



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022  
Recibido 08 junio 2022  
Aceptado 23 agosto 2022

## *Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno. Un estudio de caso*

*Gender perspectives and student hate speech through the perspective of Chilean. Case study*

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Email: [jesus.marolla@umce.cl](mailto:jesus.marolla@umce.cl)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.52>

### **Resumen**

La investigación presente se ocupa de un tema poco explorado y que tiene relación con los discursos de odio desde las perspectivas de género. Principalmente, se remite a indagar desde las concepciones de docentes de historia, geografía y ciencias sociales en torno a los procesos de prácticas de enseñanza, así como desde las relaciones y percepciones que poseen los y las estudiantes, dando énfasis a la presencia de aquellas narrativas que expresan odio desde visiones de género. La metodología se organiza bajo el paradigma cuantitativo con un diseño de estudio de caso, abandonando fines de generalización de la información. La muestra se compone de 80 profesores de historia y ciencias sociales chilenos seleccionados bajo criterios intencionales desde las características de los y las participantes en relación a los objetivos del estudio. Además, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un instrumento tipo encuesta que fue analizado bajo pruebas de estadística no paramétrica. Entre las principales conclusiones se puede afirmar la presencia de discursos de odio que resaltan las desigualdades de género en las aulas. Tales narrativas son emitidas, principalmente, por los y las profesoras y las extraen en su mayoría de las redes sociales. No obstante, existe el interés de ellos y ellas por combatir tales expresiones, así como desde el profesorado por contar con herramientas y espacios para luchar contra tales expresiones.

**Palabras clave:** discurso de odio; perspectiva de género; discriminación de género; redes sociales.

---

**Abstract**

The present investigation deals with a little explored topic that is related to hate speech from a gender perspective. Mainly, it refers to investigate from the conceptions of teachers of history, geography and social sciences around the processes of teaching practices, as well as from the relationships and perceptions that students have, emphasizing the presence of those narratives that express hate from gender perspectives. The methodology is organized under the quantitative paradigm with a case study design, abandoning information generalization purposes. The sample is made up of 80 Chilean history and social sciences professors selected under intentional criteria based on the characteristics of the participants in relation to the study objectives. In addition, a non-probabilistic convenience sampling was carried out. A survey-type instrument was applied and analyzed under non-parametric statistical tests. Among the main conclusions, we can affirm the presence of hate speech that highlights gender inequalities in the classroom. Such narratives are issued, mainly, by the teachers and they extract them mostly from social networks. However, there is interest from them to combat such expressions, as well as from teachers to have tools and spaces to fight against such expressions.

**Key words:** hate speech; gender perspective; gender discrimination; social networks.

## 1. Introducción

Emcke (2017) dice que los “discursos del odio” simulan ser una construcción del pasado, y en efecto, han emergido en diversas ocasiones para atacar a colectivos determinados, no obstante, hoy han vuelto a resurgir. Según el European Council, los discursos de odio se entienden como:

“fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de “raza”, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales” (European Council, 2014, p. 25).

Arroyo et al. (2018), García (2018, Massip et al. (2021) y Massip & Santisteban (2020), afirman que, la construcción de la imagen del enemigo obedece a características tales como: a) desconfianza hacia un otro; b) culpabilización hacia otros de los problemas del pasado y presente; c) las acciones negativas con fines de causar daño; d) la identificación con el mal y con valores disimiles a los propios; e) la negación de las individualidades; f) presentarse como un colectivo homogéneo y; g) la negación de la empatía.

## 2. Marco teórico

Para Massip et al. (2021) y Gagliardone et al. (2015), al analizar la emergencia de los discursos de odio a través de las redes sociales, se pueden mencionar algunas características: a) tiempo de exposición: donde los contenidos quedan en la web por tiempos largos; b) la posibilidad de itinerancia: relacionada a cuando los contenidos son retirados de la red, continúan en otros espacios o pueden volver a ser difundidos y; c) el anonimato: en relación a la difusión de mensajes desde lo anónimo, provocando la radicalización de los comportamientos destructivos sin temor a las consecuencias

La difusión de discursos de odio provoca, según Emcke (2017), la creación de actitudes de rechazo hacia personas o grupos, sea por religión, cultura, color de piel, orientación de sexo-género, entre otros, haciéndolos ver como peligrosos en torno a su relación para con el resto de la sociedad.

### **2.1. Perspectivas de género y discurso de odio desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

Como han demostrado estudios como los de Heras-Sevilla et al. (2021), Marolla (2019), VanSledright (2014) y Wineburg (2001), la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se continúa enmarcando en un conocimiento de tipo cronológico tradicional y positivista, alejada de los problemas socialmente relevantes y el desarrollo del pensamiento crítico. La tendencia es la visibilización de personajes masculinos en espacios de poder político, económico y/o militar (Marolla Gajardo et al., 2021), provocando la perpetuación de las estructuras de ausencia y desigualdad a que se han relegado el resto de personajes, como las mujeres, las disidencias de sexo-género, los y las migrantes, los y las ancianas, la infancia, entre otros que no son parte de las hegemonías sociopolíticas.

Problematizar las estructuras de género, sexo e identidad que se transmiten en las escuelas, requiere someter a crítica nuestros propios patrones de discurso y conducta. Como dice García & de la Cruz (2017), se necesita analizar los patrones que se transmiten sobre lo que enseñamos, pesquisando los roles, estereotipos y prejuicios que entregamos sobre lo que es ser hombre, mujer, no binario, trans, entre otras identidades pertenecientes a las comunidades LGTTBQ+.

Díez & Fernández (2019), afirman que trabajar desde las perspectivas de género implica cuestionar las categorías que se han posicionado y, a la vez, plantear una deconstrucción ante las intenciones, las ausencias, las fuentes y los modelos que se transmiten. Se debe criticar y luchar contra las estructuras que han puesto a los hombres como protagonistas y personajes dominantes, con el objetivo de posicionar las acciones y las experiencias de las mujeres como un eje fundamental para la transformación de las desigualdades sociales por razones de género.

Desde el trabajo con las perspectivas de género en didáctica, se deben incluir las reflexiones en torno a las desigualdades sociales provocadas por los modelos androcentristas (Triviño & Chaves, 2020). Massip & Castellví (2019) dicen que al hacer visibles las ausencias no se da solución a los problemas provocados por las estructuras desiguales de género. Para lograr cambios profundos, se debe incluir una perspectiva crítica sobre cómo se han formado, producido y reproducido las estructuras hegemónicas dominantes (Ortega-Sánchez, 2017).

García y de la Cruz (2017) comentan que el fin debería ser la necesidad de trabajar en torno a las éticas de los cuidados, el reconocimiento de las emociones, la lucha contra la violencia, sea simbólica, psicológica y/o física, en aras de fomentar el diálogo y la deconstrucción de los roles asignados tradicionalmente (Díez, 2017).

Como afirman Díez & Juárez (2015), las sociedades han construido símbolos, pautas, patrones de conducta, modelos de género, entre otros, que pasan a formar parte de las estructuras sociales normalizadas. Ahí no se incluyen las diversidades. En efecto, la igualdad formal de la que

se habla en los medios y los programas escolares, dista mucho de una igualdad real (Díez & Fernández, 2019; García & de la Cruz, 2017).

Desde trabajos bajo perspectivas de discursos de odio y género, podemos mencionar las investigaciones de Ortega-Sánchez (2020) y Triviño & Chaves (2020), asistimos al cuestionamiento de las verdades como tales. El problema que se produce es que, los intentos de establecer consensos sobre aspectos problemáticos, conlleva el peligro de generar discursos erróneos o poco cercanos ante situaciones como el resguardo a los Derechos Humanos, la inclusión de las diversidades, el respeto a la democracia, entre otros aspectos.

Para Ortega-Sánchez (2020) y Ortega-Sánchez & Pagès (2018), la pervivencia de las identidades de género binarias, así como la producción y la reproducción de los relatos históricos escolares desde las desigualdades de género, como dice Molet & Bernard (2015), requiere con urgencia trabajar para subvertir el sistema patriarcal con el objetivo de promover la presencia de las identidades diversas. Ortega-Sánchez (2017), agrega que se debe trabajar para la “contra-socialización” o la “contra-normalización” a través de la participación crítica de la ciudadanía. El camino, como afirman García Luque & de la Cruz (2019), Marolla (2019) y Ortega-Sánchez et al. (2021), radica en no incluir más contenidos a un currículo ya saturado, sino que en deconstruir las propias prácticas y dinámicas hegemónicas actuales.

### 3. Metodología

La metodología planteada es un estudio cuantitativo bajo un enfoque interpretativo crítico (Bisquerra & Alzina, 2004), lo cual forma parte de una investigación más amplia<sup>1</sup>. Se utilizó un instrumento de tipo encuesta, siguiendo los lineamientos de Cohen et al. (2013). El instrumento se construyó desde un enfoque interpretativo a fin de comprender la construcción social del conocimiento.

El diseño del estudio se enmarca en el estudio de casos, ya que el interés del escrito radica en la comprensión de un fenómeno, un grupo y un problema particular (Simons, 2009). La muestra se compone de 80 profesores, n=80 (mujeres: 62%; hombres: 38%). Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Cohen et al., 2013), a partir de una muestra informada por los casos disponibles con acceso directo. La selección respondió a criterios intencionales a razón de las características de los y las participantes en función de los objetivos del estudio. Entre los criterios se pueden mencionar: a) la facilidad para acceder y permanecer en el campo de estudio con las personas; b) la variabilidad de los contextos y las situaciones de contingencia que puedan surgir; c) la relación con los y las informantes; d) el proceso de obtención de la información con el objetivo de asegurar la credibilidad del estudio y; e) ser profesor o profesora de historia; f) mínimo un año de ejercicio docente.

En la encuesta se formularon preguntas en escalas tipo Likert, consideradas adecuadas para la medición de actitudes desde la valoración del grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones propuestas (ver tabla 5). A fin de proponer las opciones, se escogió una gradación

---

<sup>1</sup> Proyecto DIUMCE 14-2021-PIED. “Concepciones del profesorado de historia sobre los discursos del odio desde las perspectivas de género”.

de 5 valores para los niveles, desde el “totalmente de acuerdo” hasta el “totalmente en desacuerdo”.

A fin de conocer la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach de las variables con medida “escalar”. Tal prueba colabora en estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los ítems que las conforman. Las ventajas del coeficiente es que necesita de una sola administración del instrumento, considerando valores entre 0-1, donde la teoría afirma que un Alfa de Cronbach igual o superior a 0.70 señala que el instrumento posee buena consistencia interna y confiabilidad, a medida que el valor de acerca a 1. Para el caso de nuestro estudio, el Alfa calculado es de 0.84.

Se aplicó una encuesta, siguiendo las directrices de Álvarez-Gayou (2003), Bisquerra & Alzina, (2004) y Rodríguez-Gómez et al. (1996), para la construcción de tales instrumentos. El instrumento estaba compuesto de tres grandes secciones. Una primera sección de identificación personal, años de experiencia, posgrados realizados, lugares de trabajo, niveles en que se desempeña, entre otros. La segunda sección consistió en un ítem de tipo Escala Likert con cinco indicadores que buscaban medir el grado de acuerdo a desacuerdo con las afirmaciones propuestas (ver tabla 5) (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). La tercera y última sección estaba compuesta por dos preguntas abiertas, donde el profesorado podía expresar libremente sus ideas ante la interrogante.

La encuesta se procesó mediante análisis cuantitativo descriptivo, correlacional e inferencial según las definiciones de Cohen et al. (2013) y Rodríguez-Gómez et al. (1996). El análisis descriptivo se centró en el cálculo de frecuencia, por medio del programa Excel. El resto del análisis se realizó usando pruebas estadísticas (Creswell, 2014; Latorre et al., 1994), según el cumplimiento de los supuestos para su aplicación, a través del programa RStudio.

Adicionalmente, se evaluó si existían diferencias estadísticas entre las respuestas entregadas por los hombres y mujeres, ya que a veces la identidad de género puede provocar diferentes respuestas ante una misma pregunta y problema planteado. En especial y considerando el foco del estudio, era esencial poder comprender si existía alguna diferencia significativa en torno a la identidad de género con la que se habían identificado los y las participantes.

Para obtener un resultado óptimo, las respuestas del instrumento se evaluaron mediante la técnica no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que las respuestas de los hombres no presentan una distribución normal (Ver Tabla 1). Para lo anterior se sumó el valor de cada una de las respuestas entregadas por los encuestados, generando un puntaje final por encuestado.

#### **4. Resultados**

En cuanto a las identidades de género con que se identificaron los y las participantes, el resultado de la prueba arrojó que con un valor  $p = 0.2413$  no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula ( $\mu_{hombres} = \mu_{mujeres}$ ), por lo tanto y para este caso, no existe diferencia entre el puntaje final de la encuesta en el caso de las identidades de género de los y las participantes (hombres y mujeres). En la tabla 1 se detalla la prueba realizada.

**Tabla 1**

*Resultados prueba de normalidad para puntaje final por género (Shapiro Wilks) H0: Los datos tienen distribución normal)*

| <b>Género</b> | <b>Estadístico</b> | <b>P valor</b> |
|---------------|--------------------|----------------|
| Mujeres       | 0.964899           | 0.6196         |
| Hombres       | 0.844121           | 0.0239         |

Fuente: Elaboración propia

En este caso el valor p de Mujeres es 0.6196, por lo tanto, se acepta H0, es decir, la distribución de sus respuestas es normal. Mientras que el valor p de Hombres es 0,02339, por lo tanto, se rechaza H0, es decir, la distribución de las respuestas no es normal.

En torno a las características de la muestra, el análisis descriptivo de los y las participantes se detalla en la tabla 2, donde se puede ver que la mayor proporción de los participantes tiene entre 23 y 40 años (79% de los encuestados).

**Tabla 2**

*Distribución de la Edad*

| <b>Edad</b>  | <b>%</b>    |
|--------------|-------------|
| 18-22        | 9%          |
| 23-30        | 32%         |
| 31-40        | 47%         |
| 41-50        | 9%          |
| 51-60        | 3%          |
| <b>Total</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los antecedentes académicos de los y las participantes, se aprecia en la tabla 4, que existe un 61% que han egresado de sus programas de formación desde el año 2010 en adelante. Entre el año 2010-2014 existe un 29% de participantes egresados, y para 2015-2019 un 32%. Cabe destacar que, como criterio de selección de la muestra, todos y todas las participantes cuentan con títulos profesionales de profesorado de historia, geografía y ciencias sociales. De manera similar a lo anterior, en la tabla 4 se puede apreciar que un 53% tiene hasta 5 años de experiencia, así como un 32% tiene hasta 10 años de ejercicio docente. Esto nos dice que la muestra, en su mayoría, se ha compuesto de profesores y profesoras sin una larga trayectoria, y que, a la vez, se condice con los años de egreso manifestado en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Distribución de los años de egreso*

| <b>Año Egreso</b> | <b>%</b> |
|-------------------|----------|
| <2000             | 3%       |
| 2000-2004         | 6%       |
| 2005-2009         | 6%       |
| 2010-2014         | 29%      |
| 2015-2019         | 32%      |
| 2020-2024         | 24%      |
| Total             | 100%     |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4***Años de experiencia en la docencia*

| <b>Años de experiencia</b> | <b>%</b> |
|----------------------------|----------|
| 1-5 años                   | 53%      |
| 6-10 años                  | 32%      |
| 11-20 años                 | 9%       |
| 21-30 años                 | 6%       |
| Total                      | 100%     |

Fuente: Elaboración propia

#### **4.1 Análisis del instrumento**

En torno al análisis del instrumento y las preguntas realizadas en la encuesta, podemos plantear algunas ideas. Existe un 47% de respuestas en la categoría “de acuerdo”, ante la afirmación de “en el contexto de prácticas se visibilizan los discursos de odio”. Llama la atención, al respecto, que existe un 29% del profesorado que afirma que en sus prácticas no se manifiestan discursos de odio.

Podemos analizar, de igual manera, ante la afirmación de “Los comentarios de los y las estudiantes se refieren a una población particular cuando explicitan los discursos del odio”, existió un 38% que reconoció que existían tales comentarios de odio, y que, a la vez, generan conflicto en el aula. Al respecto, hubo un 12% que afirmó que esta situación no era así. De todas maneras, se genera un contraste con la afirmación mencionada en el párrafo anterior, donde el 29% afirmaba que en sus prácticas no ocurrían tales problemas, provocando dudas respecto a lo que ocurre realmente en las prácticas del profesorado.

Cabe destacar que ante la afirmación de “Los estudiantes reaccionan en contra de comentarios sexistas o discriminatorios por género”, un 62% afirmó que esta situación se cumplía en sus prácticas, frente a un 12% que afirmaba estar en desacuerdo con tal criterio. Esto no se relaciona con los resultados para la afirmación de “los comentarios de los estudiantes suelen ser sexistas”, donde un 47% declaraba estar de acuerdo con tal situación para sus prácticas, frente a un 32% que planteaba desacuerdo con tal criterio.

Resulta interesante notar que existe una tendencia ante la afirmación de “Los estudiantes difunden comentarios de odio y/o discriminación de género que aprenden desde las redes sociales”, donde el profesorado plantea en un 44% su acuerdo, y en un 12% estar completamente de acuerdo. Esto lo podemos relacionar con la afirmación de “Las redes sociales influyen de gran manera en los discursos de los estudiantes” donde los y las profesoras plantean en un 44% estar totalmente de acuerdo, y en un 47% en acuerdo, reconociendo la importancia e influencia que tienen las redes sociales en la difusión de los discursos de odio, así como su apropiación durante el ejercicio docente.

Conviene destacar, ante lo manifestado, que en la afirmación de “es complejo tratar contenidos en historia debido a las concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios de los estudiantes”, un 53% del profesorado manifiesta su desacuerdo con tal criterio. Resulta llamativo que un 18% manifiesta acuerdo con la afirmación, desde donde podemos interpretar que tales discursos de odio no se incluyen en las prácticas.

Lo anterior se puede contrastar con las afirmaciones de “suelo incluir en mis clases contenidos desde las redes sociales” e “incluyo materiales que evidencian discursos de odio desde diferentes perspectivas para fomentar el debate entre el estudiantado”, donde para el primer criterio existe un 47% de profesores y profesoras que manifiestan su acuerdo, frente al 26% que plante desacuerdo frente a la afirmación. Para el segundo criterio, podemos referir que existe un 59% de respuestas en el indicador “de acuerdo”, y un 15% para el indicador “totalmente de acuerdo”. Efectivamente el profesorado incluye materiales y realiza prácticas enfocadas en los discursos del odio desde las perspectivas de género, por lo que se puede asumir que sí existen tales comentarios en las prácticas.

Es interesante notar, que, desde las respuestas del profesorado, asumiendo implícitamente que se difunden tales tipos de mensajes, ante la afirmación de “los discursos del odio son aceptados y difundidos por gran parte de los estudiantes”, los y las participantes manifiestan en un 71% su desacuerdo, y un 12% en total desacuerdo. Esto plantea que, según la perspectiva de los y las profesoras, los alumnos y alumnas no aceptan tales comentarios de odio, y por tanto, se podría plantear algún tipo de debate en los momentos en que surgen, un aspecto que se podría profundizar en otros estudios.

Desde la difusión de los discursos de odio que manifiestan los y las estudiantes, el profesorado afirma que tal situación se asemeja al funcionamiento de la difusión de comentarios de odio desde las redes sociales y el anonimato. No existe una tendencia en torno a la individualidad versus el anonimato, donde el 50% de los y las participantes señalan “indecisión” al respecto, un 21% en desacuerdo y un 18% de acuerdo con el criterio.

Es posible señalar que ante la afirmación de “los colectivos y expresiones de género se sienten en vulneración con la difusión de discursos discriminatorios”, el profesorado manifiesta en un 24% su total acuerdo, y en un 56% su acuerdo con el criterio. Esto nos plantea que existe una vulneración de colectivos y comunidades específicas respecto hacia dónde se dirigen los discursos de odio.

Al respecto, en la afirmación de “suelo promover en mis clases actitudes y valores de respeto a la diversidad de género y de todo tipo”, el profesorado, en un 71% se manifiesta en total acuerdo, y con un 29% en desacuerdo, planteando la preocupación por la irrupción de tales discursos que manifiestan odio hacia colectivos particulares. De igual manera, ante la afirmación de “conduzco y manifiesto desacuerdo en los momentos que se difunden discurso de odio desde el género”, los y las participantes plantean en un 79% su total acuerdo, y en un 21% su desacuerdo, por lo que podemos comentar que, desde el profesorado, existe un compromiso político y social por la lectura de los discursos de odio al momento en que surgen (ver tabla 5).

## **4.2 Análisis de correlación de variables de las respuestas**

De las correlaciones efectuadas en torno a las respuestas del instrumento (ver tabla 5), sólo presentaremos los resultados de aquellas significativas para la prueba de correlación, es decir, que indican que existe relación entre ambas variables evaluadas. El análisis correlacional de las respuestas se analizó mediante una prueba no paramétrica, en este caso, se utilizó la correlación de Spearman ( $H_0$ = No hay asociación entre las variables), debido a que los datos no presentaron

una distribución normal en la prueba de Shapiro Wilks y se encontró correlación entre varias de ellas (para tener asociación, se debe rechazar  $H_0$ , y esto se hace, con valores  $p$  menores a 0.05.)

Así y de acuerdo a las pruebas realizadas, podemos decir que existe una correlación entre la pregunta 2 y la pregunta 4. En la pregunta 2 se hace referencia a que los comentarios de odio, desde la perspectiva del profesorado, que emanan los y las estudiantes se dirigen hacia una población en particular, y por otro lado, en la pregunta 4 se refiere a que los comentarios de odio suelen ser sexistas. Al respecto y desde las correlaciones efectuadas, podemos notar que, lo que afirma el profesorado en torno a los comentarios de odio manifestados por los y las estudiantes son dirigidos hacia la presencia de la diversidad de identidades.

Podemos encontrar, también, una correlación positiva entre la pregunta 1 y la pregunta 7. De lo anterior, es posible plantear que los discursos de odio que se hacen presentes en las prácticas del profesorado son aprendidos desde las redes sociales. El profesorado afirma que existe una correlación positiva entre el criterio de la pregunta 2, relativo a que los comentarios de odio que expresan los y las estudiantes se refieren a una población específica, con contenido de la pregunta 7, sobre que los discursos de odio que se manifiestan se expresan desde las redes sociales. Se asume que las redes sociales constituyen un foco y un espacio de aprendizaje y transmisión de tales comentarios en torno a poblaciones particulares.

Se aprecia una correlación positiva entre el contenido de la pregunta 3, en torno a que los comentarios de los y las estudiantes que no se relacionan al contenido generan conflicto en el aula, con el contenido de la pregunta 7, donde tales comentarios que generan conflicto emergen desde las redes sociales, por lo cual asumimos que dichos momentos dan cuenta de expresiones de odio durante las prácticas. Siguiendo la idea, existe una correlación positiva entre el contenido de la pregunta 4, relacionado a los comentarios sexistas que manifiestan los y las estudiantes en clases, con la pregunta 7, donde asumimos que la fuente desde donde surgen tales discursos, al igual que lo manifestado antes, son las redes sociales.

Podemos comentar, además, que existe una correlación positiva e interesante, en torno al contenido de la pregunta 1, donde desde el profesorado se plantea que en las prácticas se visualizan los discursos de odio, en relación con el contenido de la pregunta 12, donde se dice que tales discursos se difunden desde el anonimato. Es de interés, al respecto, notar la correlación de la pregunta 2 con la pregunta 12, donde podemos plantear que desde el anonimato en que se difunden tales discursos del odio, éstos son dirigidos hacia una población en específico. Al respecto, podemos comentar la correlación entre la pregunta 1 con la pregunta 13, donde surge el planteamiento de que el profesorado asume que en sus prácticas se visualizan los discursos del odio, y que, además, son aceptados y difundidos por los y las estudiantes. A lo anterior, se puede agregar la correlación entre la pregunta 12, la pregunta 13 y la pregunta 15, donde se puede plantear que los discursos del odio se aceptan y difunden por los y las estudiantes, y que tal difusión es realizada en grupos colectivos anónimos.

Siguiendo la idea anterior, podemos comentar la correlación existente entre la pregunta 7 y la pregunta 13. Se plantea que los discursos del odio suelen estar cargados de sexismo y discriminación de género aprendidos desde las redes sociales, los cuales, son a la vez aceptados, reproducidos y difundidos por los y las chicas en las prácticas (pregunta 13). Al respecto, podemos

mencionar la correlación existente entre las preguntas 9 y 15, donde se plantea la complejidad de tratar contenidos históricos debido a que, desde la perspectiva del profesorado, los y las estudiantes poseen concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios, y a la vez, tales discursos como dice la pregunta 15, son expresados no desde la individualidad, sino que desde lo colectivo.

**Tabla 5**

*Instrumento y respuestas*

|   | <b>T. A</b> | <b>A.</b> | <b>I.</b> | <b>D.</b> | <b>T. D.</b> |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 1.- En el contexto de prácticas se visibilizan los discursos del odio   | -           | 47%       | 18%       | 29%       | 6%           |
| 2.- Los comentarios de los y las estudiantes se refieren a una población particular cuando explicitan los discursos del odio.                 | 6%          | 62%       | 18%       | 12%       | 3%           |
| 3.- Los comentarios de los estudiantes que no se enmarcan en el contenido, suelen generar conflictos en el aula.                              | 6%          | 38%       | 18%       | 29%       | 9%           |
| 4.- Los comentarios de los estudiantes suelen ser sexistas.   | 9%          | 47%       | 9%        | 32%       | 3%           |
| 5.- Los estudiantes reaccionan en contra de comentarios sexistas o discriminatorios por género.   | 21%         | 62%       | 12%       | 6%        | -            |
| 6.- Los estudiantes asocian el contenido con discursos que ven o aprenden desde las redes sociales.   | 24%         | 62%       | 3%        | 9%        | 3%           |
| 7.- Los estudiantes difunden comentarios de odio y/o discriminación de género que aprenden desde las redes sociales.                          | 12%         | 44%       | 21%       | 18%       | 6%           |
| 8.- Las redes sociales influyen de gran manera en los discursos de los estudiantes.   | 44%         | 47%       | 9%        | -         | -            |
| 9.- Es complejo tratar contenidos en historia debido a las concepciones y discursos sexistas, racistas o discriminatorios de los estudiantes. | -           | 18%       | 18%       | 53%       | 12%          |
| 10.- Suelo incluir en mis clases contenidos desde las redes sociales.   | 3%          | 47%       | 21%       | 26%       | 3%           |
| 11.- Incluyo materiales que evidencian discursos de odio desde diferentes perspectivas para fomentar el debate entre el estudiantado.         | 15%         | 59%       | 12%       | 15%       |              |
| 12.- Los discursos del odio, de manera general, son difundidos de manera anónima entre el estudiantado.                                       | 6%          | 18%       | 50%       | 21%       | 6%           |
| 13.- Los discursos del odio son aceptados y difundidos por gran parte de los estudiantes.   | 3%          | 6%        | 9%        | 71%       | 12%          |
| 14.- Según el estudiantado, los discursos expresados desde la perspectiva del odio pretenden mejorar problemas sociales.                      | -           | 15%       | 29%       | 41%       | 15%          |
| 15.- Los discursos del odio que expresan los estudiantes, suelen ser difundidos por colectivos y no de manera individual.                     | 3%          | 35%       | 18%       | 35%       | 9%           |
| 16.- Los colectivos y expresiones de género se sienten en vulneración con la difusión de discursos discriminatorios.                          | 24%         | 56%       | 18%       | 3%        | -            |
| 17.- Suelo promover en mis clases actitudes y valores de respeto a la diversidad de género y de todo tipo.                                    | 71%         | 29%       | -         | -         | -            |
| 18.- Conduzco y manifiesto desacuerdo en los momentos que se difunden discursos de odio desde el género.                                      | 79%         | 21%       | -         | -         | -            |
| 19.- El currículo posibilita los espacios para trabajar los discursos del odio.   | 3%          | 59%       | 15%       | 18%       | 6%           |
| 20.- El currículo y su composición potencia los discursos del odio en las clases.   | 3%          | 9%        | 44%       | 41%       | 3%           |
| 21.- Las redes sociales son fundamentales en las concepciones que construyen y manifiestan los estudiantes.                                   | 32%         | 47%       | 15%       | 6%        | -            |

Fuente: Elaboración propia (T.A.=Totalmente de acuerdo; A.= De acuerdo; I.= Indeciso; D.= en desacuerdo; T.D.= Totalmente en desacuerdo)

## 5. Discusión de los resultados

Podemos establecer de manera coincidente, con estudios como los de Ballbé et al. (2021) y de Izquierdo (2019), que el profesorado, como se ha visto en los resultados y datos, se mantiene alejado de una formación específica en didáctica adecuada que le permita trabajar los discursos del odio (Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez et al., 2021). Esto puede estar asociado a una formación inicial docente que no se enfoca en la formación de un profesorado que asume un rol activo para abordar, desde la enseñanza de las ciencias sociales, las problemáticas socialmente relevantes, o temáticas que apunten al desarrollo de la justicia social, considerando que el estudio se enfoca en las percepciones de los y las docentes sobre las y los estudiantes en torno a los discursos de odio en las aulas y la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.

Resulta prioritario que se articulen propuestas educativas desde la didáctica, con el objetivo de que le permitan al profesorado y a los y las estudiantes poder comprender el cómo se articulan, producen y reproducen los discursos de odio y las marginaciones de género, y a la vez, proponer espacios de crítica, lucha y transformación hacia la justicia social (Ballbé et al., 2021; Massip et al., 2021). La deconstrucción del currículo hacia los problemas sociales relevantes, así como estrategias de aprendizaje-servicio o estudios de casos locales, que apunten a la construcción de una ciudadanía global crítica y comprometida con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos (Emcke, 2017; García, 2018).

Una de las estrategias fundamentales que se deberían trabajar es la construcción y propuesta de contrarrelatos de odio. Deben emerger relatos que generen rupturas con las situaciones de injusticia social que existen (Santisteban, 2019). Aspectos como el respeto y el resguardo de los Derechos Humanos, la diversidad, las libertades de expresión democrática, entre otros espacios que nos permitan articular estructuras discursivas y prácticas hacia la deconstrucción de las desigualdades, las violencias y las vulneraciones hacia diferentes colectivos.

Se comprende que el profesorado debe actuar como un agente de transformación social, al proponer en sus prácticas el cuestionamiento constante de las estructuras de normalización social (Massip et al., 2021). Debe haber un compromiso con la justicia social a fin de posicionar la construcción de contrarrelatos del odio como un eje fundamental en la formación de los y las estudiantes.

Algunos grupos de investigación, como GREDICS<sup>2</sup> proponen que la construcción de contrarrelatos de odio sea trabajada bajo ideas como a) la identificación del problema o del conflicto social; b) la contextualización del problema o conflicto; c) la identificación de las personas que intervienen; d) valorar el sentido de los argumentos que se emiten; e) comprender las emociones que se expresan en los relatos; f) proponer ejercicios de empatía en torno a las narrativas que se difunden y; g) generar acciones dirigidas hacia la transformación social y el resguardo de los Derechos Humanos (Izquierdo, 2019).

Desde las perspectivas de género en relación a los discursos de odio, es posible manifestar la necesidad de promover la perspectiva crítica y problematizadora en torno a las homogeneidades y las corrientes que buscan generar discriminaciones y continuar con la

---

<sup>2</sup> Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.

reproducción de las estructuras hegemónicas patriarcales (Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez et al., 2021). Resulta necesario que se fomente el pensamiento crítico y reflexivo en relación a la lucha contra las desigualdades por razones de género e identidad.

La investigación de Massip et al. (2021), propone algunas ideas que podríamos considerar para la formulación de contrarrelatos del odio. Entre ellas, se pueden mencionar que: a) la democracia es un camino en construcción (Pagès, 2007); b) la libertad debe ser enseñada en conjunto a la idea de participación (Veugelers, 2011); c) no puede existir democracia sin justicia social (Arnstein, 2019); d) la educación para la ciudadanía debe desmontar las ausencias en torno a las identidades tradicionalmente invisibilizadas (Marolla, 2019a; Marolla-Gajardo, 2020); e) el desarrollo del pensamiento crítico es un eje esencial en la educación para la ciudadanía, en el marco de la promoción de prácticas contra las desigualdades sociales (Ortega-Sánchez et al., 2021; Ortega-Sánchez & Pagès Blanch, 2020); f) la educación para la ciudadanía debe promover contrarrelatos de odio en torno a narrativas fascistas, racistas, sexistas, violentas, discriminatorias, que difunden la aporofobia, así como otras formas de exclusión y marginación social (Arroyo et al., 2018; Massip et al., 2021).

El profesorado puede utilizar los propios insumos oficiales que existen para cuestionarlos y trabajarlos en sus prácticas desde una perspectiva de género (De la Cruz et al., 2019). Como plantea De la Cruz et al., (2019), los materiales permiten:

- a) cuestionar el modelo binario y estereotipado de las relaciones de género de nuestra sociedad pasada y presente;
- b) trabajar las expresiones de género y la omisión de las diversidades;
- c) analizar la ausencia de referentes culturales femeninos y de otras identidades;
- d) discernir sobre cómo es posible construir ciudadanía sin la mitad de la población (mujeres);
- e) infravalorar por invisibilización las actividades de mantenimiento y por extensión a quienes las realizaban (mujeres);
- f) invisibilizar, ignorar y ni plantear la existencia de identidades diversas. (p. 285).

Las perspectivas androcéntricas y sexistas, desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, deben enfocarse en formar en las competencias narrativas del profesorado, a fin de entregar la visibilidad necesaria a todos y todas aquellas actoras que han sido relegadas desde perspectivas hegemónicas y patriarcales. Como afirma Sant & Pagès (2011), todas aquellas voces que no se enmarcan en la tradición son relegadas a la ausencia, coartando las posibilidades de contar con referentes con los cuales identificarse, y de esa manera, empoderarse y participar en la lucha contra las desigualdades (Marolla et al., 2021; Marolla, 2019).

Autores como Díez (2017) y Marolla (2019) y Ortega-Sánchez & Pagès (2018), proponen que la didáctica de la historia y las ciencias sociales, así como los procesos formativos, deben enfocarse en:

- a) La formación del pensamiento histórico y social con perspectiva de género desde la pluralidad y la diversidad social;

b) La visibilización del papel que tienen y que deberían tener todos y todas las protagonistas del pasado y del presente, sean grupos o personas, atendiendo a los principios de la teoría de la interseccionalidad.

c) Análisis de las narraciones y producciones del futuro profesorado para analizar qué están interiorizado y comprendiendo sobre la perspectiva de género en Ciencias Sociales, y sus repercusiones en su futuro profesional

d) Evaluar las prácticas de aprendizaje y enseñanza, y los resultados obtenidos, a fin de establecer la realidad de egreso de titulaciones y acciones formativas, y de convertir los obstáculos y resistencias en oportunidades (Ortega-Sánchez, 2020, p. 246).

## **6. Conclusiones**

Resulta evidente que los discursos de odio desde las perspectivas de género emergen y circulan en las salas de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. De forma mayoritaria, estos discursos de odio, considerando la perspectiva del profesorado, serían enunciados por parte de los y las estudiantes, quienes serían influenciados por las informaciones sexistas disponibles en las redes sociales, pero a su vez complementadas con los discursos difundidos desde sus propios entornos familiares, como se ha visto en los datos del estudio. Esta situación valida la relevancia de este estudio, en tanto se dirige a analizar un problema reconocido como tal por parte de los y las profesoras participantes.

Las afirmaciones de los y las profesoras en torno a que los y las estudiantes no aceptarían los discursos de odio desde las perspectivas de género en la escuela, nos dice que las personas que integran las comunidades escolares no son indiferentes y pasivas frente a estas situaciones. Esto alertará sobre la existencia transversal de actitudes contrarias a la emergencia y circulación de los discursos de odio desde las perspectivas de género en la escuela, terreno fértil para el desarrollo de acciones orientadas a su tratamiento didáctico. A su vez, este potencial permitiría trabajar en el abordaje de tales narrativas desde una perspectiva que incluya a toda la comunidad educativa, y asignando a la escuela un rol de educadora de todos los actores y actrices que participan en ella.

En relación a lo mencionado anteriormente, es posible constatar en las afirmaciones de los y las profesoras una opción por abordar pedagógicamente los discursos de odio desde las perspectivas de género en sus lugares de trabajo, dejando entrever un compromiso político y social por la lectura de tales problemas al momento en que surgen, optando por trabajar desde el análisis y la reflexión y hacia la transformación con miras de justicia social.

Esto indica que los y las profesoras, quizás sin portar una formación inicial en perspectiva de género, asumen una opción por trabajar los discursos de odio como parte de sus propuestas de enseñanza. A partir de ello, emerge la necesidad de promover una construcción didáctica específica en el ámbito de las ciencias sociales que contemple el abordaje particular de esta temática, otorgando al profesorado herramientas concretas para contrarrestar –en la perspectiva de los procesos de aprendizaje-, la proliferación de discursos del odio con perspectiva de género.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Ibérica Ediciones.
- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., Oller, M., & Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). AUPDCS - Universidad de Valladolid.
- Ballbé, M., González-Valencia, G., & Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14, s/p. <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.910>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Crocco, M. (2019). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social Studies Journal*, 38(1), 6-16.
- Díez Bedmar, M. C., & Juárez Ruiz, I. (2015). Ecofeminismo, historia intercultural e identidades: Aprendizaje crítico en las aulas de Educación Secundaria. En A. Puleo, G. A. Tapia González, L. Torres San Miguel, & A. Velasco Sesma (Eds), *Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de Género*. (pp. 495-502). Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid - Cátedra de Estudios de Género UVA.
- Díez Bedmar, M. del C. (2017). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío: History and History Teaching.*, 40, 219-232.
- Díez Bedmar, M. del C., & Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching.*, 45, 1-10.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- European Council (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education. No Hate Speech Movement*. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martínez, G. (2015). *Countering Online Hate Speech*. UNESCO.
- García, C. R. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí (Eds), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). AUPDCS - Universidad de Valladolid.
- García Luque, A., & de la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez, R. García-Moris, & C. R. García Ruíz (Eds), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). AUPDCS-Universidad de Córdoba.

- García Luque, A., & de la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: Libros de texto a debate. *Clío: History and History Teaching*, 45, 99-115.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43, 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Izquierdo Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: Una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Latorre, A., Arnal, J., & Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Marolla Gajardo, J., Castellví Mata, J., & Mendonça dos Santos, R. (2021). Chilean Teacher Educators' Conceptions on the Absence of Women and Their History in Teacher Training Programmes. A Collective Case Study. *Social Sciences*, 10(3), 106. <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Marolla, J. (2019a). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 137-157. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla-Gajardo, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Frontiers in Education*, 5, 91. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00091>
- Massip Sabater, M., García, C. R., & González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Massip Sabater, M., & Castellví Mata, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 45, 139-154.
- Massip Sabater, M., & Santisteban, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 142-152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- Massip Sabater, M., Santisteban, A., & González, N. (2021). Els contra-relats de l'odi: Un estudi amb professorat en formació. En *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment*. (pp. 149-163). UAB-GREDICS Adjuntament de Barcelona.
- Molet Chicot, C., & Bernard Caverro, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: Diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-119.

- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las Mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/187752>
- Ortega-Sánchez, D. (2020). Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia. *Lección inaugural del curso académico 2020-2021*. Universidad de Burgos.
- Ortega-Sánchez, D., Blanch, J., Quintana, J., Sanz de la Cal, E., & Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2020). The End-Purpose of Teaching History and the Curricular Inclusion of Social Problems from the Perspective of Primary Education Trainee Teachers. *Social Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, 9, 205-214.
- De la Cruz, A., Redondo, A., Díez Bedmar, M. C., & , García Luque, A., (2019). Formación de profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En M. Joao Hortas, A. Dias D'Almeida & N. de Alba Fernández, N. (Eds), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). AUPDCS-Politécnico de Lisboa.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & Garcia-Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. En SERBIULA (sistema Librum 2.0). Aljibe.
- Sant, E., & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y MEMORIA* , 3, 129-146.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Triviño Cabrera, L., & Chaves Guerrero, E. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 82-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, 209-224.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.