

Los discursos de odio desde el género y las concepciones sobre las prácticas del profesorado de historia y ciencias sociales. Estudio de caso en escuelas chilenas

Hate speeches from gender and conceptions about the practices of history and social sciences teachers. Case study in Chilean schools

Recibido: 03-08-2023

Aceptado: 28-11-2023

Publicado: 20-01-2024

Jesús Marolla-Gajardo 

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Autor de correspondencia: jesusmarolla@gmail.com

Felipe Zurita-Garrido 

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Sixtina Pinochet-Pinochet 

Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

Resumen

Objetivo: abordar los discursos de odio en la sociedad y su irrupción en las escuelas, es un factor que desafía los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado, constituyéndose su incremento en una respuesta a los movimientos feministas, de las diversidades y las disidencias. **Metodología:** es un estudio de caso con 6 profesores y profesoras de diversas escuelas chilenas, con entrevistas semiestructuradas destinadas a pesquisar sus concepciones, los orígenes de los discursos de odio, posibilidades y propuestas del profesorado para trabajar contrarelatos de odio, efectos de los mensajes de odio desde perspectivas de género en sus prácticas educativas y procesos de trabajo implementados con los y las estudiantes. **Resultados:** el origen del fenómeno se sitúa en las familias y en las redes sociales, se considera el pensamiento crítico y el curriculum flexible como las principales herramientas para generar contrarelatos

How to cite this article (APA): Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., & Pinochet-Pinochet, S. (2024). Los discursos de odio desde el género y las concepciones sobre las prácticas del profesorado de historia y ciencias sociales. Estudio de caso en escuelas chilenas. *Educación y Humanismo*, 26(46), 61-81. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6623>



de odio en el profesorado. **Conclusiones:** se asiste a una irrupción violenta que ahonda en las desigualdades de género, situación que se está normalizando y que es de gran preocupación para el profesorado, que ante tales problemas, señala no contar con las herramientas ni las competencias para trabajarlo, salvo continuar con los contenidos oficiales.

Palabras clave: discursos de odio, formación del profesorado, género, didáctica, historia.

Abstract

Objective: address hate speech in society and, above all, its irruption in schools. This is a factor that challenges the teaching and learning processes of teachers, constituting their increase in a response to feminist movements and to diversity and dissidence. **Methodology:** it is a case study with 6 teachers from various Chilean schools, with semi-structured interviews aimed at investigating their conceptions, the origins of hate speech, possibilities and proposals of teachers to work counter-narratives of hate, effects of hate messages. hatred from gender perspectives in their teaching practices and work processes implemented with the students. **Results:** the origin of the phenomenon is located in families and in social networks, considering critical thinking and a flexible curriculum as the main tools to generate counter-narratives of hate in teachers **Conclusions:** we are witnessing a violent irruption that deepens in the inequalities of gender, a situation that is being normalized and that is of great concern to teachers who, faced with such problems, say they do not have the tools or the skills to work on it, except to continue with the official content.

Keywords: hate speech, teacher education, gender, didactics, history.

Introducción

La sociedad del siglo XXI experimenta diversos problemas. Estos van desde la distribución de recursos hasta las solicitudes por reconocimiento (Fraser, 2019), que afectan cotidianamente a las personas, entre otros. Las problemáticas por razones de etnia, raza, clase, género e identidad, son factores que inciden en la generación de conflictos sociales (Apolo et al., 2019). Cada vez son más recurrentes las expresiones de odio que se hacen presentes en diversos contextos, por medio de ellos se busca cancelar, discriminar y eliminar a un colectivo o a personas que pertenecen a estos.

Las escuelas no se encuentran exentas de tales situaciones. Los y las estudiantes, así como el mismo profesorado, forman parte de este escenario, ya sea como receptores de los comentarios y violencias, como en el rol de generadores de dichas situaciones. Las transformaciones socioculturales de los últimos años, producto de la profundización de los procesos migratorios, la visibilización de colectivoss, y la lucha por el reconocimiento, han generado acciones de respeto y valoración por parte de algunos sectores de la sociedad, pero al mismo tiempo, han suscitado la reacción de grupos más conservadores, que han visto en la conformación de discursos del odio, una manera de oponerse y atacar estas transformaciones. La escuela no se encuentra ajena a estas disputas. De ahí que sea necesario conocer y comprender cómo en los contextos educativos se difunden y tratan los discursos de odio.

Tomando en cuenta este escenario, se realizó un estudio con profesores y profesoras de historia y ciencias sociales en ejercicio (de enseñanza primaria y secundaria), para analizar sus concepciones sobre los discursos de odio y su presencia en las aulas desde una perspectiva de género. Se optó por trabajar con este profesorado, tomando en cuenta las características del conocimiento que imparte y socializa a partir de su asignatura. Este, por tener una impronta social abre oportunidades para el tratamiento de los discursos de odio desde la óptica del género, y la promoción de contrarrelatos que pongan en su centro la valoración, respeto y promoción de los Derechos Humanos.

De esta forma, se busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones del profesorado de historia y ciencias sociales sobre los discursos del odio desde las perspectivas de género?

Proponer este estudio es relevante por diferentes motivos, en primer lugar, a través de la instrucción en la historia y las ciencias sociales las niñas, niños y adolescentes desarrollan una comprensión compleja de la construcción del mundo y la sociedad, por lo mismo, es interesante saber si en ese contexto relevante tienen espacio los discursos de odio por cuestiones de género. En segundo lugar, es importante para el presente y futuro de nuestras sociedades indagar sobre los procesos de construcción y circulación de discursos de odio en los procesos de formación del profesorado como también en las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se realizan de forma cotidiana en el espacio escolar. En tercer lugar, esta investigación tiene gran significación puesto que busca revelar la problemática que nace desde los discursos del odio tales como la transmisión de estereotipos, prejuicios y roles tradicionales de género.

Fundamentación teórica

En este apartado se presenta un desarrollo teórico de algunos conceptos que han sido utilizados en el desarrollo de la investigación. Se abordan las nociones de discursos de odio, perspectivas de género y enseñanza de las ciencias sociales.

Discursos de odio, conceptualización e investigación

Los trabajos vinculados a los discursos de odio y su relación con la educación son recientes. Esto no quiere decir que el problema sea nuevo, al contrario, es una complejidad que se arrastra desde años atrás en los espacios educativos. Desde algunas disciplinas se ha trabajado el problema, principalmente desde lo jurídico-legal y relacionado a la libertad de expresión (Campos-Zamora, 2018; Gómez 2021). Siguiendo a Emcke (2017), es inconcebible que la sociedad vuelva a experimentar la intolerancia, el racismo, la xenofobia, la discriminación por género y clase. Tales problemas parecían que habían quedado en el pasado, no obstante, se han instalado con fuerza en las relaciones que mantiene la sociedad.

Parekh (2012), plantea que existen tres características esenciales que forman parte de los discursos de odio: a) se selecciona a un individuo o a un grupo; b) se generan “estigmas” en torno a las personas a quienes se dirigen las acciones de odio, donde se le asignan rasgos, generalmente, indeseables y; c) el grupo o personas son consideradas como hostiles y dañinas para la sociedad, por lo que se pretende su aislamiento y desaparición. De manera similar, Arroyo et al. (2018) plantean que el discurso de odio persigue la creación de una “imagen de enemigo” en torno a la población a quien se dirigen las acciones. Tal grupo es

culpado de todo lo que desagrada a las personas que comparten la manifestación de odio, debido a que representan una amenaza a sus formas de vida, valores e identidades. Para [Massip-Sabater et al. \(2021\)](#), la imagen del enemigo que se genera se compone de actitudes como: a) desconfianza; b) culpar siempre al grupo; c) responsabilizar al grupo de que todo lo realizado es con afán de perjudicar al resto; d) el enemigo quiere destruir el modo de vida de las demás personas; e) todo lo que sea benéfico para el grupo enemigo, es perjudicial para quien emite los discursos y acciones y; f) falta de empatía, debido a que no existen rasgos en común con las personas a quienes se dirigen las acciones de odio.

El estudio de [Ballbé et al. \(2021\)](#), plantea que existen diversas instituciones que se han preocupado, entre otras cosas, del problema en un nivel social. Entre estas se destacan Asociaciones como Save the Children, Oxfam, Amnistía Internacional, Human Right Watch, entre otras. Desde la educación y la enseñanza de las ciencias sociales, distintas investigaciones coinciden en que el profesorado no cuenta con las herramientas ni las competencias para trabajar en la construcción de contrarelatos de odio y la justicia social como fin educativo ([Kopish, 2016](#)).

[Santiago del Pino & Goenechea \(2020\)](#), comentan que desde el Consejo de Europa han surgido iniciativas que persiguen la prevención de las actitudes de odio, tales como la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la OSCE (OIDDH), el Proyecto FRIDA enfocado en la detección y tratamiento de las actitudes racistas, xenófobas, e intolerantes en las aulas, llevado a cabo en España en 2015; el proyecto Prevention of online hate speech, European Wergeland Centre desarrollado en Noruega y el proyecto pedagógico NO HATE - Ce qui vous regarde, realizado por la asociación Loupiote, que tiene el foco puesto en generar conciencia entre los jóvenes sobre la difusión de actitudes de odio en línea.

Deben existir, desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, labores conjuntas que promuevan la educación para la ciudadanía global. Esto quiere decir, como afirma [Tully \(2014\)](#), que lo mencionado es un producto de la posmodernidad que mezcla los procesos de “globalización” y “ciudadanía” como una nueva manera de comprensión. Así como dice [Ballbé et al. \(2021\)](#), una de las estrategias que se deben implementar es la construcción de ciudadanía global con el compromiso de analizar su realidad y que sean capaces de vincular las experiencias locales en relación a las transformaciones sociales ([Westheimer & Kahne, 2004](#)). Una instrucción para la ciudadanía crítica, debería considerar, por ejemplo, las propuestas de [Lewison et al. \(2002\)](#): a) cuestionar lo común y normalizado; b) cuestionar las diversidades de posturas; c) incluir la educación sociopolítica y; d) promover la justicia social.

Desde lo que plantea [Santiago del Pino y Goenechea \(2020\)](#), para promover una enseñanza que persiga la generación de contrarelatos de odio, se debe posicionar el desarrollo del pensamiento crítico y la literacidad crítica como ejes de formación. Ello facilitaría que los y las estudiantes lean los contenidos mediáticos o de información desde una perspectiva analítica y reflexiva. De esa manera podrían identificar lo que dicen, lo que buscan decir y la ideología que hay detrás del contenido ([Llusà & Santisteban, 2017](#)).

El desarrollo del pensamiento crítico, como dicen [Ross & Vinson \(2012\)](#), es una competencia esencial que tiene por objetivo principal dotar a los y las estudiantes de las herramientas para evaluar y reflexionar en torno a la ideología y las finalidades que posee

la información que consumen. Esto se relaciona con la irrupción de las redes sociales y su impacto en el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo que se acrecienta debido a las características propias de las redes sociales, en especial el anonimato y la amplia difusión que puede tener una acción. Por otra parte, el fenómeno de la globalización genera que cualquier tipo de expresión que se realice, se propague en instantes a distintas partes del globo (Goren & Yemini, 2016).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, autores como Apolo et al. (2019) y Arroyo et al. (2018), coinciden en plantear la relevancia que tiene la generación de contrarelatos de odio. Tal tarea debe estar enfocada en el resguardo de los Derechos Humanos, la democracia, el respeto a la diferencia, la importancia de la libertad y la igualdad, y el saber resolver problemas sociales (Tuck y Silverman, 2016). Santisteban et al. (2018), proponen un modelo conceptual para trabajar en la construcción de los contrarelatos de odio: a) identificación del problema; b) contexto del problema o conflicto; c) identificar quienes intervienen; d) respeto de los argumentos de todos y todas; e) interpretar las emociones que se expresan; f) promover la empatía y; g) proponer acciones y procesos que busquen la preservación de los Derechos Humanos y la justicia social.

Ortega-Sánchez et al. (2021) afirman que existe una urgencia a nivel educativo, en cuanto a la generación de estrategias y desarrollo de campañas que persigan la erradicación de los discursos de odio. Lingiardi et al. (2020), agrega que tales iniciativas se deben dirigir especialmente a las etnias, las disidencias sexuales y de género, y los y las migrantes. Todos y todas ellas son quienes, actualmente, sufren en gran medida la difusión de narrativas violentas. Una buena estrategia para los procesos de enseñanza y aprendizaje es lo que propone Arneback (2022), sobre la “imaginación moral”, donde se plantean situaciones cercanas a la realidad que provocan que los y las estudiantes deban buscar y contrastar información, tomar decisiones y asumir una postura ante el dilema.

Resulta relevante lo que plantean Arneback et al. (2023), quienes afirman que lo fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales no se relaciona con el cómo se enseñan los conceptos y/o valores democráticos, sino que además los y las estudiantes aprendan a vivir, ejercer y defender la democracia en todos los espacios. Como dicen Marolla-Gajardo et al. (2023), el ejercicio democrático debe contribuir a generar compromisos en torno al respeto de las diferencias étnicas, de género, sexuales y de clase, así como a la deconstrucción de las estructuras que han provocado tales desigualdades. Esto no se podrá lograr si no se genera un cambio radical en los programas, planes y prácticas al enseñar y aprender ciencias sociales.

Perspectivas de género, discursos de odio y enseñanza de las ciencias sociales

Desde la didáctica de las ciencias sociales, en los últimos años, se ha experimentado el interés por realizar investigaciones desde perspectivas sexuales, de género e identidades. Estudios como los de Azorín (2015), Díez-Bedmar (2017), Díez-Bedmar y Fernández-Valencia (2019), García-Luque y de la Cruz (2019), Marolla-Gajardo et al. (2021), Marolla, (2019a; 2019b), Marolla-Gajardo et al. (2023), Muzzi et al. (2019), Ortega-Sánchez (2020), Ortega-Sánchez et al. (2021), Triviño-Cabrera y Chaves-Guerrero (2020), destacan por generar nexos entre las didácticas de las ciencias sociales y la investigación de las perspectivas de género en los diversos contextos de enseñanza.

A pesar de ello, aún existe una deuda sobre los referentes que se incluyen y con los que se trabaja en la instrucción de las ciencias sociales. Es decir, predominan los protagonistas hombres, blancos, occidentales y heterosexuales por sobre otras personas que han realizado distintas actividades y acciones históricas de relevancia (Marolla-Gajardo et al., 2021). Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia siguen enmarcados en lógicas tradicionales que privilegian la presencia masculina y los binarios por sobre una ruptura que plantee la inclusión de las diversidades y disidencias (Heldke, 2001; Lomas, 2002).

Es fundamental que desde el profesorado se analicen sus propias prácticas en torno a las ausencias y presencias que se generan en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales (García-Luque & de la Cruz, 2019). De manera fundamental, se deben continuar sometiendo a análisis las relaciones que se dan entre los y las estudiantes durante las prácticas del profesorado como fuera de ellas (Rausell, 2017). Aquí resulta importante que el análisis de género logre comprender si la inclusión de las mujeres y disidencias es meramente por razones ilustrativas o, realmente, su presencia tiene la finalidad de transformar las desigualdades (Ballbé-Martínez et al., 2021). Rausell (2017), desde sus estudios, plantea que la presencia e incorporación de las mujeres en los programas y libros de texto de ciencias sociales sigue una perspectiva tradicional, donde pese a que cada vez existe una presencia mayor y algunas incursiones interesantes, aún la formación se enmarca en modelos androcéntricos.

Estudios como los de Terrón y Cobano (2008), y Miralles y Gómez (2017), coinciden en proponer que la construcción historiográfica y su posterior transposición como contenidos de enseñanza, privilegia una estructura binaria que resalta los temas políticos, económicos y militares y los espacios públicos donde destacan las acciones masculinas, por sobre las acciones e historia de la vida privada y los cuidados que se vinculan a las experiencias de las mujeres. Las disidencias se encuentran en casi su totalidad ausentes (Díez-Bedmar, 2017). Esto determina que los y las estudiantes no cuenten con modelos y referentes con los cuales identificarse y desarrollar estructuras de agencia que movilicen la participación ciudadana (de la Cruz et al., 2019).

Díez-Bedmar (2022) plantea que uno de los primeros pasos para promover un trabajo de deconstrucción que implique una transformación en torno a las desigualdades de género, requiere repensar las preguntas que realizamos ante el conocimiento histórico. Díez-Bedmar y Fernández-Valencia (2019) agrega que promover la inclusión de los géneros, las identidades y las disidencias implica que las interrogantes sobre aspectos como los estereotipos, los prejuicios, las marginaciones, las intenciones, los silencios, las presencias y las ausencias que se hacen presentes se hagan tanto a los programas, libros y currículum, como a los sistemas de formación del profesorado y las prácticas que desde estos se promueven (Marolla-Gajardo et al., 2021).

Para trabajar desde perspectivas de género que planteen la deconstrucción y la reflexión sobre las desigualdades y las reproducciones de violencias y marginaciones, es fundamental que los centros educativos y los programas oficiales promuevan la formación continua en contenidos de género (Cerecer & Pagès, 2014; Díez-Bedmar & Fernández-Valencia, 2019). No se debe desconocer que la educación es un espacio donde se configuran y consolidan las estructuras sociales, privilegiando mantener el status quo y el modelo social

imperante en la población (Heras-Sevilla et al., 2021). De igual manera, desde la enseñanza se pueden plantear modelos alternativos a los tradicionales, donde las personas comprendan las desigualdades que han existido en torno al género y la importancia de participar a favor de proponer rupturas ante el sistema binario, patriarcal y heteronormativo (Molet-Chicot & Bernard-Cavero, 2015).

En el contexto de enseñanza de historia y ciencias sociales, es necesario preguntarse sobre aspectos del pasado, del presente y proyectar un futuro desde lógicas donde se ha avanzado en la promoción de una sociedad a partir de la justicia social respecto a la presencia y acciones de género e identidad (de la Cruz et al., 2019; Ortega-Sánchez, 2020). Es necesario, de esta manera, que el profesorado adquiera una “conciencia de género” como plantean García (2017) y García-Luque y de la Cruz (2019), la cual le permitiría contar con las competencias y las herramientas necesarias para comprender y analizar las estructuras educativas que son parte de la enseñanza de las ciencias sociales, y a la vez, proponer posibilidades de transformación ante las violencias, marginaciones y ausencias de género.

Método

Diseño del estudio

La metodología planteada es de tipo cualitativo y con un enfoque interpretativo-exploratorio, ya que se enmarca en un problema particular del cual no existe mucha información (Creswell & Guetterman, 2019). El diseño implementado se ubica en las definiciones de la fenomenología (Ricoeur, 2006; van Manen, 2003). Se opta por una perspectiva interpretativa y fenomenológica debido a que, como afirma Gutiérrez (2017), las realidades son múltiples y obedecen a diversas construcciones. La realidad no se presenta como un hecho objetivo, sino que se va construyendo desde la propia experiencia de las personas. Tanto pensamientos como valores se encuentran unidos a la totalidad que representa la realidad (Gutiérrez, 2017).

Se realizaron cuatro fases de análisis, procesamiento y comprensión de resultados basadas en Marshall y Rossman (2016). La primera fase consistió en el proceso de selección de los y las informantes. La segunda etapa se remitió al proceso de recolección y análisis de la información. El tercer momento se centró en el contraste de lo alcanzado con la literatura actual, y por último, se implementó una fase donde se obtuvieron los principales resultados del estudio (Marolla et al., 2021; Ortega-Sánchez et al., 2021). La finalidad de la investigación no se centra en generalizar ni mediar, sino en interpretar el problema que se está tratando (Birt et al., 2016). Esta, se llevó a cabo entre los meses de junio y noviembre del año 2022.

Participantes e instrumentos

Los y las participantes que formaron parte de la exploración, fueron seleccionados a partir de criterios intencionales con base a la adecuación de las características de las personas y los objetivos de la investigación (Bisquerra & Alzina, 2004). La selección obedeció a los criterios de a) contar con más de tres años de ejercicio docente; b) tener formación en historia y ciencias sociales; b) manifestar disposición a participar en las fases del estudio. El profesorado participante se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Participantes del estudio.

Código	Título	Años de experiencia
Pro1	Profesor de historia y ciencias sociales	6
Pro2	Profesor de historia y geografía	5
Pro3	Profesor de historia, geografía y ciencias sociales	10
Pro4	Profesor de historia, geografía y educación cívica	12
Pro5	Profesor de historia, geografía y educación cívica	5
Pro6	Profesor de educación básica con mención en historia	8

En cuanto a los instrumentos se seleccionó la estrategia de la entrevista como la más idónea para obtener la información necesaria de acuerdo con los objetivos del estudio (Marshall y Rossman, 2016). Las entrevistas fueron validadas por cinco jueces expertos para asegurar la confiabilidad del instrumento. Posteriormente, se sometió a la ejecución de una prueba piloto con base a los juicios establecidos, siguiendo los lineamientos de Birt et al. (2016). Los datos fueron procesados a través del software Atlas.ti v.8 para las investigaciones cualitativas.

En la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de las preguntas planteadas al profesorado participante de la investigación:

Tabla 2.
Preguntas de entrevista a profesorado.

Dimensión	Ejemplos de preguntas
Las prácticas ante los discursos del odio de los y las estudiantes.	¿Se considera el uso de las redes sociales y los discursos de odio en las prácticas que se realizan? ¿Cómo se adapta el contenido ante las manifestaciones de discursos de odio y discriminación que pueden realizar los y las estudiantes? ¿Cómo influyen los comentarios de odio en las clases que realiza? ¿se consideran en el momento que surgen? ¿Por qué?
El currículo y la difusión de los discursos del odio en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.	¿Cómo influye el currículo oficial en el tratamiento de los discursos de odio que se manifiestan en las escuelas? ¿Existe alguna relación entre el currículo y los discursos del odio que están presentes en el aula?

Análisis de la información

Para analizar los datos se siguió la estrategia planteada por Kuckartz (2014), quien formula los siguientes pasos: a) establecimiento de temas y categorías; b) determinación de perspectivas teóricas; c) codificación (a partir del uso del software ATLAS.ti v.8) y análisis ; d) interpretación de las categorías de los datos; e) categorización e interpretación general

y final. A través de todo el proceso, se utilizaron algunas herramientas propias de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017), ya que no existe un corpus teórico investigativo que colabore en el establecimiento de procedimientos metodológicos y teóricos sobre el tema. Los datos obtenidos fueron transcritos de acuerdo a cómo fueron obtenidos. Con la información disponible, posteriormente y siguiendo las definiciones de Flick (2012), se generó una matriz de análisis donde emergieron las principales categorías relativas al estudio.

Criterios éticos

Se siguieron los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki, donde se procuró: a) informar y responder en todo momento a los y las participantes sobre los objetivos y las fases de la investigación; b) asegurar el anonimato y la confidencialidad en todo momento para los y las participantes (Simons, 2009; Birt et al., 2016).

Resultados

En relación con los resultados del estudio, presentaremos cuatro grandes áreas, a partir de las cuales se pueden comprender las concepciones del profesorado sobre los discursos de odio y el trabajo que se realiza en las aulas. Los temas bajo los cuales se han agrupado son: orígenes de los discursos de odio; posibilidades para desarrollar el pensamiento crítico; experiencias en las prácticas y propuestas para su abordaje en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Orígenes de los discursos de odio desde perspectivas de género

Para Pro3, la situación de los discursos de odio es un problema reciente a la que se le debe prestar atención con el fin de contrarrestar los problemas que genera. Tal docente define los discursos de odio como: “yo entiendo a ya sean verbalizaciones, gestos o formas de poder desarrollar ciertas actitudes destinadas quizás a intimidar, a oprimir, o a incitar alguna violencia contra una persona, o un grupo de personas” (Pro3).

Desde las concepciones de las profesoras y profesores, las fuentes de los discursos de odio por cuestiones de género son variadas, y se asocian mayoritariamente a la cultura de masas hegemónica y patriarcal creada y distribuida en el mundo virtual: medios de comunicación, publicidad, redes sociales. En efecto, Pro3 plantea que:

es importante fomentar el pensamiento crítico, trabajar por ejemplo lo que es distinguir los datos de las opiniones, los hechos de las opiniones para que los estudiantes ante una noticia por ejemplo puedan identificar qué cosas de las que se narran ahí son reales, son fácticas y cuáles son ideas que se hacen las personas o la línea editorial (Pro3).

Pro1 dice que cuando se llegan a producir discursos que emiten odio hacia algún colectivo o sector, se detiene la clase y se procede a tratar la situación. Comenta que lo trabaja desde el respeto, reconociendo que muchas veces se produce por la falta de información de las personas, falta de empatía u otros factores relacionados a la cultura familiar o la influencia de las redes sociales: “Yo creo que viene de la falta de información,

o la falta de empatía, y que de repente lo juzgamos mucho, pero de verdad hay otros factores que influyen para que las personas lleguen a tener estos discursos” (Pro1).

Considerando el escenario descrito, algunas profesoras y profesores reflexionan en torno a cómo abordar estos discursos de odio, e identifican diferentes alternativas de acción: establecer formas de diálogo en las prácticas de enseñanza, donde la empatía y el respeto mutuo sean logros a conseguir en el trabajo cotidiano; desarrollar habilidades asociadas al pensamiento crítico de las y los estudiantes con miras a que puedan buscar y seleccionar información de forma rigurosa y de fuentes variadas; asumir que las redes sociales son parte de la realidad e incorporarlas en el trabajo didáctico; tomar partido por fuentes de información diversas que permitan a las y los estudiantes articular contrarelatos de odio; concientizar y orientar a las familias sobre el consumo de información en internet de las niñas, niños y jóvenes; entre otras.

La complejidad de la situación descrita es profunda, puesto que los discursos de odio parecen ser creados y divulgados en instancias fundamentales de la formación de las y los estudiantes: sociedad, escuela y familia. Estos, en algunos casos sostienen formas de entender las relaciones de género marcadas por el sexismo y discriminación, perspectivas que son reproducidas en sus relaciones en la escuela. Al respecto, Pro1 dice que:

Yo creo que viene de la falta de información, o la falta de empatía, y que de repente lo juzgamos mucho, pero de verdad hay otros factores que influyen para que las personas lleguen a tener estos discursos [...] como un niño que estaba muy enojado, y decía "que las feminazis lo único que hacen son destrozos y no es necesario que sea así", "y qué más quieren", como todos estos discursos que vienen más desde las familias (Pro1).

Al asumir que niñas, niños y jóvenes se encuentran viviendo un proceso complejo de formación de identidad, es necesario destacar el peligro que implican los discursos de odio. Las experiencias y visiones de las profesoras y profesores son variadas, pueden describirse desde quienes trabajan en establecimientos educativos en donde se logra generar formas de diálogo entre escuela y familias de una forma respetuosa, en el que se facilita que las y los estudiantes busquen construir su propia visión de mundo. El consumo de información de las y los estudiantes se desarrolla mayoritariamente fuera del espacio escolar, en momentos de tiempo libre en que estos últimos se encuentran junto a sus familias:

esto es algo que viene desde la casa, o sea los chicos su celular o bien el acceso a las redes lo tienen desde su casa, [...] más allá de poder atacar la causa o el fondo del problema yo creo que lo que nosotros dentro de las instituciones educativas lo que atacamos es el síntoma, la expresión de lo que ellos desde su casa traen relacionado a las redes sociales (Pro2).

Pro1 comenta que en sus clases ha visto que se reproducen tales problemas. Agrega que se refieren a temas como el feminismo, movimientos sociales, entre otros. Todo ello es reproducido desde la familia, las redes sociales, la televisión, entre otros, siendo diversos los canales desde donde emergen:

Los discursos de odio desde el género y las concepciones sobre las prácticas del profesorado de historia...

reproducen como más estos discursos de odio, sobre todo con el feminismo, con temas de movimientos sociales, de protestas, desde ahí. Como lo que se ve en la tele, lo que habla la familia y lo que reproduce adicionalmente el niño (Pro1).

Al respecto, Pro4 agrega, que para encontrar soluciones se debe realizar un trabajo conjunto entre diferentes actores y actrices del proceso educativo. En tal sentido, las familias juegan un papel fundamental: “Como escuela lo que se podría hacer es generar algún tipo de conciencia, o sea en cuanto a la regulación o el que los papás puedan monitorear quizá el contenido que puedan ver sus hijos y sus hijas” (Pro4).

Desarrollo del pensamiento crítico desde el tratamiento de los discursos de odio con perspectivas de género

En cuanto a los cuestionamientos sobre la construcción de las narrativas y los procesos históricos desde las perspectivas de género, se establecen los espacios para fomentar el pensamiento crítico:

un día estábamos hablando sobre los personajes importantes de Chile, y que la mayoría de los que salían en los libros eran más hombres, y claro saltaban al tiro {sic} por qué no hay una mujer, por qué no hay más mujeres haciendo otras cosas, que no sea el típico acompañamiento de los hombres, entonces ahí adaptábamos actividades más de reflexión (Pro2).

Lo que genera posibilidades que se entregan a los chicos y chicas a fin de que vayan comprendiendo aspectos como la construcción de la historia.

Pro3 de hecho manifiesta una postura clara y firme respecto a cómo entiende la sociedad y el género. Tal posicionamiento influye de manera directa en el cómo piensa sus prácticas, ya que a partir de ello va realizando adaptaciones y modificaciones a sus acciones educativas con el objetivo de generar los espacios y las aperturas que permitan la inclusión de los temas de género. Desde el reconocimiento del currículo como un instrumento hegemónico y patriarcal, define que las prácticas deben velar por aportar posibilidades a los chicos y las chicas de que piensen sus realidades, desde el desarrollo del pensamiento crítico y el cuestionamiento constante a las estructuras. Para Pro3, tales estructuras son creadas por los hombres para mantener el poder:

yo trato de ponerle una mirada, una perspectiva, más que feminista al currículo, anti patriarcal, porque el currículo en sí tiene una mirada mucho más desde el hombre, no se presentan muchas mujeres desde el mismo currículo. [...] Creo que es súper importante que el currículo, en general, desarrolle una visión que sea en contra de los discursos de odio, y con una perspectiva anti patriarcal porque todo esto lleva a que también los niños vayan normalizando ciertas cosas que el currículo te presenta (Pro3).

Para Pro6, los discursos de odio que se generan y se transmiten, van dirigidos hacia poblaciones que ya son marginadas desde diferentes espacios sociales. Para tal docente la situación es preocupante en el sentido de que tales comentarios solo persiguen causar daño a otras personas sin mayores argumentos y que pretenden componer divisiones sociales: “atentan generalmente contra otras minorías o grupos de personas que, tanto puede ser por

su condición social o económica, se generan de alguna manera estos mensajes que atacan a estas personas sin tener mayor fundamento que descalificar” (Pro6).

Pro4 afirma que no se requiere un contenido u objetivo especial o determinado para trabajar desde los discursos de odio. Su idea es plantear ello de manera transversal en cualquier tema, contenido u objetivo que se esté trabajando:

no creo que sea necesario sacar un tema para meter por ejemplo el abordaje de los discursos de odio, [...] no me parece que sea algo extra a cualquier otro tipo de contenido [...] la ciudadanía se aprende vivenciándolo, no a través de los textos de estudio solamente, no a través del escrito sino que viviendo la vida en sí misma (Pro4).

Desde la visión del Pro6, es fundamental que los y las estudiantes se involucren de manera significativa en los procesos de aprendizaje. Se debe desarrollar el pensamiento crítico desde un análisis propio de la realidad social, y en especial, los problemas que se viven desde perspectivas de género.

Currículo y prácticas del profesorado desde la presencia de discursos de odio con perspectiva de género

Las profesoras y profesores identifican la posibilidad de la innovación en el trabajo curricular como algo factible de desarrollar en diversas líneas, por ejemplo: proponer experiencias de aprendizaje de lenguaje no sexista en la asignatura escolar de Orientación; considerar la dimensión del desarrollo de habilidades como una oportunidad para trabajar el análisis e interpretación de los discursos de odio; elaborar contrarelatos de odio desde una perspectiva valórica; trabajar didácticamente los discursos de odio que circulan en las redes sociales fomentando habilidades asociadas al pensamiento crítico; abordar estereotipos de género presentes en el currículo; hacer altos en el desarrollo de sus clases para abordar problemas de la contingencia asociados a discursos de odio contra algunos actores o colectivos; analizar fuentes como la prensa para identificar discursos de odio que circulan en el presente contra algunos actores o colectivos; entre otras.

Lo mencionado, lleva a que las profesoras y profesores reflexionen sobre qué posición es necesario asumir en el trabajo de los discursos de odio desde las perspectivas de género. En algunos casos, estos asumen posiciones más tradicionales donde evitan incorporar temáticas controversiales a sus propuestas de trabajo, debido a que prefieren evitar dificultades con los equipos de gestión de los establecimientos educativos y con las familias de las y los estudiantes: “la historia y las ciencias sociales para que sea significativa, muchas veces tiene que ser polémica [...] uno siempre quiere hacer cosas más, pero se va a ver limitado” (Pro1).

Estas posiciones más tradicionales en algunos casos son fomentadas por los equipos de gestión de los establecimientos educativos, que orientan a las profesoras y profesores a apegar sus propuestas a aquello que se indica en el currículo escolar, fundamentando desde allí su accionar, para evitar dificultades y protegerse frente a eventuales críticas. En algunos casos las profesoras y profesores asumen posiciones más innovadoras con respecto a su trabajo, intentando generar transformaciones en la enseñanza, debido a que asumen que es necesario tomar posiciones no neutrales, asumir puntos de vista y llevar estos

temas al aula. En esta línea resulta relevante, promover que niñas y niños se conviertan en sujetos políticos y optar entre trabajar para mantener o para erradicar violencias sistemáticas. Para tomar esta posición y desarrollarla de una manera pertinente, algunas profesoras y profesores mencionan que sería necesario complejizar su formación en cuestiones asociadas a feminismo y disidencias sexuales:

Me ha tocado trabajar también con una familia que su hija estaba en todo el proceso de transición y que a veces no sabemos cómo manejarlos, porque creo que uno tiene que buscar las herramientas [...] poder capacitarse, buscar cursos, vídeos, lo que sea para que uno pueda ir acompañando de formas más amable y respetuosa con todos estos procesos (Pro4).

Pro6 refiere que muchas veces el profesorado es el agente de transmisión de los discursos de odio. Puede que sea consciente o inconsciente, no obstante, genera un impacto en los y las chicas: “estos discursos estaban no solamente en los estudiantes, sino que también en el mismo profesorado que generaba estos discursos y que de alguna u otra manera cuando ejercen la docencia se van transmitiendo en los estudiantes” (Pro6).

Con respecto a otras limitaciones para trabajar los discursos de odio desde las perspectivas de género más allá del currículum, algunas profesoras y profesores señalan que las condiciones de trabajo no son adecuadas para generar diseños didácticos pertinentes, especialmente por la ausencia de tiempo. En los casos donde existen posibilidades para ocuparse de tales temas, el profesorado menciona que el currículum escolar es flexible e interpretable, lo que se presenta como una oportunidad para incorporar otras miradas al tratamiento de los contenidos y objetivos de aprendizaje:

de tener que investigar más, no quedarnos con solo el texto de estudio como fuente de información, si no buscar vídeos, buscar otras formas, buscar otras opiniones, contraponer opiniones, buscar formas donde los chicos y las chicas puedan tener una visión más amplia de lo que se les está presentando como contenido (Pro2).

Pro5 afirma que en las prácticas es factible incluir temas y reflexiones sobre los discursos de odio. Desde su rol profesional se pueden gestionar decisiones y caminos para llevarlo a cabo en sus clases: “Creo que el currículum, te dice cuáles son los objetivos de las clases, tú ves cómo lo abor das, con qué intencionalidad lo vas a hacer y las habilidades que vas a desarrollar en base a estos objetivos” (Pro5).

En este escenario, la contextualización de la enseñanza se torna un desafío relevante en el trabajo de las profesoras y profesores. Aunque el profesorado reconoce que es necesario adaptarse al contexto en el que se trabaja, en algunas ocasiones esto se entiende desde una perspectiva conservadora donde adaptarse significa protegerse, en el sentido de asumir un modo de trabajo que no genere incompatibilidades con la forma de entender el mundo de las y los estudiantes y sus familias: “estos profesores siento yo que saltaron de haber tenido una escasa preparación didáctica o una escasa preparación profesional para dar clases [...]” (Pro3).

No obstante, algunas profesoras y profesores asumen una posición abierta y activa para intentar llevar adelante propuestas de enseñanza contextualizada que les permitan abordar los discursos de odio desde las perspectivas de género. Para lograr esto, los participantes

señalan que readaptan sus propuestas educativas cuando emergen discursos sexistas y/o machistas, cuidan su lenguaje para comunicar de forma adecuada los contenidos, evitando caer en visiones sexistas o impropias en relación a la edad de las y los estudiantes, asumen una posición flexible e interpretativa frente al currículum oficial, desarrollan habilidades en el trabajo con las y los estudiantes para que logren buscar y procesar información de forma rigurosa y de fuentes variadas. Al respecto, Pro2 señala: “una de las posibilidades que entrega el currículum chileno es que es demasiado amplio que ahí de alguna manera uno puede sacar material para comenzar a tensionar los discursos de odio” (Pro2).

Discusión

Es importante señalar que de los discursos del profesorado es posible reconocer dos panoramas. El primero de ellos asocia el currículo a una estructura rígida que impide el abordaje de temáticas controversiales como lo sería trabajar desde los discursos del odio con perspectiva de género (Ortega-Sánchez, 2020), incluso se señala que muchas veces debido a los materiales que se proponen desde este para el abordaje de determinadas temáticas, se sigue perpetuando una mirada sexista con respecto a los roles de género (Marolla et al., 2021). Para el profesorado participante, la enseñanza de las ciencias sociales, al abocarse a un conocimiento que es eminentemente social, tiene la facultad de permitir el desarrollo de una mirada crítica frente a ciertas normalidades, o, por el contrario, de perpetuarlas (Tully, 2014; Ballbé et al., 2021). Por ello, resulta importante poder tener una mirada activa y pensante sobre currículo, para lograr movilizarlo de tal manera que contribuya a la promoción de contrarelatos del odio y no a la reproducción de estos mismos (Arneback, 2022; Arneback et al., 2023).

Por otro lado, identificamos una segunda perspectiva, que es expuesta en mayor medida por el profesorado que ha participado de la investigación, y que observa el currículo como un elemento que debe ser conocido, analizado y reinterpretado (Díez-Bedmar & Fernández-Valencia, 2019). Este segundo grupo de profesores, presenta una valoración que podríamos catalogar como positiva del currículo, puesto que propone que este tiene espacios de flexibilidad y adaptabilidad que permiten la inclusión de temáticas socialmente relevantes (Santisteban et al., 2018). La mirada crítica y activa frente el currículo, los lleva a proponer que los mismos temas que se presentan, por ejemplo, en la asignatura de historia y ciencias sociales, pueden ser releídos para construir contrarelatos del odio (Santiago del Pino & Goenechea, 2020; Heras-Sevilla et al., 2021).

A su vez, proponen que el currículo debe ser contextualizado, de forma tal que conecte los temas conceptuales, con las situaciones que se van experimentando en la cotidianidad, o con distintas problemáticas que pueden estar preocupando al estudiantado. Esta vinculación establecida con temáticas que son de contingencia o significativas para la vida permite contribuir, también, a una mirada que vincula lo que sucede y se aprende en la escuela con las necesidades diarias de los y las estudiantes, ya que permite ir desarrollando las competencias necesarias para leer la sociedad (Ross & Vinson, 2012), asumir un posicionamiento frente a sus problemas, y actuar para contribuir con su abordaje (Molet-Chicot & Bernard-Cavero, 2015).

Entre líneas, es posible reconocer en los discursos de este grupo de profesores que entendiendo la relevancia de incluir temáticas como las de género, buscan las oportunidades presentes en el currículo para fundamentar su toma de decisiones desde las propias finalidades que le asignan a la enseñanza de lo social, pero de manera articulada con las propuestas curriculares emanadas del nivel central (Triviño-Cabrera & Chaves-Guerrero, 2020; Massip-Sabater et al., 2020; Marolla-Gajardo et al., 2023).

La amplitud y densidad del currículo es visto como una oportunidad. Al plantear una gran variedad de temáticas, y al declarar el desarrollo de habilidades como el análisis de fuentes y desarrollo del pensamiento histórico (Llusà & Santisteban, 2017; Linguardi et al., 2020). Se reconoce que para poder tener esta relación activa con el currículo, y adquirir las competencias necesarias para trabajar los discursos de odio desde perspectivas de género, resulta clave la formación continua como un espacio para que el profesorado pueda ir reconstruyendo las finalidades que le asigna a lo que enseña desde las ciencias sociales, reconociendo que es necesario un enfoque que se vincule con los problemas actuales y fomente una educación para la ciudadanía que motive la participación (Heras-Sevilla et al., 2021; Goren & Yemini, 2016; García-Luque & de la Cruz, 2019; Díez-Bedmar & Fernández-Valencia, 2019).

En efecto, se destaca que es necesario reinterpretar el currículo para incluir temáticas de género, una de las participantes plantea la importancia de comprender la enseñanza desde una mirada antipatriarcal (Díez-Bedmar, 2022), que se traduce en ir haciendo modificaciones en las temáticas y propuestas de actividades que emanan desde este. Esto podría contribuir a desmontar conductas machistas que aún hoy siguen siendo consideradas como “normales” en nuestra sociedad (de la Cruz, et al., 2019; Apolo et al., 2019; Marolla et al., 2021).

También se identifica que, el currículo de ciencias sociales, el eje de Formación Ciudadana y los objetivos de aprendizajes transversales son un espacio propicio para el abordaje de los discursos del odio y la promoción de los Derechos Humanos (Arroyo et al., 2018; Emcke, 2017; Marolla-Gajardo et al., 2023). Aquí asume relevancia la idea de la transversalidad y el trabajo articulado entre asignaturas, puesto que se propone que desde ese abordaje se toquen este tipo de temáticas.

Para Ranieri (2016), una de las preocupaciones es que los y las estudiantes se encuentran expuestos a contenidos y discursos que difunden odio en un momento donde su desarrollo cognitivo y afectivo se encuentran en construcción. Una de las maneras efectivas de promover el trabajo de análisis y reflexión sobre tales discursos es a través del tratamiento de problemas socialmente relevantes, para desde allí, generar propuestas de transformación. Santisteban et al. (2018), afirman que es fundamental que el profesorado en formación deba ser consciente de su papel como agente social en cuanto al rol que les corresponde en el posicionamiento de valores como el resguardo a la democracia, el respeto a las diferencias y la preservación de los Derechos Humanos.

Esto ha provocado que se subestimen las tareas que se relacionan con el espacio privado, los cuidados y las acciones cotidianas. En específico, no existe una valoración en torno a lo que realizan las mujeres en sus actividades habituales, provocando que la historia y las ciencias sociales se visibilice de forma deshumanizada (Massip et al., 2020). La

deshumanización de la historia se ha presentado desde el realce de las acciones bélicas, económicas y políticas heroicas, que en general son desarrolladas por los hombres blancos y poderosos (Azorín, 2015; Crocco, 2007; Massip-Sabater et al., 2020).

Conclusiones

Las profesoras y profesores de historia y ciencias sociales que participaron de esta investigación entregaron perspectivas relevantes desde su experiencia sobre los discursos de odio en relación al género dentro los espacios escolares. En primer lugar afirman que en las clases de historia y ciencias sociales circulan discursos de odio vinculados a cuestiones de género; que el origen de estos estaría ubicado en las familias de las y los estudiantes, en las redes sociales en que participan y también en el discurso docente; que frente a estos discursos de odio identifican necesidades formativas para afrontarlos de una manera adecuada y que en general consideran que estos se pueden trabajar dependiendo de sus miradas sobre el currículum escolar y sus posibilidades de adaptación a las personas y realidades en que trabajan.

A partir de los hallazgos de la investigación, queda en evidencia el rol que debe tener la formación inicial y continua del profesorado de ciencias sociales en el abordaje didáctico de los discursos del odio, ya que esto permitirá plantear una manera de tratarlos fortaleciendo una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos, que utilice como principal vía de socialización el ejercicio práctico de valores como la empatía, y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico.

En la misma línea, el trabajo desde la formación inicial puede motivar que las nuevas generaciones de profesores exploren su propia posición personal con respecto a perspectivas racistas o sexistas, algo clave para poder empezar a pensar en propuestas educativas y didácticas que permitan combatir estas miradas. Se hace necesario intencionar una mirada flexible frente al currículum, destacando la labor del profesor o la profesora como un profesional que es capaz de tomar decisiones considerando las finalidades sociales, culturales y políticas de la enseñanza de las ciencias sociales. Por ello, consideramos que desde la formación inicial del profesorado se debe asumir una posición de compromiso con respecto a la valoración de las diversidades en un contexto democrático, lo cual, necesariamente debe considerar el abordaje de las temáticas presentes en este estudio en los procesos formativos.

Hoy día, no puede estar fuera de las prácticas educativas el análisis de los discursos de odio que se difunden a partir de las redes sociales. Pero aquello, también requiere pensar y diseñar experiencias pedagógicas que no sólo sean reaccionarias a partir de los discursos del odio, sino que se alcen como un espacio para aprender a construir y difundir contrarelatos del odio. Los procesos de globalización en los cuales nos encontramos insertos nos conducen a tomar este camino, en la pesquisa de poner atajo a situaciones de discriminación y violencia que empiezan a instalarse como normalidades. Las clases de ciencias sociales deben ser el espacio para cuestionar, pero también para crear propuestas alternativas que permitan observar y analizar desde una perspectiva de valor la sociedad en la cual estamos insertos.

Esta no es una tarea que sólo competa a quienes nos dedicamos a la enseñanza de temas sociales. Más bien y producto de las características del momento que nos encontramos viviendo, se hace necesario que esta sea una labor asumida por todos quienes nos dedicamos al ámbito de la educación, para así poder estar alerta frente a la emergencia de discursos del odio, prejuicios o estereotipos, tanto en el aula, como en los otros espacios de socialización fuera de las escuelas. Quede en evidencia que este camino también se puede seguir a partir del diseño de trabajos interdisciplinarios que lleven al profesorado de diferentes asignaturas, a contribuir desde sus saberes, estableciendo propuestas de denuncia y defensa de los derechos de colectivos que históricamente han sido invisibilizados y/o discriminados.

Como proyección de la investigación, se hace necesario indagar en cómo a partir de propuestas didácticas que ponen su foco en la denuncia de discursos del odio se puede influir en las representaciones que poseen niños, niñas y jóvenes sobre colectivos como las mujeres y las minorías sexuales.

Agradecimientos

Al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) y el Proyecto FONDECYT 11231022 “Los discursos de odio desde la perspectiva de género a través de las situaciones de contingencia en los programas de formación inicial docente de historia en Chile”, y al Proyecto DIUMCE 14-2021-PIED, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE.

Referencias

- Apolo, M., Calderón, C., & Amores, J. (2019). El discurso del odio hacia migrantes y refugiados a través del tono y los marcos de los mensajes en Twitter. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6, 361-384. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.12.2>
- Arneback, E. (2022). Becoming an anti-racist teacher: countering racism in education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 28(3), 357-368. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062725>
- Arneback, E., Bergh, A. & Tryggvason, Á. (2023). On Teachers' Professionalism When Colleagues Express Racism: Challenges and Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 169-180. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990123>
- 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-Ruiz, & M. Sánchez-Agustí, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Azorín, C. (2015). Análisis de la política de género en España: Hacia una educación inclusiva y coeducadora. En A. B. Mirete-Ruiz, & R. N. Martínez-Artero, *Investigación e Innovación: Una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Universidad de Murcia.

- Ballbé-Martínez, M., González-Valencia, G. A., & Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 14(2), 3-15. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.910>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Campos-Zamora, F. (2018). ¿Existe un derecho a blasfemar? Sobre libertad de expresión y discurso del odio. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 41, 281-295. <https://doi.org/10.14198/DOXA2018.41.14>
- Cerecer, O. M., & Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la Historia: Un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès, & A. Santisteban (Ed.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 37-44).
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Crocco, M. (2007). Speaking Truth to Power: Women's Rights as Human Rights. *The Social Studies*, 98, 257-269. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.6.257-269>
- de la Cruz, 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 (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). AUPDCS-Politécnico de Lisboa.
- 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.
- Díez-Bedmar, M. del C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842580>
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 0(2). https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf

- 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*, 99-115.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 115-126. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334522>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gómez, P. (2021). *Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de ciencias sociales sobre la libertad de expresión*. [Tesis para optar al grado de doctora en educación]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación socio-educativa: Proyección y reflexiones. *Paradigma*, 14(1 y 2), 7-25. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/181>
- Heldke, L. (2001). Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality. *Perspectives in Biology and Medicine*, 44(3), 457-459. <https://doi.org/10.1353/pbm.2001.0047>
- 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>
- Kopish, M. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75-108.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van-Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://www.jstor.org/stable/41483258>
- Lingiardi, V., Carone, N., Semeraro, G., Musto, C., D'Amico, M., & Brena, S. (2020). Mapping Twitter hate speech towards social and sexual minorities: A lexicon-based approach to semantic content analysis. *Behaviour & Information Technology*, 39(7), 711-721. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1607903>
- Llusà, J., & Santisteban, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. Investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R.

- Martínez, R. García-Moris & C. R. García-Ruiz (Ed.). *Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 196-203). AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131899>
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González, & C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (pp. 193-209). Graó.
- Marolla-Gajardo, 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-Gajardo, 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), 37-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- 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), 106-125. <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S., & Castro-Palacios, G. (2023). Hate Speech and the Gender Perspective: A Problem from the Teaching of Social Sciences in School. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 133-144. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.133>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research*. 6th Edition: SAGE, Thousand Oaks.
- Massip-Sabater, M., Castellví-Mata, J., & Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Massip-Sabater, M., Santisteban, A., & González, N. (2021). Els contra-relats de l'odi: Un estudi amb professorat en formació. En M. Massip Sabater, N. González-Monfort, & A. Santisteban (Ed.). *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 149-163). UAB-GREDICS.
- Miralles, P., & Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Molet-Chicot, C., & Bernard-Cavero, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: Diez propuestas para un debate. *Temas de Educación*, 21(1), 119-129.
- Muzzi, S., Tosello, J., & Santisteban, A. (2019). La perspectiva de género en los currículos de historia y ciencias sociales de Italia y Argentina: Una reflexión para la formación del profesorado. En M. J. Barroso, A. Dias-D'Almeida, & N. de Alba-Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 234-242). Ediciones Escola Superior de Educação.

- 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., Pagès, 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(8), 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Parekh, B. C. (2012). Hate Speech: Is There a Case for Banning Hate Speech? *Public policy research*, 12(4), 660-671. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Ranieri, M. (2016). *Populism, Media and Education: Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge.
- Rausell, H. (2017). Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en la asignatura de Hª de España. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 93-108.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86.
- Santiago del Pino, M., & Goenechea, C. (2020). Literacidad crítica y medios de comunicación: El profesorado en formación ante el discurso del odio. *Investigaciones Sobre Lectura*, 181-212. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12239>
- Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C.R., Llusà, J., López, M. & Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López, C. R. García, & M. Sánchez (eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 423-434). Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage.
- Terrón-Caro, T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- 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>
- Tuck, H. y Silverman, T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue.
- Tully M. P. (2014). Research: articulating questions, generating hypotheses, and choosing study designs. *The Canadian journal of hospital pharmacy*, 67(1), 31-34. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v67i1.1320>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books S.A.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>