte, en el *contexto macro* (García, 2016) destaca el sistema económico, político neoliberal, con énfasis en las consecuencias que tiene para el medio ambiente y la situación social y económica de las mujeres (Abasolo y Montero, 2012).

Con respecto a las ***estrategias de enseñanza*****,** fue relevante el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994) que apunta a la importancia del vínculo afectivo, además de la centralidad de las *estrategias interactivas* (García, 2016). Sin embargo, hubo una fuerte presencia de una *educación bancaria* y tradicional (hooks, 1994).

Vinculado a los ***espacios, prácticas y formas de participación,*** tanto los *espacios formales* como los *autoconvocados* (Aguilera, 2014; Oraisón. 2009) son fundamentales para la participación y la ciudadanía. La tradición en movilización, la apertura cultural y política y la existencia de vías para canalizar las inquietudes han permitido que desarrollen instancias *proyectivas y metaparticipativas* (Trilla y Novella, 2001). En cuanto a las modalidades (Krauskopf, 2000; 2008) los organismos de *representación* son legitimados por el colectivo estudiantil y la *deliberación* involucra a todo el estudiantado, pudiendo llegar a influir en aspectos institucionales (Larrondo, 2017). La movilización estudiantil les ha permitido adquirir conocimientos prácticos y ciudadanos desarrollando un tipo de aprendizaje por subjetivación (Biesta, 2016). Junto con esto, la fuerza que ha tomado la demanda por la educación no sexista (Follegati, 2018; Lillo, 2020) ha contribuido a transformar la cultura escolar, a través de la introducción de demandas de género, procesos de empoderamiento entre las estudiantes y el ingreso de hombres al liceo.

En relación a la ***justicia social y de género*** (Fraser, 2015), aspira a transformar los componentes sexistas del sistema educativo de forma transversal, permanente e intencionada. Esto pude advertirlo en el uso del *lenguaje inclusivo* (Subirats, 2017), la visibilización de una *diversidad de agentes sociales* (Massip y Castellví, 2019), una intención expresa de reflexionar sobre la perpetuación de los *estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Sánchez e Iglesias, 2008), la reflexión sobre la construcción del conocimiento académico (Espín, 2010; Fernández, 2003; Roset et al., 2008; Subirats, 2017) y el desarrollo de una institucionalidad (Martini y Bornand, 2018) que ha implicado transformaciones en la cultura escolar.

Los resultados expuestos en estas dimensiones concuerdan con el perfil de ciudadanía al que aspira contribuir el liceo -*participativo y orientado a la justicia* (Westheimer y Kahne, 2002)- caracterizado por un énfasis colectivo, la importancia de la otredad, junto a la crítica y la transformación social.

En términos generales, pude apreciar que los liceos desarrollan propuestas de EC que, si bien se enmarcan en la propuesta curricular, van más allá de esta, subsanando los elementos que tienden a restringir la concepción de ciudadanía y la promoción de sujetos que sean condescendientes con el *statu quo* neoliberal. Esto se evidencia en la transversalidad de los temas de género y demandas feministas (sobre todo en el liceo 2), la importancia conferida a los espacios formales y autoconvocados de participación como instancia de formación ciudadana y la transmisión de concepciones más amplias de ciudadanía, basadas en la capacidad de agencia de las y los estudiantes, el desarrollo del espíritu crítico y la propensión hacia la transformación.

Con respecto al **objetivo 4**: "Comparar el modelo de ciudadanía que se desarrolla en el liceo mixto y femenino desde una perspectiva de género y feminista", advertí que las características de la cultura escolar de cada liceo dan lugar a énfasis y posicionamientos distintos en cada caso.

En el liceo 1 observé una mayor propensión a desarrollar un posicionamiento político pedagógico conducente a la transformación social con capacidad de intencionar posturas

frente a las disputas políticas actuales en las y los estudiantes (Giroux et al., 2022). Esto, entre otras razones, se debe a una cultura escolar en que el profesorado puede adoptar posicionamientos con menos trabas institucionales, a la tradición política de izquierda, el capital cultural de su estudiantado y una apertura a considerar a las y los estudiantes como agentes de conocimiento válido.

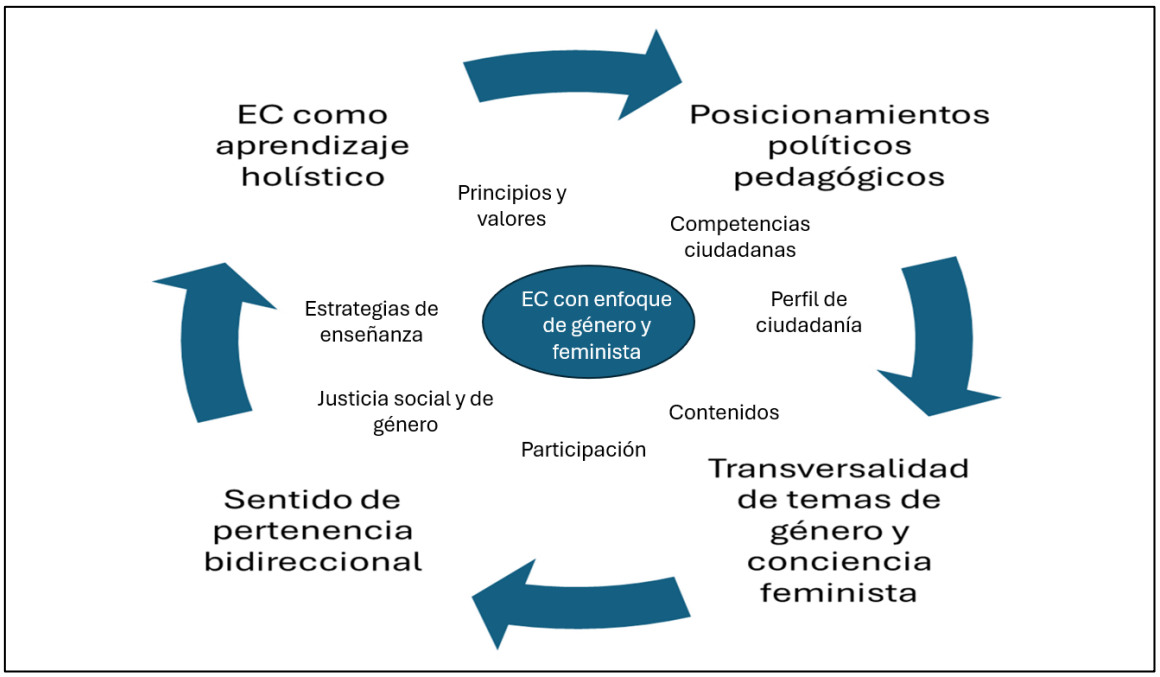
En el liceo 2 pareciera existir una mayor conciencia feminista y una tendencia a introducir los temas de género de manera transversal. Esto puede deberse a un planteamiento institucional, la tradición de colegio femenino y el conocimiento de herramientas conceptuales feministas que poseen algunas docentes, que tienen como consecuencia, el desarrollo de una propuesta más explícita en relación al enfoque de género y feminista de la EC.

Estos resultados son de crucial relevancia en el marco de esta investigación. En efecto, el estudio de estos casos pone de manifiesto que cualquier innovación pedagógica que abogue por una EC con enfoque de género y feminista, resulta insuficiente sin una cultura escolar que resguarde ciertos énfasis y posicionamientos favorables para su implementación. En este sentido, como resultado del análisis, detecté un conjunto de elementos emergentes, a los que denominado "factores contextuales", que contribuyen a generar el marco propicio para el despliegue del enfoque de género y feminista de la EC.

La identificación y caracterización de estos "factores contextuales" constituye la principal aportación de esta tesis. En concreto, he definido cuatro factores: 1-la EC como aprendizaje holístico, 2-los posicionamientos políticos pedagógicos 3- la transversalidad de temas de género y conciencia feminista, y 4-el sentido de pertenencia bidireccional. En virtud de este hallazgo, he rearticulado el modelo inicial, dando origen a uno perfeccionado que presento en la figura 45.

Figura 45:

Rearticulación del modelo a partir de los factores que favorecen el enfoque de género y feminista de la EC



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, al centro del diagrama he situado las dimensiones teóricas del modelo de EC con enfoque de género y feminista que he abordado a lo largo de la tesis. A su alrededor, he ubicado los "factores contextuales" que emergieron del estudio de estos casos, cuyo detalle e importancia describo a continuación.

1- La EC como aprendizaje holístico

La EC con enfoque de género y feminista debe concebirse como una **enseñanza holística**, que no puede estar circunscrita a la sala de clases, sino que debe **impregnar** todas las **instancias, experiencias y espacios de la escuela**, tal como ocurre en las escuelas movilizadas. En ellas, las y los estudiantes no solo aprenden en las asignaturas, sino también en los espacios de organización y participación, y los proyectos culturales, políticos o sociales que gestionan por sí mismos/as. Por tanto, lo que ocurre en el aula solo cobra sentido cuando va acompañado de una experiencia educativa global en la que el estudiantado se siente escuchado, puede generar instancias de aprendizaje propias y posee espacios de participación. Esto se acompaña de una cultura de apertura que permite canalizar las demandas estudiantiles. Estas condiciones concuerdan con lo señalado por Donoso-Vásquez (2019) para quien la perspectiva de género y feminista no se enseña ni se aprende, sino que se desarrolla por subjetivación, requiriendo de espacios para la experimentación, puesta en práctica y ejercitación.

2- Posicionamientos políticos pedagógicos

Para llevar a cabo este enfoque se requiere de **posicionamientos políticos** que impregnen a las comunidades educativas. Esto implica que el profesorado, las familias y el estudiantado, estén decididas/os y **comprometidas/os** a apostar por ello. Lo anterior exige la apertura de espacios para que las comunidades educativas puedan desarrollar **ejercicios reflexivos, debatir e imaginar las transformaciones** necesarias para transitar hacia una educación no sexista, en diálogo con su propia cultura e identidad y en concordancia con su proyecto educativo institucional (Lillo, en prensa).

3- Transversalidad de temas de género y conciencia feminista

Por otra parte, la incorporación del enfoque de género y feminista debe **ser transversal.** No solo debe reflejarse en los contenidos abordados, las competencias promovidas y las estrategias de enseñanza utilizadas, sino también en las interacciones que se producen en el aula y en otros escenarios educativos. Para ello, la institucionalidad de género es clave. Asimismo, la formación de profesorado y estudiantado en temas de género y feminismo, tanto en instancias institucionales como en propuestas de autoformación y aprendizaje entre pares. Estos elementos, sin embargo, resultan insuficientes sin el desarrollo de **una conciencia feminista** del profesorado, que implique un compromiso activo en favor de la igualdad de género y una **adscripción genuina** a sus postulados y demandas.

4- Sentido de pertenencia bidireccional

Es fundamental impulsar entre las y los estudiantes un **sentido de pertenencia** al liceo. Este debe comprenderse como una valoración positiva hacia la institución, el vínculo afectivo entre pares y con la/os docentes. El estudio de estos casos evidencia la importancia de que este se **construya de manera bidireccional**, es decir, tanto desde **la institución hacia el estudiantado**, como desde el **estudiantado hacia el liceo**. De modo que las y los jóvenes se sientan parte y protagonistas de un proyecto colectivo y que su

implicación en este constituya parte de su identidad individual y grupal (Oraisón, 2016). En esto, son relevantes los espacios de **organización, la autogestión y la posibilidad de ser escuchadas/os** en sus demandas. Además, los liceos deben concebirse como **espacios de cuidado,** donde se potencien relaciones afectivas entre docentes y estudiantes, se considere que todas/os las/os integrantes de la comunidad pueden aportar y se perciba como espacio seguro para experimentar y desarrollar diferentes identidades. En última instancia, dichas características podrían ayudar a transferir el sentido de pertenencia del estudiantado hacia la ciudadanía en su sentido más amplio.

11.2 Aperturas y proyecciones

Como mencioné al iniciar esta tesis, las investigaciones que han examinado los vínculos entre movilizaciones estudiantiles y el aprendizaje ciudadano de las y los estudiantes son escasas, por lo que, al indagar en la EC en liceos con alta participación en movimientos estudiantiles, este trabajo constituye un aporte a la investigación sobre las experiencias de ciudadanía de las y los jóvenes chilenos.

La relevancia y originalidad de esta investigación radica, entonces, en relevar la formación desde diferentes espacios en los que las y los jóvenes aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas. Junto con esto la inclusión de la perspectiva de género y feminista en su análisis, permitió dar cuenta de nuevas propuestas, enfoques y contenidos que hagan de la EC una instancia más inclusiva y acorde a las necesidades y problemáticas actuales.

Las principales aportaciones pueden resumirse en dos puntos:

- La elaboración de un modelo teórico de EC con enfoque de género y feminista que constituye una herramienta útil para analizar distintos escenarios educativos, a la vez que posibilita la generación de propuestas para avanzar este enfoque.
- La rearticulación del modelo teórico en consideración de los resultados derivados del estudio de ambos casos que permitió la identificación e inclusión de un conjunto de "factores contextuales" que condicionan el desarrollo de este enfoque.

En base a esta contribuciones propongo algunas orientaciones prácticas que se detallan a continuación. Su finalidad es sugerir lineamientos que podrían apoyar la transferencia del modelo a otras realidades educativas. De este modo se aborda el **objetivo 5**: "Identificar iniciativas, experiencias y prácticas exitosas de los casos para fundamentar propuestas de EC desde el enfoque de género y feminista".

En cuanto a los ***principios y valores***, es fundamental que los establecimientos sean enfáticos en ciertos valores conducentes a una sociedad más justa, solidaria e inclusiva. En otras palabras, que sus propuestas se basen en el respeto a los derechos humanos, la valoración de la igualdad y la diversidad. Sin embargo, es importante que los principios políticos sean planteados como "disputables", es decir, que las y los estudiantes accedan a distintas perspectivas, pudiendo ser críticas/os frente las legislaciones e incluir sus propias concepciones. Por otra parte, las comunidades deben introducir los valores asociados a la ética del cuidado de forma transversal, reconociendo su incidencia en lo público y lo político.

En relación a los ***contenidos***, recomiendo introducir aspectos relativos a la participación ciudadana enfatizando en concepciones amplias. Para eso, pueden incluirse distintos tipos de participación, a través de ejemplos cotidianos, cercanos y que sean de interés para el

estudiantado. Puede ser de particular utilidad los movimientos sociales contrahegemónicos, como el feminista, ecológico, estudiantil, territoriales, ya que fomentan referentes de agencia múltiples y diversos, además de transmitir valores opuestos a los dominantes (Subiabre, 2021). Por otra parte, la incorporación de demandas actuales del feminismo en vinculación a otros contenidos más tradicionales de EC puede ayudar a que los temas de género no se introduzcan como contenidos asilados, sino que sean parte esencial del currículo de EC.

Resulta fundamental también adoptar la perspectiva interseccional, que puede servir para escoger injusticias y problemas sociales asociados a distintos ejes de exclusión y comprenderlas en la esfera de relaciones de poder (Massip y Castellví, 2019). Además, resulta de vital importancia la inclusión de experiencias cotidianas de distintos grupos sociales desventajados, haciendo énfasis en el espacio privado como escenario político (Pateman, 1988). Con esta finalidad, las experiencias cotidianas y trayectorias vitales de las/os mismas/os estudiantes pueden ser de utilidad para hacer los contenidos más cercanos. Finalmente, estos contenidos deben ser abordados desde los conceptos centrales del feminismo -como género, patriarcado, heterónoma-, fundamentales para realizar una lectura posicionada de la realidad.

En relación a las ***estrategias de enseñanza***, los establecimientos educativos deben aspirar al desarrollo de comunidades de aprendizaje (hooks, 1994) a través de estrategias participativas y colectivas, en que el estudiantado pueda incidir en algunos aspectos de la secuencia didáctica. Para ello es importante reconocer que las y los estudiantes son agentes válidos de conocimiento y entender que el aprendizaje se puede producir en otras instancias además de la sala de clases. Una estrategia que puedo recomendar es la de compartir experiencias personales, ya que permite vincular lo cotidiano con lo ciudadano y desarrollar relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes (hooks, 1994) propiciando climas de aula más afectivos y seguros para la participación. En concordancia con esto, es recomendable que las y los docentes mantengan una postura crítica frente a su propia autoridad, instando a que las jerarquías y privilegios sean discusiones que se den en el aula de EC (Troncoso et al., 2019).

Con respecto a la ***justicia social y de género*** (Fraser, 2015) es fundamental que las comunidades educativas reflexionen y transformen los componentes sexistas propios de su realidad educativa, atendiendo al lenguaje utilizado, las autoras y autores de referencia, las/os agentes sociales que se visibilizan y los estereotipos que se perpetúan en su cultura escolar particular. En la sala de clases, es importante incluir el cuestionamiento de los estereotipos de género como contenido escolar. Para esto sugiero incorporar diferentes temas de debate en que el estudiantado pueda analizar estereotipos en redes sociales, publicidad, prensa, literatura, etc. (Subiabre, 2021). También, a través de compartir experiencias personales, las y los estudiantes pueden reflexionar sobre estereotipos presentes en su vida cotidiana (hooks, 1994) y pueden debatir sobre distintos tópicos incluyendo demandas actuales del movimiento feminista (Subiabre, 2021).

Ahora bien, para incorporar estas innovaciones pedagógicas se requieren de algunas transformaciones institucionales y de cultura escolar en los establecimientos educativos como las que sugiero a continuación.

En primer lugar, recomiendo planificar acciones institucionales que permitan desarrollar prácticas de EC en todos los escenarios educativos e involucrar diferentes estamentos de las comunidades educativas, democratizando los espacios y mecanismos de toma de

decisiones. En esto puede ser útil el desarrollo de proyectos ciudadanos, en que el estudiantado pueda proponer y tomar decisiones en las mismas condiciones que las/los adultos.

Por otra parte, se debe instalar una práctica política reflexiva, a partir de espacios de diálogo instaurados por la institución, pero también por otros generados por los propios actores. Toda transformación educativa debe iniciar con una reflexión y deliberación colectiva. Esta debe partir por el examen de discursos y prácticas sexistas que existan en el establecimiento en distintos niveles e instancias (aula, interacción docente estudiante, organización escolar, currículum, etc.). Luego, se deben evaluar qué acciones de las que se realizan son útiles para promover el modelo, de modo de mantenerlas y potenciarlas. Finalmente, es importante tomar acuerdos sobre las transformaciones que se quieren realizar al respecto (Subiabre, 2021). Si estas transformaciones institucionales no parten desde una reflexión colectiva y con actores educativos comprometidos con la educación en perspectiva de género y feminista, podrían quedar acotados a simples declaraciones sin incidencia real en la vida cotidiana de las escuelas (Roset et al., 2008).

Junto con esto, los colegios y liceos deben promover la participación y organización estudiantil como instancias de aprendizaje. Para esto, es importante que las y los estudiantes cuenten con espacios efectivos para la participación y la toma de decisiones; que los liceos y colegios instauren distintas vías para conocer y canalizar sus necesidades; que promuevan estrategias para la autogestión y autoformación; y que las y los estudiantes puedan reflexionar e incidir sobre asuntos significativos de la institución escolar (Larrondo, 2017). En concreto, propongo el desarrollo de formaciones para preparar a las y los estudiantes en estrategias de organización y liderazgo feminista y desarrollar propuestas concretas en que el estudiantado pueda tomar decisiones sobre algún aspecto de orden institucional.

Finalmente, propongo la creación de organismos u oficinas de género y sexualidad que tengan una participación activa de todos los estamentos, en especial de las y los estudiantes. A partir de estas se pueden generar iniciativas en función de los intereses de la comunidad educativa, y desarrollar procesos de formación y autoformación en temas de género y feminismo.

Las orientaciones educativas acá descritas pueden ser útiles para las instituciones educativas, ya que son insumos claros para iniciar reflexiones colectivas, sobre todo para aquellas que deseen iniciar transformaciones hacia una educación no sexista. También pueden resultar de especial interés en el profesorado en ejercicio que esté interesado y concienciado en temas de género y feminismo. Además, podrían constituir innovaciones interesantes para la formación inicial docente, especialmente en la de futuras profesoras y profesores de EC y asignaturas afines.

Con respecto a futuras investigaciones, este estudio abre perspectivas y caminos que se pueden explorar en varios sentidos.

Como primer camino, quisiera abordar un aspecto que fue enunciado en la tesis, pero que no pude incorporar a los resultados. En una futura investigación quisiera incluir los análisis de los consejos de curso. Estas reflexiones pueden dar indicios concretos de cómo las escuelas movilizadas permiten desarrollar prácticas de mayor empoderamiento para que las y los estudiantes puedan organizarse, deliberar y autogestionar sus necesidades y problemáticas. Estas reflexiones se concretarán en la publicación de un artículo de revista científica que elaboraré prontamente.

Otras perspectivas a explorar están relacionadas con la práctica educativa propiamente tal. Al respecto, sería interesante indagar en otras realidades educativas cuyos actores presenten menores grados de conciencia sobre el enfoque de género y feminista, con la finalidad de reflexionar sobre las aperturas y limitaciones que tienen diferentes tipos de escuelas y liceos para incorporarlo.

En relación a las percepciones estudiantiles, se podría formular un estudio dirigido a comparar las actitudes hacia la igualdad de género entre estudiantes de colegios movilizados y no movilizados y, mediante técnicas cuantitativas, evaluar si la experiencia de politización constituye una variable que efectivamente determina una mayor conciencia feminista y apertura a los temas de género.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, se podrían indagar en las potencialidades y limitantes que presentan para fomentar el enfoque de género y feminista de la EC. Para ello se podría explorar en los programas de estudio, las percepciones de las y los estudiantes y las prácticas educativas iniciales, al mismo tiempo de generar procesos de acompañamiento docente.

Por último, considero que la proyección natural de esta investigación apunta a la intervención educativa. A este respecto sería interesante el desarrollo de una investigación-acción participativa en que se puedan poner en práctica estas orientaciones en un establecimiento educativo particular, que permita generar propuestas desde una realidad concreta, y que nazcan de una comunidad educativa. Esto con la finalidad de obtener evidencias sobre las transformaciones, aperturas y limitaciones requeridas para avanzar hacia un enfoque de género y feminista de la EC.

11.3 Limitaciones de la investigación

La principal limitación de este estudio obedece al contexto en que realicé el trabajo de campo. Inicié este proceso en un periodo de confinamiento a consecuencia de la pandemia de COVID 19, que implicó dificultades como: retraso en el inicio del trabajo de campo, inconvenientes en la toma de contacto y conocimiento del contexto, imposibilidad de analizar acciones del plan de formación ciudadana, la observación de clases en formato híbrido y virtual, entre otras. Por tanto, el escenario en el que me pude sumergir no correspondió a las condiciones normales en las que se desenvuelven las y los actores educativos de estos liceos, condicionando en buena medida los resultados de esta tesis. Eso conllevó a tomar algunas decisiones metodológicas como restringir las observaciones a las asignaturas vinculadas a la EC, omitiendo una serie de acciones como proyectos, conmemoraciones, rituales, performances, etc. a las que tuve acceso solo a través de los discursos de las personas participantes. En tal sentido, hay una serie de instancias en las que no pude sumergirme como observadora, por lo que la tesis no logra captar cabalmente el componente holístico de la EC.

Por otra parte, las clases online y sobre todo híbridas implicaron que las y los docentes tuvieran que realizar su labor pedagógica en condiciones poco adecuadas, escogiendo estrategias de enseñanza que fuesen más factibles y operativas. Por lo que los hallazgos obtenidos en esta materia están muy supeditados a este contexto. Al respecto, no es posible saber con certeza qué estrategias y competencias ciudadanas hubiesen priorizado de haberse impartido las clases en condiciones normales.

Además, las y los participantes del estudio indicaron que como consecuencia de la pandemia se produjo una disminución en la participación política de las y los estudiantes

en ambos liceos. Esto implicó que, en muchos de los relatos, tuvieron que recurrir a acciones y experiencias previas, que no tenían una incidencia real en el momento de la recogida. En el caso de las y los estudiantes, la pandemia y los confinamientos influyeron en un menor desarrollo de experiencia de liderazgo político previo, que me habría llevado a una mejor comprensión de la cultura de organización y movilización de cada liceo.

Otra de las limitaciones del estudio, obedecen a decisiones metodológicas. Una de ellas es que centré el trabajo de campo en asignaturas y estudiantes pertenecientes a los últimos cursos de la enseñanza media, omitiendo aquellas prácticas, estrategias e iniciativas que realizan los establecimientos en los primeros años de enseñanza que podrían explicar algunas características, competencias y aprendizajes que se encuentran arraigados en las y los jóvenes. Un estudio que incluyera de manera transversal estas experiencias podría haber sido útil para promover propuestas que incluyan recomendaciones para todos los niveles de escolaridad. Sin embargo, se optó por estos niveles por considerar que tenían mayor experiencia de politización y por tanto, mayor grado de reflexión sobre el concepto de ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

Abasolo, O. y Montero, J. (2012). *Guía Didáctica de Ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en diversidad. Para profesorado de segunda etapa de Eso y Bachillerato.* FUHEM Ecosocial.

Águila, E. (2016). Presentación. En Red Chilena contra la Violencia de las mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (p. 7-12).

Aguilera, O. (2014). *Generaciones: Movimientos juveniles, políticas de identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal.* CLACSO.

Aguiló, A. (2009). Ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio*(9), 13-24. https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/197698

Alfama i Guillen, E. (2009). Hacia la perspectiva de género en el estudio de los movimientos sociales. La participación de las mujeres en la plataforma en defensa de L'Ebre. *Revista española de investigaciones sociológicas*(125), 117-129. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=2872588

Alquézar, R. (2010). Educación para la ciudadanía: reflexiones incidentales. En R. Alquézar y R. Rodríguez (Eds.), *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género* (p. 47-116). Icaria.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.* Morata.

ANID. (2021). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.* ANID.

Aparicio, C. (2013). *La participación de los estudiantes en centros de enseñanza secundaria. Estudios de casos de centros chilenos y españoles.* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito digital tesis doctorals en xarxa. http://hdl.handle.net/2445/44523

Araiza, A. (2004). Epistemología de género: las mujeres zapatista de Roberto Barrios. *Política y cultura*(22), 125-145. https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/949

Araiza, A. (2020). Pensar desde la epistemología feminista. Algunas pistas para recoger la genealogía de las mujeres en las Ciencias Sociales. *Acta sociológica*(81), 29-57. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77668

Arnot, M. (1997). ´Gendered citizenry': New feminist perspective on education and citizenship. *British Educational Reaserch Journal*, *3*(23), 275-295. https://doi.org/10.1080/0141192970230303

Arnot, M. (2006). Gender, Equality, Pedagogy and ctizenship. Affirmative and transformative approaches in UK. *Theory and research in education, 4*(2), 131-150. https://doi.org/10.1177/1477878506064539

Arnot, M. (2009a). A global conscience collective? Incorporing gender injustices into global citizenship education. *Education, citizenship and social justice, 4*(2), 118-132. https://doi.org/10.1177/1746197909103932

Arnot, M. (2009b). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad.* Morata.

Arnot, M. y Dillabough, J. (2000). *Challenging Democracy. International perspectives on gender, education and Citizenship.* Routledge Falmer.

Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología Universidad de Chile, 25*(2), 1-18. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686

Astelarra, J. (1990). *Participación política de las mujeres.* Siglo XXI de españa editores.

Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En Red Chilena contra la Violencia de las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (p. 37-46).

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa.* Morata.

Bartolomé, M. (27-36). Investigación cualitativa en educación ¿Comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*(20), 27-36

Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural* (p. 131-163). Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una nueva sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de educación*(número extraordinario), 33-56. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re2003.html

Bascopé, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (p. 245-282). UC.

Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (p. 13-51). Paidós.

Bellei, C. y Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained struggle to transform a market oriented educational system. *Current-Issues in comparative Education, 15*(2), 108-123. https://doi.org/10.52214/cice.v15i2.11508

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM.

Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kholberg-Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabib y D. Cornella (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica* (p. 119-149). Edicions Alfons el magnánim.

Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los Derechos Humanos". *Isegoría. Revista de filosofía moral y política.*(39), 175-203. https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i39.627

Berríos, C. y Tapia, T. (2018). Movimiento secundario en Chile: Demandas políticas y lógicas organizacionales. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y procesos* (p. 261-292). Ariatna Ediciones.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de educación, 14*(20), 21-34. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en Educació, 9*(2), 12-29. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922

Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía.* Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Buxarrais, M. (2008). La perspectiva de género en los curricula. Hacia la igualdad en la educación. En P. Cánovas (Ed.), *Educación, género y políticas de igualdad* (p. 95-121). Universitat de Valencia.

Cabrera, F. (2002a). ¿Qué educación para que ciudadanía? En E. Soriano (Ed.), *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación* (p.83-129). La Muralla.

Cabrera, F. (2002b). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolome (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (p. 68-92). Narcea.

Cabrera, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación, una propuesta de clasificación. *Revista d' innovació y reserca en educació, 4*(2), 112-124. https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428

Cabrera, F., Donoso, T., Folgueiras, P. y Luna, E. (2011). Participació Ciutadana: dimensió clau de léducació per a la ciutadania. *Temps d'Educació*(40), 97-116. https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/248247

Cárdenas-Mancilla, K. (En prensa). Movimientos y participación estudiantil: construyendo subjetividades politizadas. En E. Baleriola, T. Contreras-Villalobos y P. Subiabre (Eds.), *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno actual. Posibilidades, retos y resistencias.* Editorial Sole.

Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A. y Mondaca, C. (2022). La formación ciudadana en profesores de Historia y Geografía del Norte. *Revista diálogo andino*(67), 215-226. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215

Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2016). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de Educación, 1*(2), 108-129. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630.

Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1311-1334. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400014

Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., y Varas, E. S. (2004). *El complejo camino de la fromación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes.* LOM.

Cisternas, L. E. (2012). *Las representaciones de ciudadanía en jóvenes secundarios chilenos. Construcción de ciudadanía juvenil.* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile] Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113415

Clark, L. (2009). Focus group research with children and youth. *Journal compilation JPN, 14*(2), 152-154. https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00187.x

Cobo, R. (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas.* Catarata.

Corbetta, P. (2010). *Metodologías y técnicas de investigación social.* Mc Graw-Hille.

Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Alianza Editorial.

Cox, C. (2005). Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile.* Editorial Universitaria.

Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres curriculos comparados. En C. Cox y J. Castillo (Edits.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (p. 283-319). Ediciones UC.

Cruz, M., Reyes, M. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *cinta moebio*(45), 253-274. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005

De la cuesta, C. (2013). *Del texto a la subjetividad: cuestiones centrales en el análisis de datos cualitativos*. [Sesión de conferencia]. I seminario internacional de investigación cualitativa aplicada a las ciencias sociales: vida y relatos: el poder de las voces en la producción del conocimiento.

Decreto, 524. (1990). *Aprueba reglamento general de organización y fncionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media.* Ministerio de Educación Pública.

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Dykinson.

Delbury, P. y Cárcamo, H. (2020). Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: un análisis de caso. *Educación, 29*(57), 43-66. https://doi.org/10.18800/educacion.202002.003

Díez, C. (2017). Formar ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. En CIVES, *Seminario CIVES. IV jornadas europeas sobre educación y democracia* (p. 51-71).

Donoso, S. (2014). *La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transción: el caso del movimiento estudiantil.* CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf

Donoso-Vásquez, T. (2018). Perspectiva de género en la universidad como motor de innovación. En A. Rebolledo-Catalán, E. Ruz-Pinto y L. Vega-Caro (Eds.), *La universidad en clave de género* (p. 23-52). Octaedro.

Donoso-Vásquez, T. (2019). Retos de una formación feminista. En E. Aguayo, A. Neira y Á. Gómez (Eds.), *Desigualdades de xénero en tiempos de covid* (p. 341-348). Xornada Universitaria Galega en Xénero.

Donoso-Vásquez, T. y Pessoa da Carvalho, M. (2016). La perspectiva de género en la investigación educativa. *Sa Luís, 23*(3), 78-87. https://doi.org/10.18764/2178-2229

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 267-284). La Muralla.

Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante. Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica. En Belausteguigotia y Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (p. 55-88). Paidós.

Espín, J. (2010). Educación, Ciudadanía y Género. En M. Bartolome (Ed.), *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural* (105-130). Narcea.

Esteban, M. y Novella, A. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*(9), 110-124. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228

Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación. Algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología, 5*(1), 35-40. https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8654

Fernández, X. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos.* ICE: Horsi.

Figueroa, V. y Cavieres, E. (2017). la contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis educativa, 1*(1), 12-21. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102

Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo. Participación activa de mujeres en sociedades multiculturales.* Síntesis.

Folgueiras, P., Massot, I. y Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 11*(3). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782151

Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: Movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Revista Anales*(14), 262-291. https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51156

Fraser, N. (1990). ¿Que tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género? En B. Seyla y C. Drucilla (Edits.), *Teoría feminista y teoría crítica.* Edicions Alfons el magnànim.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. *RIFP, 18*, 18-40. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:filopoli-1996-8-822568E8-D884-BC64-274D-3C464F9C410B

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo, 4*(6), 83-99.

https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/88974-justicia-social-era-politica-identidad-redistribucion-reconocimiento-y-participacion

Fraser, N. (2015). Replantear la justicia en un mundo en proceso de globalización. En N. Fraser, *Fortunas del feminismo* (p. 221-242). Traficantes de sueños.

Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *REMELCS, 6*(1), 1-17.

Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educacao, 26*, 1-18. https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260004.

García, C. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva de las significaciones ciuadadanas y pedagógicas de los profesores de historia.* [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Chile]. Repositorio Universidad Católica de Chile. https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22432

García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(16), 115-126. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334522

García, C. y Córdoba, C. (2018). Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (p. 181-204). Taurus.

García, J., Becerril, A., Hernández, C. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela con enfoque de género. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 18(38), 41-54. 10.21703/rexe.20191838garcia3

Giroux, H. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros profugos. Feminismo y educación.* (p.135-188). Paidos.

Giroux, H., Rivera, P. y Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (Edits.), *Educar con sentido transformador en la universidad* (p. 25-34). Octaedro.

Godoy, H., Chacón, J., Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad de la educación*(56), 41-77. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1128

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Ediciones cátedra.

Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* Indiana University Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Mc graw hill.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Revista venezonala de investigación, 5*(1), 225-243. http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf

hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.* Capitan Swing.

INJUV. (2017). *Octava encuesta Nacional de Juventud.* Instituto Nacional de la Juventud.

INJUV. (2019). *Novena Encuesta Nacional de Juventud.* Instituto Nacional de la Juventud.

INJUV. (2022). *Décima encuesta nacional de juventudes.* Instituto Nacional de la Juventud.

Jara, C., Sánchez, M., Cox, C. y Montero, M. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la educación*(54), 73-106. 10.31619/caledu.n54.932

Justo, C. (2008). Derechos Humanos, laicismo y educación para la ciudadanía. En R. Cobo, *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas.* Catarata.

Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2010). Focus groups. Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. *Methods of collecting and analyzing empirical material*, 1-17. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1986871

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *The schoolfield, X*(3/4), 5-32. https://www.academia.edu/676440/Citizenship_education_in_the_curriculum_an_international_review

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la adolescencia* (p. 119-134). CLACSO.

Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Revista de pensamiento Iberoamericano*(3), 165-182. https://dialnet.unirioja.es/revista/7870/A/2008

Lagneaux, M. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de periodismo y comunicación, 3*(1), 1-7. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4780

Lagneaux, M. (2019). El lenguaje inclusivo como práctica transformadora. *Letras*(8), 1-9. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras/article/view/5712

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 15*(16), 109-134. 10.17163/uni.n26.2017.04

León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativas y cualitativas.* Mc Graw-Hill.

Leraas, B., Kippen, N. y Larson, S. (2018). gender and student participation. *Journal of the scholarship of teaching and learning, 18*(4), págs. 51-70. https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.22849

Lerner, J. y Schugurensky, D. (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo. *Temas y debates, 13*, 1-26. http://hdl.handle.net/2133/1487

Ley 19779. (2004). *Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales.*

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del movimiento estudiantil secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista, 59*, 72-93.

Lillo, D. (en prensa). De la consigna a la acción: reflexiones y propuestas para una educación no sexista en la escuela chilena. En E. Baleriola, T. Contreras-Villalóbos y P. Subiabre (Eds.), *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno actual. Posibilidades, retos y resistencias.* Editorial Sole.

Lobatón-Patiño, R., Pretch, A., Muñoz, Í. y Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad en la región del Maule, Chile. *Perfiles educativos, 42*(168), 76-93. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892

Marco, B. (2010). *La educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales.* Narcea.

Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: una política inconclusa. En C. Cox y Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (p. 145-173). Ediciones UC.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de educación, 20*, 129-151. 10.14516/fde.2016.014.020.008

Martínez, I., Ramos, F., Sánchez, P. y Blanco, M. (2017). Repensar el concepto de ciudadanía desde la pedagogía feminista para la inclusión de las diversidades en la formación del profesorado. *XV Congreso Internacional de teoría de la educación*.

Martínez, J. y Nicolas-Bach, J. (2016). Mujeres y democracia: ¿Qué impide los proyectos de participación femenina? *Revista Mexicana de Sociología, 78*(3), 497-527. http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2016.3

Martínez, L., Silva, C. y Hernández, A. (2010). ¿En qué ciudadanía piensan los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *PSYKHE, 19*(2), *25-37.* http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200004

Martini, G. y Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*(26), 45-67. https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/52440

Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching* , 139-154. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458646

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (p. 321-358). La muralla.

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar.* Dolmen ensayo.

Matus, C., Errázuriz, V. y Follegati, L. (2021). Producción de mujeres como sujetos de segunda categoría en el espacio escolar: más alla de las ideas normativas de género y ciudadanía. En C. Villalobos, M. Jesús y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes* (p. 111-140). Ediciones UC.

Mayorga, R. (2018). Las grandes reformas pedagógicas. En S. Serrano, M. Ponce de Léon, F. Rengifo y R. Mayorga (Eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo III Democracia, exclusión y crisis 1930-1964* (p. 172-206). Taurus.

Méndez, M. y Sasiain, I. (2006). *En femenino y en masculino.* Instituto de la mujer.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 65-106). Gedisa.

MINEDUC. (2016a). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana.* Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana.* Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° Medio. Documento de consulta pública.* Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2018). *Apoyo a la implementación curricular de la asignatura de Orientación. Rol de la jefatura de curso.* Ministerio de Educación.

Miyares, A. (2008). Educación y sexualidad. En R. Cobo, *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (p. 107-123). Catarata.

Molina, J., Alcaíno, M. J., Aranda, M. y Morales, J. (2020). La implementación de planes de formación ciudadana: la experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia austral*(26), 287-301. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200287

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Paidos.

Muñoz, C. y Martínez, R. (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación, 15*(3), 1-21. https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20658

Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare, 2*, 233-245. 10.15359/ree.18-2.12

Muñoz, G. (2011). La democracia y participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10*(19), 107-129. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123

Muñoz, V., & Durán, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas, 45*, 129-159. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129

Navas, F., Martínez, M., Valdebenito, X. y Castillo, H. (2018). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones.* Centro de estudios MINEDUC.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 213-238). Gedisa.

Niklison, L. (2020). Lo que la RAE no nombra, no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la Alfal, 12*(1), 13-32. https://mundoalfal.org/cuadernos-de-la-alfal-no-12-1/?lang=pt-pt

Núñez, C., Osorio, R. y Petit, M. (2018). ¿Empoderamiento ciudadano? Evolución y determinantes de participación y la politización en Chile. 1990-2016. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en Conflicto* (p. 223-260). Ariadna.

Núñez, D. (2012). Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile. *Osal, 13*(31), 61-70. https://www.cetri.be/Proyecciones-politicas-del?lang=fr

Ochman, M. (2006). En busca de una nueva sociedad. Los aportes de la teoría feminista a la reformulación del mundo moderno. *Desafíos*(15), 371-387. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/765

Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la escuela, 68*, 39-50. https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.04

Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de la democracia y la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*(1), 89-107. https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.005

Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 22*(2), 137-149. https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales. Retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(5), 5-22. 10.17398/2531-0968.05.5

Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. *Wolters Kluwer*, 1-23.

Parés, M. y Subirats, J. (2016). Muy jóvenes, jóvenes y menos jóvenes. El lío de la juventud y la política. *Revista de estudios de la juventud, 16*(14), 45-58. https://ddd.uab.cat/record/284744

Pateman, C. (1988). *El contrato sexual.* Antrophos.

Pateman, C. (1990). Feminismo y democracia. *Debate feminista, 1*(1), 7-28. https://www.jstor.org/stable/42623880

Peña, J. y Sembler, M. (2019). Movilizaciones estudiantiles y liderazgo educativo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana. *Calidad de la educación*(51), 315-349. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.488

Pinochet, S. y Mercado, J. (2018). Construyendo ciudadanía: la experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? per un ensenyament de les ciènces socials centrar en el problemes, la justicia social i la ciutadania global* (p. 147-155).

Pinochet, S. y Mercado, J. (2021). Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contesto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès. *Revista de investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales*(8), 72-88. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72

PNUD. (2015). *Desarrollo Humano, tiempos de politización.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Posada, L. (2008). Sobre violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación y legislación. En R. Cobo, *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas.* Catarata.

Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar.* Ferreyra editor.

Quaresma, M. (2017). Factores de excelencia y prácticas escolares desde la perspectiva de los discentes. *Revista Internacional de investigación en educación, 10*(20), 183-200. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fepe

Quaresma, M. y Zamorano, l. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *RMIE, 21*(68), 275-298. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429570

Quintana, S. (2022a). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva educacional, 61*(3), 56-79. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306

Quintana, S. (2022b). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados. *Revista de investigacion en didáctica de las ciencias sociales*(10), 189-209. https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189

Quintana, S. y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana. *Revista espaco do currículo, 13*, 191-202. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539

Ramos, F., Martínez, I. y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas, 49*, 2103-2126. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204

Ravelo-Medina, M. y Radovic-Sendra, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista latinoamerciana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16*(1), 389-402. https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16124

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe.

Rodríguez, R. (2010). Comunitarismo republicano y educación para la ciudadanía. En R. Alquézar y R. Rodríguez, *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género* (p. 141-176). Icaria.

Roset, Pagés, Lojo y Cortado. (2008). *Guía de coeducació per als centres educatius. Pautes de reflexió, recursos per a l'elaboració d´un projecte de centre.* Institut Catalá de la Dona.

Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, 73-86. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458

Ruiz, J. (2012). *Metodologías de la investigación cualitativa.* Deusto.

Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra, *Metodologías de investigación educativa* (p. 48-85). La muralla.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 285-320). La Muralla.

Salazar, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz, C. y Cárcamo, H. (2021). Escuela y participación: la implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista actualidades investigativas en educación, 21*(1), 1-29. https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543

Salinas, J. y Oller, M. (2020). Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Praxis educativa, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.19137/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240110

Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Cobo, & Rosa, *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (p. 123-150). Catarata.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.* Mc Graw Hill.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (p. 277-287). Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sau, V. (2001). *Diccionario ideológico feminista, Vol 2.* Icària.

Serrano, S. (2018). La experiencia liceana: memoria, sociabilidad y política. En S. Serrano, M. Ponce de León, R. Francisca y M. Rodrigo (Eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo III Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)* (p. 283-333). Taurus.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II la educación nacional (1880-1930).* Taurus.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Morata.

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de investigación educativa, 24*(2), 119-146. https://revistas.um.es/rie/article/view/97331

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y a niños. Perspectiva feminista en los planes de formación ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos, 47*(3), 99-123. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099

Subiabre, P. y Quintana, S. (2023). Educación para la justicia social y la apuesta por un enfoque feminista. En C. Chávez, F. Díaz, S. Quintana y B. Meneses (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (p. 57-91). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Subirats, J. y Parés, M. (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿Nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina*(2), 97-118. https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.2.46526

Subirats, M. (2009). Prólogo a la edición española. En M. Arnot, *Coeducando para una ciudadanía en igualdad* (p. 9-16). Morata.

Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la Llibertat.* Octaedro.

Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azúl. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación.* (p. 189-218). Paidos.

Ticho, A. (2015). Las luchadoras inspiradoras: el papelde las mujeres en los movimientos estudiantiles chilenos. *Independent Study Proyect (ISP) Collection*, 1-28. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2273

Torres, C. (2006). La educación en América Latina y el Caribe: una aproximación teórica a la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo. En A. Ayuste (Ed.), *Educación, ciudadanía y democracia* (p. 131-170). OCTAEDRO OEI.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*(26), 137-164. https://doi.org/10.35362/rie260982

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías interseccionales. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educativa latinoamericana, 56*(1), 1-15. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1

Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes.* Penguin Random House.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 23-64). Gedisa.

Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona (2020). *Código de integridad de la investigación de la universidad de Barcelona.* Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Villalobos, C. y Pereira, S. (en prensa). Segregación educativa, competencia por financiamiento y libre elección escolar en Chile ¿Se puede avanzar más o ya tocamos techo? En E. Baleriola, T. Contreras-Villalobos y P. Subiabre (Eds.), *Diagnóstico crítico del sistema educativo actual. Posibilidaes, retos y resistencias.* Editorial Sole.

Villalón-Gálvez, G., Peña-Zamora, C., Rivera-Delgado, P., & Zamorano-Vargas, A. (2023). Perspectivas sobre ciudadanía de docentes que enseñan en un contexto de vulnerabilidad social en Chile. *Revista Ciencias Sociales, 29*(4), 521-531. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41272

Viñao, F. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Morata.

Vommaro, P., Cozachow, A. y Núñez, P. (2022). Percepciones juveniles sobre la política: la participación en la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires. *Foro de la educación, 20*(1), 64-87. https://doi.org/10.14516/fde.925

Westheimer, J. y Kahne, J. (2002). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programas.* Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). https://eric.ed.gov/?id=ED474166

Young, I. (1990). *La justicia y la política de la diferencia.* Cátedra.

Young, I. M. (2000). La democracia y el otro: más alla de la democracia deliberativa. *Revista jurídica de la Universidad de Palermo, 5*(1), 41-56. https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rjup/article/view/40205/36991

Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad de la educación*(52), 135-169. https://orcid.org/0000-0001-6031-9687