



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.24>

Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual

Citizenship Education from a Gender and Feminist Approach.
Opportunities and limitations of current Chilean legislation

Paula Subiabre Vergara  0000-0002-8945-6834

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

paula.subiabre@pucv.cl

Fechas · Dates

Recibido: 28 de noviembre de 2024

Aceptado: 31 de marzo de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Subiabre Vergara, P. (2025). Educación para la Ciudadanía desde un enfoque de Género y Feminista. Oportunidades y limitaciones de la legislación chilena actual. *REIDICS*, 17, 24-46. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.24>

Resumen

Durante las últimas décadas ha existido una preocupación creciente por fomentar la educación ciudadana en el sistema educativo chileno, pero no se ha incorporado el enfoque de género en su enseñanza. El artículo busca cuestionarse acerca de las oportunidades que presenta la actual legislación chilena para educar en ciudadanía desde una mirada de género y feminista. La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo orientado a la comprensión de la realidad educativa, a través de una revisión documental del currículum chileno de Educación Ciudadana. Entre los principales resultados, se destaca que presenta algunas limitaciones para incorporar este enfoque debido a una presencia anecdótica de las demandas feministas, la perpetuación de estereotipos sexistas y el rescate de agentes sociales masculinos. Pero también presenta algunas oportunidades como la participación como componente fundamental de la ciudadanía, la incorporación de problemas sociales y el desarrollo de estrategias de enseñanza interactivas.

Palabras clave: Educación Ciudadana; currículum escolar; género; feminismo

Abstract

During the last decades there has been a growing concern to promote citizenship education in the Chilean educational system, but this has not incorporated the gender approach in its teaching. The article questions about the opportunities presented by the current Chilean legislation to educate citizenship from a gender and feminist perspective. The research is oriented through the qualitative paradigm to the understanding of the educational reality, through a documentary review of the Chilean curriculum of Citizenship Education. Among the main results, it stands out that it presents some limitations to incorporate this approach due to an anecdotal presence of feminist demands, the perpetuation of sexist stereotypes and the rescue of male social agents. It also shows that citizenship education presents some opportunities such as participation as a fundamental component of citizenship, the incorporation of social problems and the development of interactive teaching strategies.

Keywords: citizenship education; school curriculum; gender; feminism

Introducción

Pese a los avances que han existido las últimas décadas en el área de Educación Ciudadana (en adelante EC) en Chile, el currículo no ha incorporado el enfoque de género, ni tampoco ha incluido de forma preponderante a las mujeres (Subiabre, 2021). De acuerdo a Arnot (2009) esta ausencia implica desarrollar una concepción universalista y homogénea de la ciudadanía que perpetúa la supremacía de unas personas sobre otras.

La opción decidida por este enfoque se justifica por distintas razones. En primer lugar, obedece a razones de contexto histórico-político, ya que los feminismos, han cuestionado diversos aspectos del régimen político-económico heredado de la dictadura militar. Esto ha implicado, una fuerte presencia en las calles y en las aulas exigiendo transformar la cultura patriarcal y el modelo político-económico imperante en todos los ámbitos del contexto chileno.

También deriva de razones filosófico-políticas, ya que los feminismos han luchado por los derechos e intereses de las mujeres, pero también por los de quienes se encuentran en una situación de exclusión (Varela, 2018). Con esta finalidad, han reflexionado sobre ciudadanía y política partiendo de la crítica a la teoría política tradicional ya que esta no ha abordado la subordinación de las mujeres en lo político (Torres, 2006).

Por último, obedece a razones pedagógicas. La escuela se ha conformado en uno de los principales instrumentos de socialización, a través del cual se clasifica, ordena y jerarquizan las oportunidades para niños y niñas. En relación a la EC, existen estudios que demuestran que niñas y adolescentes mujeres se sienten menos preparadas para participar y opinar de política, mientras que un 33% de niños y un 15% de niñas de octavo básico, piensa que los hombres tienen más capacidades para optar a cargos políticos (PNUD, 2021).

Este artículo busca analizar la propuesta didáctica presente en los documentos curriculares vinculados a la EC en Chile, identificando las posibilidades y limitaciones que presenta para desarrollar una ciudadanía que incorpore el enfoque de género y feminista.

Desde la teoría de la reproducción (Apple, 1996), se ha advertido el rol de transmisión y reproducción de la cultura dominante que posee la institución escolar, lo que redundaría en la mantención de las estructuras de poder y jerarquías basadas en el género (Lillo, 2025). En este contexto, el currículo contribuye a la legitimación de la ideología dominante, a través de la selección de objetivos, habilidades y valores que se espera que adquieran las futuras generaciones (Cox, 2018).

Sin embargo, la estructura curricular puede presentar intersticios, filtraciones y/o grietas relevando posibilidades siempre abiertas para que las comunidades educativas, puedan criticar y transformar las normativas de género (Lillo, 2025). Este artículo es una invitación a encontrar esos espacios, para comenzar a discutir, transformar y avanzar hacia una educación que como “acto político”, combata las estructuras clasistas, racistas y sexistas a través de las prácticas cotidianas de las comunidades educativas (hooks, 1994).

Modelo de Educación Ciudadana con enfoque de género y feminista

Como lente interpretativo para analizar el currículo, se utilizará el modelo de EC con enfoque de género y feminista, que emerge de los aportes de la teoría feminista y la EC¹. 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 y 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 EC que incorpore relaciones, valores y capacidades desarrolladas por y para mujeres (Donoso-Vásquez, 2018).

Se compone de 7 dimensiones (Figura 1) que desde una perspectiva teórica permiten reflexionar sobre ¿el qué? ¿el cómo? y ¿para qué se enseña? a partir de la práctica y teoría feminista (Troncoso et al., 2019).

Figura 1

Dimensiones del modelo de EC con enfoque de género y feminista



Fuente: elaboración propia.

Para efectos de este artículo se incluyen 4 dimensiones: *Contenidos*, *Estrategias de enseñanza*, *Justicia social y de género* y *Perfil de ciudadanía*, las que aportan mayor cantidad de información para dar cuenta de la propuesta didáctica del currículo.

1. El modelo expuesto forma parte de la tesis doctoral de la que emerge este artículo. En esta se puede profundizar en los distintos componentes teóricos que aportaron a la conformación de este modelo.

Contenidos para el enfoque de género y feminista de la EC

Los contenidos son conocimientos diversos relacionados con aspectos cívicos y ciudadanos (Cox y García, 2015). Se ha utilizado la matriz del *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), para identificar la priorización e invisibilidad de otros. Se han incluido conocimientos vinculados a las dimensiones: *Participación democrática*, *Instituciones* y *Contexto macro* (Cox y García, 2015). Junto a esto, se han seguido los planteamientos de Arnot (2009), basados en las reflexiones de Carol Pateman, para quien la EC debiese valorar la esfera privada, destacar la contribución de las mujeres y reconocer la existencia de experiencias cotidianas, en especial de quienes pertenecen a los grupos oprimidos (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y definiciones de 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).
Participación ciudadana	Roles y relaciones de las y los ciudadanos con el orden político y la participación en diferentes tipos y niveles (Cox y García, 2015).
Contexto macro	Condiciones de marco fundamentales para la comprensión, el funcionamiento y los desafíos de la ciudadanía. Incluye temáticas relativas a la globalización, la economía y el desarrollo sostenible (Cox y García, 2015).
Experiencias de grupos oprimidos	Experiencias cotidianas de una diversidad de colectivos, en especial de los grupos oprimidos (Arnot, 2009; Massip y Castellví, 2019). Permite abordar aspectos relacionados con la vida cotidiana, los cuidados y la mantención de la vida (Arnot, 2009; 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 y la relación entre estos y las estructuras de poder (clase, raza, género, orientación sexual, etc.) (Massip y Castellví, 2019).
Problemas y demandas vinculadas al género	Problemas y demandas que el movimiento feminista ha relevado e impulsado en el debate público (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009).

Fuente: elaboración propia.

Estrategias de enseñanza para el enfoque de género y feminista de la EC

Corresponde a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias metodológicas a partir de las cuales se desarrolla la interacción educativa. Se basa en los postulados de las pedagogías feministas, que, si bien no identifican instrucciones concretas y definidas sobre cómo enseñar, proponen un posicionamiento político que problematiza y propone modos de enseñar y aprender acordes a los postulados feministas (Troncoso et al., 2019). Critican que la metodología tradicional se basa en una concepción androcéntrica del conocimiento, que no toma en cuenta los saberes y experiencias de los grupos subalternos. Esto se traduce –como define Freire– en el desarrollo de una “educación bancaria”, donde el profesorado es la fuente de conocimiento y las/os alumnos son meros receptores/as (hooks, 1994; Roset et al., 2008). Proponen una educación como práctica de libertad, que implica en-

tender la enseñanza como un acto político, de carácter contrahegemónico y que tiene como finalidad desarrollar prácticas de resistencia frente a experiencias racistas y sexistas (hooks, 1994; 2021).

Se incluyen igualmente las estrategias interactivas y las que permiten la intervención en la comunidad (Quintana y Rabuco, 2020), que han sido rescatadas por la investigación de EC en Chile (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías y definiciones conceptuales de la dimensión estrategias de enseñanza

Categorías	Definiciones conceptuales
Desarrollo de una comunidad de aprendizaje	Las aulas se conciben como espacios horizontales de debate y aprendizaje mutuo. Son espacios de reconocimiento del otro y la otra y de que todos/as aportan en el proceso de aprendizaje (hooks, 1994; 2021).
Estrategias interactivas	Estrategias de enseñanza centradas en lo que las y los estudiantes hacen. Incluye metodologías activas como la indagación, el análisis de fuentes, la argumentación, entre otras (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 su ejercicio y práctica docente (Troncoso et al., 2019).
Estrategias de intervención en la comunidad	Promuevan la intervención en la comunidad, a través de proyectos de acción que posea algún impacto en la sociedad (Quintana y Rabuco, 2020).
Educación bancaria	Basada en las ideas de Freire, la define como una enseñanza que prioriza la transmisión de conocimiento, mientras que el estudiantado memoriza, almacena y utiliza información (hooks, 1994). 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	Valoración del carácter único de cada voz. El o la docente debe crear un ambiente en el que el estudiantado aprenda a expresarse y escuchar, siendo conscientes de que se reconoce y valora su presencia. Debe cuestionarse ¿Quién habla? ¿Quién escucha? ¿y por qué? (hooks, 1994).

Fuente: elaboración propia.

Justicia social y de género en la educación ciudadana

Para Fraser (2015) la justicia corresponde a una paridad de participación, es decir “exige disposiciones sociales que permitan a todos participar como iguales en la vida social” (p.225). Para que esto ocurra se debe fomentar la escuela no sexista, que integre valores, experiencias, vivencias de ambos sexos y se eliminen y transformen los componentes sexistas (Sánchez e iglesias, 2008). Tiene como finalidad analizar los rasgos sexistas del sistema educativo, es decir, actitudes, prácticas, discursos que introducen desigualdades en base a la diferencia sexual (Tabla 3).

Tabla 3*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, porque se nombra aquello considerado socialmente importante (Subirats, 2017).
Estereotipos o 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 roles que dan significado a ser hombre o mujer (Abasolo y Montero, 2012).
Agentes sociales de la ciudadanía	Personas o colectivos que constituyen 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 (Massip y Castellví, 2019).
Autores y autoras de referencia	Revisión del origen del conocimiento académico, ya que se ha construido de manera androcéntrica, es decir, se ha conocido, interpretado y analizado desde una perspectiva masculina (Roset et al., 2008; Subirats, 2017).

Fuente: elaboración propia.

Perfil de ciudadanía para un enfoque de género y feminista

Concierne al tipo de ciudadana o ciudadano al que la institución educativa y el currículo aspira a formar. Corresponden a concepciones ideales de buena ciudadanía, que encarnan diferentes creencias con respecto a las características y capacidades que debiese tener un buen o buena ciudadana para contribuir al desarrollo de la democracia (Westheimer y Kahne, 2002).

Se utilizó el modelo de Westheimer y Kahne (2002) que identifica 3 tipos de buena ciudadanía que permiten distinguir con claridad concepciones, finalidades e implicancias del tipo de ciudadano/a que pretenden encarnar (Tabla 4).

Tabla 4*Categorías y definiciones conceptuales de 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 impuestos, trabajan y participan del sistema democrático a través del voto (Westheimer y Kahne, 2002).
Participativa	Las/os 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).

Fuente: elaboración propia.

Métodos

Desde un punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en las epistemologías feministas, y al paradigma cualitativo. Se efectuó mediante el análisis documental con la finalidad de identificar la perspectiva institucional de la EC en Chile (Massot et al., 2016). Con este propósito se incluyen diferentes documentos, que fueron elegidos por pertenecer al currículo actual de ciudadanía y que emergen de la promulgación de la ley 20.911 del 2016 (Tabla 5).

Tabla 5

Documentos curriculares analizados

Documento	Año de creación	Tipo de documento
Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana	2016a	Documento orientativo para la confección de los PFC por las escuelas
Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana	2016b	Documento orientativo para la confección de los PFC por las escuelas
Bases curriculares I° y II° medio	2016c	Documento curricular 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.

Los documentos se analizaron a partir de categorías apriorísticas o deductivas (Cabrera, 2011). Posteriormente, se identificaron las frecuencias en que aparecían en el corpus y se interpretaron los resultados.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis del currículo de EC chileno desde un enfoque de género y feminista, a partir de las dimensiones y categorías establecidas en el modelo descrito con anterioridad.

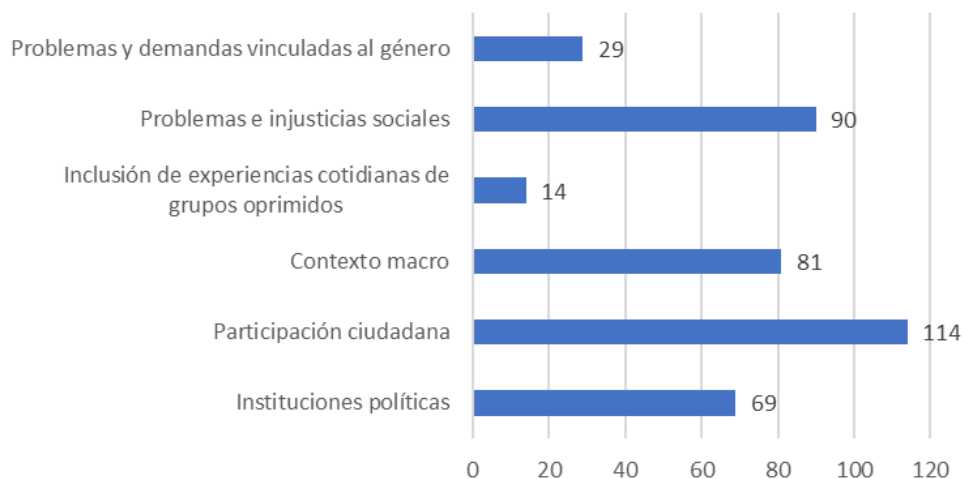
Contenidos

Como se exhibe en la Figura 2 los contenidos que tienen una mayor presencia en el currículo son los de *participación ciudadana* (Cox y García, 2015) seguidos de *problemas e injusticias sociales* (Massip y Castellví, 2019), el *contexto macro* y las *instituciones políticas* (Cox y García, 2015). En tal sentido, las instituciones, tienen una importancia menor, que podría explicarse por el perfil participativo que declara desarrollar el currículo. Los contenidos que tienen menor presencia son los *problemas y demandas vinculadas al género* (Abasolo y Montero, 2012;

Arnot, 2009) y la *inclusión de las experiencias de grupos oprimidos* (Arnot, 2009; Roset et al., 2008).

Figura 2

Frecuencias de referencias asociadas a los contenidos de EC



Fuente: elaboración propia.

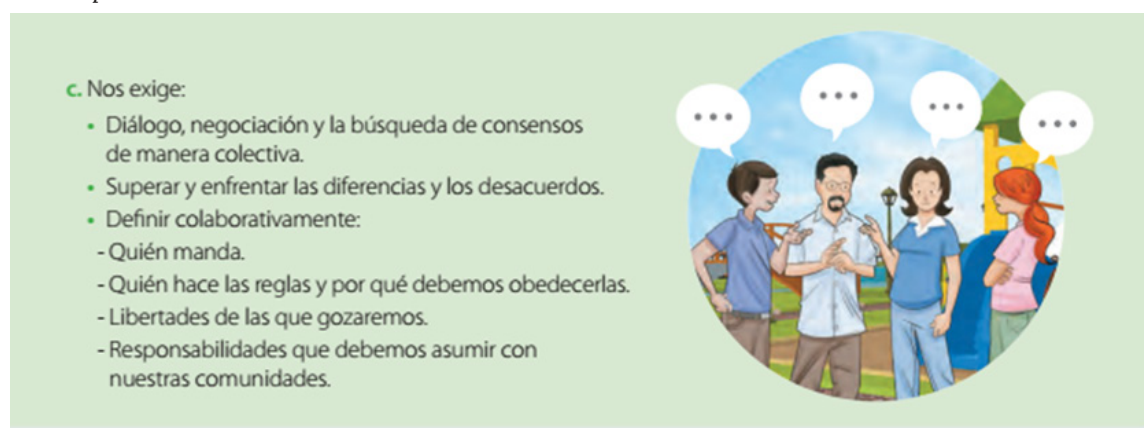
La *participación ciudadana* como contenido tiene una relevancia fundamental en los documentos curriculares. Los programas de estudio la definen como la “capacidad de individuos o grupos de incidir en asuntos de interés público mediante acciones como la demanda y el uso de la información, la deliberación, el diseño o la reorientación de políticas públicas y el sufragio” (MINEDUC, 2021a, p.162).

En esta definición, la participación es concebida como un ejercicio individual, además de estar vinculado a lo institucional. En consonancia predominan las referencias vinculadas al voto y sistema electoral (Cox y García, 2015). Se espera que el estudiantado conozca las características del voto, el sistema representativo, los partidos y los niveles de participación electoral. En otras palabras, el currículo pone énfasis en la participación formal y sus aspectos institucionales.

Esto se puede advertir en la Imagen 1 que presenta una visión conservadora y restrictiva de la participación, en la que a través del voto se define “quien manda”, “quien hace las reglas” y “por qué se obedece”, concepciones que evocan la idea de una única autoridad que controla el poder político, y de una ciudadanía que puede involucrarse solo en las elecciones.

Imagen 1

Participación ciudadana



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

El currículum presenta gran cantidad de referencias pertenecientes a los *problemas e injusticias sociales*. En términos prácticos, propone la realización de proyectos en los que el estudiantado debe ser capaz de identificar problemas y proponer soluciones para resolverlos. Junto a esto, introduce actividades en las que debe investigar sobre problemas sociales en Chile y el mundo, y evaluar políticas públicas como posibles soluciones. Estas actividades son bastante relevantes, porque implican investigación, pensamiento crítico y la posibilidad de imaginar alternativas frente a los problemas sociales.

Si bien las injusticias y problemas sociales que incluye son claramente vividos por sectores desfavorecidos, 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 profundizar en ello. Una actividad sugerente, muestra noticias relacionadas con el uso del velo para la práctica deportiva de mujeres musulmanas. La actividad es redactar una carta en la que argumenten razones sobre el uniforme que debiesen usar las deportistas. Por tanto, no permite que el estudiantado identifique cómo se intersectan los ejes género, cultura y religión en las experiencias de estas mujeres.

Entre los contenidos que forman parte del contexto macro, destacan los modelos de desarrollo. Su inclusión tiene como finalidad:

Reflexionar sobre las posibilidades, los efectos y las consecuencias que se derivan de las decisiones relacionadas con 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. Esta mirada promueve que las personas tomen buenas decisiones de consumo, inversión y ahorro para satisfacer sus necesidades presentes y futuras (MINEDUC, 2020b).

Como se muestra en este extracto, el currículum aborda los modelos de desarrollo desde diferentes ópticas con el objetivo que el estudiantado pueda comprender los efectos y consecuencias de las decisiones económicas. En tal sentido, la propuesta 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, busca que el estudiantado identifique 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, 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. (...) El 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).

Pese a que el texto identifica debilidades, 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 sistema neoliberal.

Las *instituciones políticas*, tienen una importancia relativamente menor. En este aspecto, apuesta porque el estudiantado conozca las instituciones, comprenda algunos conceptos relevantes, entienda el funcionamiento de los poderes del Estado y conozca la organización político-administrativa de Chile. En general, muestra las instituciones de manera neutral y unívoca, otorgando escasas oportunidades para que el estudiantado pueda tener una postura crítica frente a su funcionamiento.

Le da escasa relevancia a los *problemas y demandas vinculadas al género* en comparación a otros contenidos. Una de las problemáticas que tiene mayor cantidad de apariciones es la *ciudadanía sexual y reproductiva* (Arnot, 2009). Esta alude a situaciones de discriminación hacia diferentes colectivos, presentados como “casos” que el estudiantado debe analizar. También hay algunas referencias vinculadas a la *división sexual del trabajo*, incluyendo aspectos como diferencias salariales, desigualdad en las labores domésticas, entre otras. Asimismo, aparecen contenidos vinculados a la *violencia de género*, que se relacionan con casos o ejemplos de problemas sociales actuales, pero no profundiza en sus causas estructurales, ni presenta una definición clara de esta problemática.

Los datos sugieren que las demandas del movimiento feminista se integran al currículo a través de varios tópicos. Estas problemáticas permiten que el estudiantado analice, condene y plantee soluciones. Sin embargo, tienen una frecuencia menor y son presentados como ejemplos o “casos”. Esto podría indicar que la perspectiva de género es incluida de forma anecdótica, asociada a secciones puntuales. 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, se puede advertir en que conceptos como feminismo, sexismo y patriarcado son prácticamente inexistentes.

El currículo otorga escaso énfasis en la inclusión de *experiencias de grupos oprimidos* (Arnot, 2009; 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 en las que se puede apreciar un reconocimiento de experiencias cotidianas 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. (...). «Yo lo que quería era que se hiciera una ceremonia en la que mi hija recibiera sus primeras palabras en mapuzungun, quería vestirme de una manera determinada, que mi marido entrara con el kultrun...» (Equipo editorial Santillana, 2020, p.93).

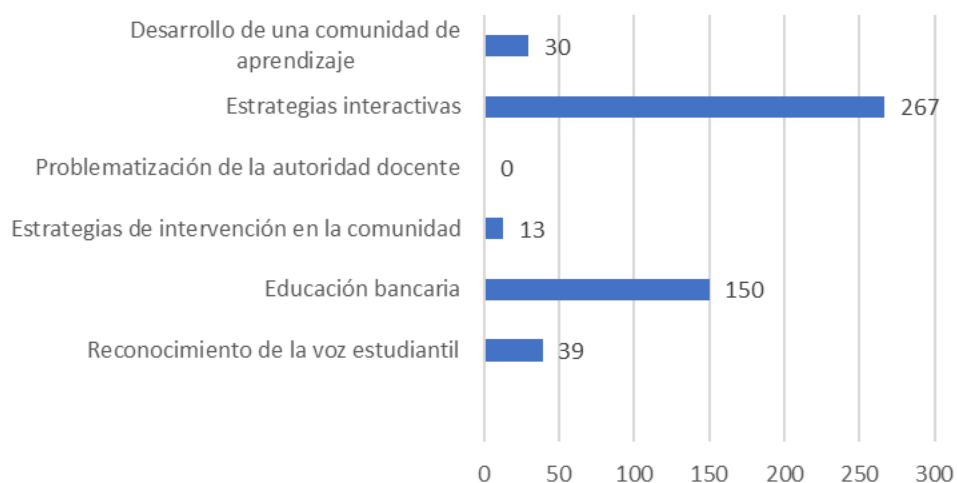
Este tipo de ejemplos permiten transmitir al estudiantado que aspectos como la maternidad, los cuidados y la mantención de la vida, también son asuntos políticos, ya que, sin reconocimiento de lo privado como un espacio de injerencia política, no es posible dismantelar los estereotipos de género y la jerarquización que esta conlleva. El ejemplo, sin embargo, reduce la figura de la machi a la figura de la “sanadora”, desconociendo el componente político que sería útil para una reflexión mayor del conflicto mapuche actual.

Estrategias de Enseñanza

Como se observa en la Figura 3, en el currículo destacan mayoritariamente las *estrategias interactivas* (Quintana y Rabuco, 2020), no obstante, la *educación bancaria* (hooks, 1994) continúa teniendo una gran presencia en el currículo de EC.

Figura 3

Frecuencias de referencias relacionadas con las estrategias de enseñanza de EC.



Fuente: elaboración propia.

Las estrategias que se presentan con menor frecuencia son el *reconocimiento de la voz estudiantil* (hooks, 1994), el *desarrollo de una comunidad de aprendizaje* (hooks, 1994) y las *estrategias de intervención en la comunidad* (Quintana y Rabuco, 2020). La *problematización de la autoridad docente* (hooks, 1994) no tiene ninguna aparición.

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” (MINEDUC, 2016b, p.40). Estas estrategias se concretan en una diversidad de situaciones de aprendizaje en que el estudiantado es protagonista, incluyendo actividades de análisis de fuentes, de investigación, de creación o difusión, de debate, 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 utilizando preguntas que orientan al estudiantado. Las actividades permiten evidenciar que, si bien el estudiantado realiza las acciones, prevalecen aspectos de conocimiento, reflexión y análisis que lo circunscriben a la sala de clases, por sobre otro tipo de experiencias.

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 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?” (MINEDUC, 2020a, p.40). En otras ocasiones incluye preguntas de tipo contenidista. Esto se puede apreciar 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).

El *reconocimiento de la voz estudiantil* es una estrategia de enseñanza con muy poca relevancia. Al respecto, las y los estudiantes, “deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista 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 son aquellas vinculadas a la preparación de debates.

A pesar de que el currículo presenta actividades que permiten la expresión del estudiantado, no expresa una reflexión sobre las formas en que el profesorado puede incentivar e intencionalizar la participación. Tampoco manifiesta una 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). 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, o instancias de coevaluación.

En la práctica existen escasas actividades en las que el estudiantado se presente como agente de conocimiento. Algunas de las que resultan interesantes son las que proponen que los análisis, reflexiones y conclusiones son compartidas entre estudiantes. Este tipo de actividades, si bien son escasas, propician una enseñanza que le otorga un mayor protagonismo. Por ejemplo:

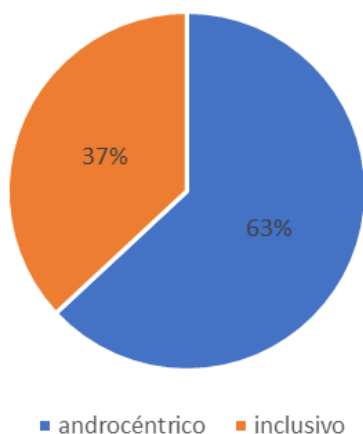
Cada equipo debe: 1) seleccionar un problema ético de la sociedad contemporánea 2) distinguir diversas visiones sobre el problema, analizar sus argumentos y justificar cuál será la visión del grupo; 3) presentar su análisis a otro grupo, el cual debe retroalimentar la presentación mediante impresiones y argumentos que consideren pertinentes para mejorar; 4) evaluar críticamente el tema del otro grupo (MINEDUC, 2016a, p.107).

El currículo, le otorga muy poca importancia a las *estrategias de intervención en la comunidad*. Al respecto, menciona proyectos de intervención y el aprendizaje servicio como metodologías aptas para implicarse en la comunidad. Incluye actividades que promueven proyectos tanto en el barrio como en la escuela, predominando las que realizan en la comunidad escolar.

Justicia social y de género

Como se muestra en la Figura 4, en relación al *uso del lenguaje* (Subirats, 2017) el currículo utiliza principalmente el *lenguaje androcéntrico* por sobre el *inclusivo*.

Figura 4
Frecuencias de referencias asociadas al uso del lenguaje



Fuente: elaboración propia.

Es decir, recurre al masculino genérico por defecto para englobar a toda la población, produciéndose la invisibilización, exclusión y desvalorización de lo femenino, como se exhibe 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).

De hecho, los programas de III y IV medio inician declarando la decisión de utilizar un lenguaje androcéntrico de forma explícita:

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el niño”, 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).

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”, pero también conceptos como “personas integrales”:

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. Por otra parte, cuando integran mujeres, siempre ocurre en menor cantidad. Una actividad interesante es la que se observa en la Imagen 2. En esta, se 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 y propone posicionarse desde una reflexión crítica frente a la conformación de la identidad de las personas (Equipo editorial Santillana, p.281).

Actividad sobre derechos y mercado laboral

Los juegos de rol son un ejercicio en el que se aplican distintos contenidos y habilidades en una situación que, si bien es ficticia, busca reproducir en una escala pequeña problemáticas y situaciones reales. La principal habilidad que se pone en operación en este tipo de ejercicio es la empatía, la que consiste en comprender los componentes valóricos, económicos, socioculturales (de género, clase, entre otros) que llevan a los diferentes grupos o agentes sociales a sostener un determinado tipo de respuestas o acciones frente a diversas circunstancias. En este ejercicio es importante desprenderse de los prejuicios y estereotipos que tengamos frente a cada grupo, reemplazándolos por una reflexión crítica de la forma en que el contexto particular y social influye en la conformación de la identidad y actuar de las personas.



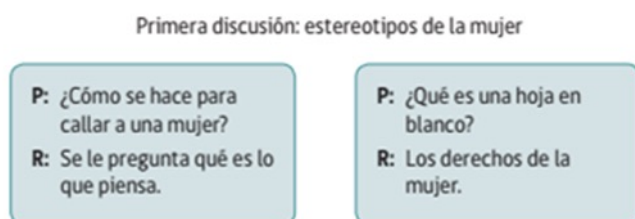
Sin embargo, la imagen que acompaña la actividad aún perpetúa estereotipos asociados al trabajo. En primer lugar, de las 21 personas que aparecen solo 7 son mujeres. Todas ellas son delgadas y jóvenes, mientras que entre los hombres hay una mayor diversidad de apariencias y contexturas físicas. Al revisar las profesiones, hay algunas que buscan derribar estereotipos como empresaria, doctora y policía. Sin embargo, otras aparecen en roles tradicionales como

auxiliar de vuelo, empleada doméstica y profesora. En el caso de los hombres, ninguno ilustra una profesión considerada tradicionalmente “femenina”.

La *crítica a los estereotipos de género* (Abasolo y Montero, 2012; Arnot, 2009; Sánchez e Iglesias, 2008) en cambio, se pudo identificar 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 (Imágenes 3 y 4).

Imagen 3

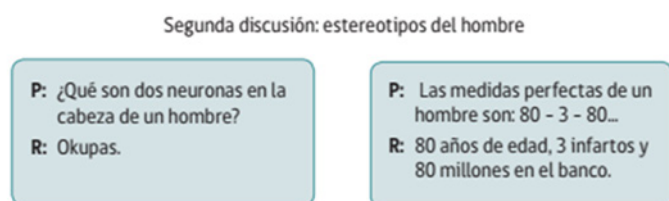
Estereotipos de la mujer



Fuente: MINEDUC (2016a), p.116-117

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 explícito el análisis sobre los estereotipos, reflexiona en torno a situaciones cotidianas. En esta, 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.

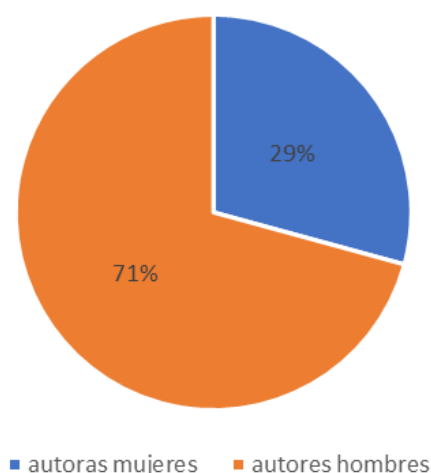
En el currículo, *los y las autoras de referencia* se evidencian en las fuentes utilizadas para apoyar el trabajo del estudiantado. Estas fuentes son tanto primarias como secundarias, y su uti-

lización 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.

Como se observa en la Figura 5 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 y aportes de las mujeres en el conocimiento. Por otra parte, al analizar los temas abordados (Tabla 6), pareciera ser que existen tópicos en los que aún prevalecen las visiones masculinas como son los conceptos de la teoría política, los modelos económicos y la participación. En cambio, aquellos temas relacionados con las injusticias sociales, la desigualdad y la diversidad, hay una mayor presencia de autoras. Esto podría influir en que tópicos como política y economía sean mostrados desde visiones tradicionales y masculinizadas.

Finalmente, en relación a los *agentes sociales* se rescatan mayoritariamente actores masculinos, mientras que las personas no binarias son mencionadas escasamente. En este sentido, se puede señalar que la asignatura de EC continúa reproduciendo el estereotipo, en que el activismo, liderazgo, agencia y espacio público se presentan como características masculinas (Fraser, 1990) (Figura 6).

Figura 5
Autoras y autores de referencia



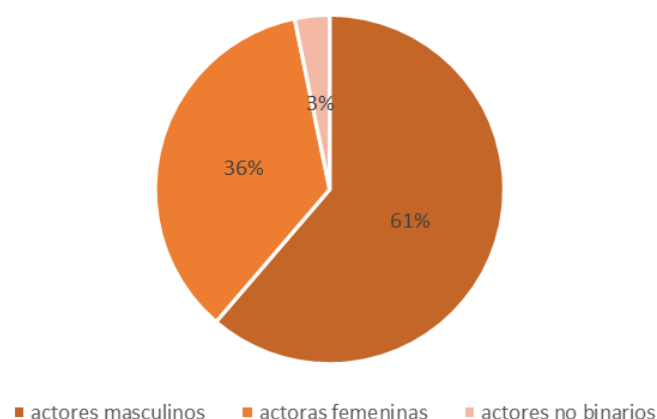
Fuente: elaboración propia.

Tabla 6
Tópicos abordados en función del género del autor/a

Tópicos de educación ciudadana	Autores	Autoras
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
Justicia social	1	4
Problemas e injusticias sociales	0	3
Cohesión social y bien común	0	2

Fuente: elaboración propia.

Figura 6
Porcentaje de agentes sociales rescatados según género

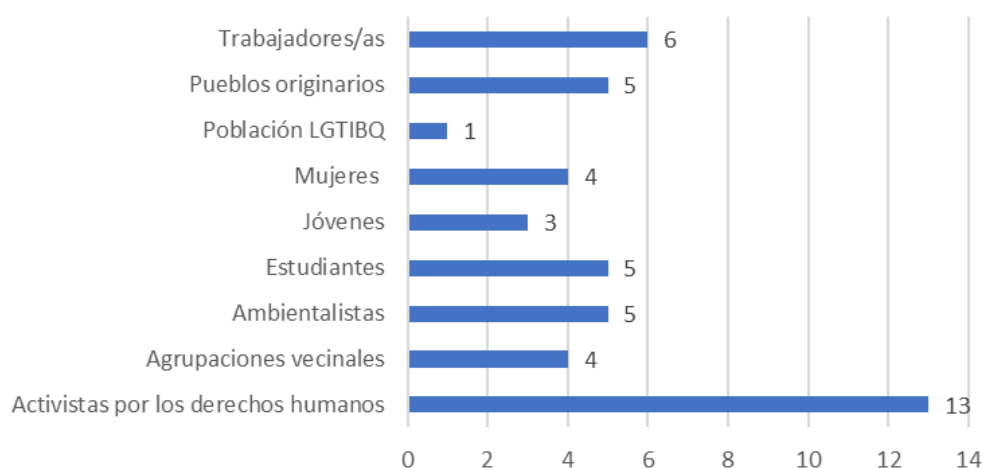


Fuente: elaboración propia.

Al examinar los ámbitos en los que se desenvuelven las y los agentes sociales, se puede apreciar la preeminencia de algunos colectivos por sobre otros, destacando principalmente las/los activistas por los derechos humanos, trabajadores/as y pueblos originarios (Figura 7).

Figura 7

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



Fuente: elaboración propia.

Las/los activistas por los derechos humanos, corresponden a figuras destacadas por su rol en esta materia. Se rescatan principalmente actores individuales y hombres. La mayoría por su participación en la redacción de la declaración de los derechos humanos, pero también por su papel en contextos de lucha como Wewei por la libertad de expresión en China y Martin Luther King por la consecución de derechos civiles en EEUU. Las/los activistas se caracterizan por su liderazgo individual y la mayoría de las veces actúan desde una posición 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).

El colectivo “trabajadores/as” destaca por la importancia que ha tenido en la consecución de derechos sociales a través de sus luchas y organización obrera. Su tratamiento es principalmente histórico, a partir del periodo de la revolución industrial y la minería del salitre en Chile. Este colectivo está representado principalmente como un actor masculino, debido a las imágenes y al lenguaje androcéntrico utilizado.

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, invisibilizando con esto el rol del feminismo más contemporáneo y sus demandas actuales. El movimiento feminista queda circunscrito a los logros históricos en materia de derechos humanos, y se invisibiliza su impacto en la conformación de la ciudadanía actual.

Se puede 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.

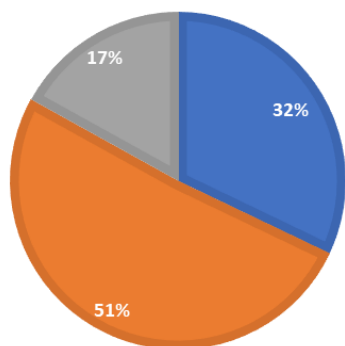
Perfil de ciudadanía

Como se observa en la Figura 8 el perfil que se identificó con mayor frecuencia es el *participativo* (Westheimer y Kahne, 2002).

Figura 8

Porcentaje de referencias asociadas a los tipos de ciudadanía

■ Ciudadanía responsable ■ ciudadanía participativa ■ ciudadanía orientada a la justicia



Fuente: elaboración propia.

Esto se expresa 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 (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.

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

Desarrollar 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).

Existe un énfasis en los conocimientos relevantes que debe poseer el estudiantado para convertirse en buen/a ciudadano/a, por tanto, coincide con una visión tradicional de la educación cívica. Es un perfil más individualista y vinculado 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” (Equipo editorial Santillana, 2020, p.54).

El perfil que posee menos referencias es el de *ciudadanía orientada a la justicia*. Las pocas alusiones 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 aspira a formar ciudadanos/as que aporten al desarrollo de sociedades más justas, no prioriza finalidades que apunten a la transformación social.

Discusión y conclusiones

Este artículo tenía como finalidad analizar la propuesta presente en los documentos curriculares vinculados a la EC, identificando sus posibilidades y limitaciones para desarrollar una ciudadanía que incorpore el enfoque de género y feminista.

Entre los principales hallazgos obtenidos por dimensión se puede observar que, en relación con 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). Junto con esto, incorpora problemas e injusticias sociales, 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) pareciera que valora implícitamente el sistema neoliberal.

El currículo presenta aspectos positivos para avanzar hacia el enfoque de género y feminista, como el énfasis que existe en la participación ciudadana, incluyendo diferentes tipos de participación, por sobre contenidos más tradicionales como son las instituciones políticas. Por otra parte, puede destacarse el trabajo con los problemas e injusticias sociales y la incorporación de temas que son relevantes dentro de las demandas feministas. Entre las limitaciones se puede mencionar que no se incorpora la perspectiva interseccional para analizar los problemas sociales; que se abordan escasamente las experiencias de grupos oprimidos y que las demandas feministas son incluidas de manera coyuntural.

A propósito de las *estrategias de enseñanza* (Quintana y Rabuco, 2020) las disposiciones curriculares muestran una tendencia a favorecer las estrategias interactivas, priorizando el análisis de fuentes. También, destacan actividades en que se mantiene el modelo bancario de educación (hooks, 1994). Por tanto, entre las posibilidades para desarrollar una EC con enfoque de género y feminista vinculada a esta dimensión se encuentran la importancia que tienen las estrategias interactivas, que permite el involucramiento activo del estudiantado (Quintana y Rabuco, 2020). Mientras que, entre las limitaciones, destaca la abundancia de actividades que obedecen al modelo de educación bancaria (hooks, 1994) y la escasez de estrategias y actividades que permitan el desarrollo de una comunidad de aprendizajes, el reconocimiento de la voz estudiantil y la problematización de la autoridad docente, reconocidas por las pedagogías feministas como relevantes para la inclusión de la diversidad de estudiantes (Troncoso et al., 2019).

En relación a la *justicia social y de género* (Fraser, 2015) el currículo evidencia componentes sexistas como es el uso del lenguaje androcéntrico (Subirats, 2017) la inclusión mayoritaria de

autores masculinos (Roset et al., 2008) y la perpetuación de estereotipos de género (Sánchez e Iglesias, 2008). En cuanto a la visibilización de agentes sociales, aunque se puede 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). Por tanto, entre los aspectos que posibilitan el desarrollo de una EC con enfoque de género y feminista se encuentran la incorporación de una diversidad de colectivos y la crítica hacia los estereotipos de género, mientras que se advierten limitaciones en la permanencia de elementos sexistas y el escaso reconocimiento de los colectivo mujeres y LGTBIQ+.

Estos énfasis y posicionamientos se concretan en un *perfil participativo* (Westheimer y Kahne, 2002) caracterizado por el involucramiento activo de la ciudadanía. En tal sentido, presenta la escuela como el espacio por excelencia para ejercerla, 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. Por tanto, el énfasis participativo del currículo es fundamental para avanzar en el enfoque de género y feminista de la EC, siendo su principal limitación que este no aspira a la transformación social.

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, 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.

Referencias

- 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.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Cabrera, F. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación, una propuesta de clasificación. *Revista d' innovació i reserca en educació*, 4(2), 112-124.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). MINE-DUC-UNESCO.
- Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Ediciones UC.
- Donoso-Vázquez, 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.
- Fraser, N. (1990). ¿Que tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género? En B. Seyla y C. Drucilla (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. Edicions Alfons el magnànim.

- Fraser, N. (2015). Replantear la justicia en un mundo en proceso de globalización. En N. Fraser, *Fortunas del feminismo* (pp. 221-242). Traficantes de sueños.
- 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.
- hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde
- Lillo, D. (2025). De la consigna a la acción: reflexiones y propuestas para una educación no sexista en la escuela chilena. En E. Baleriola, T. Contraras, P. Subiabre (Edits). *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno actual. Posibilidades, retos y resistencias* (p.117-145). Editorial Sole.
- 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.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La muralla.
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quintana, S. y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana. *Revista espacio do currículo*, 13, 191-202.
- 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 Català de la Dona.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-149). Catarata.
- 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.
- Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la Llibertat*. Octaedro.
- Torres, C. (2006). La educación en América Latina y el Caribe: una aproximación teórica a la ciudadanía, la democracia y el multiculturalismo. En Ayuste (Ed.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp.131-170). Octaedro OEI.
- 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.
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2002). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA).
- 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 las escuelas chilenas. *Calidad de la educación* (52), 135-169.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.