



**Voces de estudiantes que tejen el reconocimiento de la pluralidad de género en la
Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín**

Beatriz Elena Higueta Taborda

Gustavo Adolfo Zapata Múnera

Trabajo de investigación para optar al título de licenciada y licenciado en
educación básica primaria

Asesora

Marta Cardona López, Magíster (MSc) en Conocimiento y cultura en América Latina

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Dedicatoria

A mi hija María Isabel, quien me dio la fuerza para llevar a cabo este proyecto, siempre paciente y comprendiendo mis ausencias. Una maestra que, antes de adelantarse en el camino de los mortales, me dio la lección más grande: el amor libre y desprendido.

A mi hijo Juan David, la razón y motivación para iniciar esta investigación. Hombre que amo y valoro en la diversidad de su ser.

Especialmente a mi compañero Gustavo, maestro ejemplar, quien sintió en lo más profundo de su ser esta investigación de la que aprendimos, sin duda, a sentirnos parte de la otredad.

Beatriz Elena Higuera Taborda

Al Universo, en sus diversas manifestaciones del ser, estar y habitar.

A mi ser interior, por haber experimentado, desde siempre, la inquietud de la alteridad.

A todas las personas que se han sentido forasteras en sus vidas.

Gustavo Adolfo Zapata Múnera

Agradecimientos

A la universidad que me dio esta oportunidad. A las maestras, les maestros y los maestros que me acompañaron y orientaron para ser una profesional con deseos de seguir aprendiendo.

A la maestra Marta Cardona López, por acompañarme y guiarme con su luz rigurosa de academia y espiritualidad.

A mi familia, amigas, amigos y amigos que supieron entender mis lejanías y ausencias, siendo la fuente de mi motivación para seguir adelante y no claudicar.

Beatriz Elena Higuera Taborda

A todas las personas que saben que las amo y les debo infinita gratitud.

A mamá, por escucharme tantas horas de lectura, mientras hacía café.

A los seres que ya no están y me aportaron tanto.

A la maestra Marta Cardona López, por ser piedra angular en el despliegue de este trabajo.

A mí compañera Beatriz, por caminar con perseverancia esta investigación, no obstante las situaciones vividas durante el proceso.

Gustavo Adolfo Zapata Múnera

Contenido

Lista de fotos, mapas, tablas y cuadros	6
Resumen	7
Abstract	8
Presentación	9
Encuadre de la investigación	11
Tema	11
Antecedentes y problematización del tema	11
Justificación	26
Objetivos	26
General	27
Específicos	27
Contexto o territorio simbólico	27
Metodología	30
Postura de investigación	30
Enfoque	32
Tipo de investigación o paradigma	32
Método	33
La etnografía en educación	34
Técnicas	35
Recolección y sistematización de la información	37
Tratamiento ético de la información	52
Referentes de pensamiento	52
Categorías ordenadoras de la investigación	53
Género	53
Pluralidad de género	61
Reconocimiento	71

Experiencia	74
Ámbito escolar	78
Capítulo 1. Más allá del binarismo está el pensamiento de las niñas, les niñas y los niños	85
Lo que emergió	110
Capítulo 2. Pluralidad de género y escuela: implicaciones del reconocimiento de la otra, el otre y el otro	112
Lo que emergió	125
Reflexiones finales	128
Logros	128
Problemas	130
Recomendaciones	132
Referentes bibliográficos	133
Anexos	141
Anexo 1. Cuento: El león que no sabía escribir	141
Anexo 2. Ficha: El semáforo del género	142
Anexo 3. Cuento: Todos somos diferentes	143
Anexo 4. Cuento: Dorotea y Miguel	144
Anexo 5. El árbol del género	145
Anexo 6. Chicas y chicos: identidades y cuerpos	146
Anexo 7. Canción: Que nadie vea	153
Anexo 8. Emojis	154
Anexo 9. Cuento: Rey y rey	155
Anexo 10. Lotería diversa	156
Anexo 11. Consentimiento informado para participantes de la investigación	158

Lista de fotos, mapas, tablas y cuadros

Lista de fotos

Foto 1. Institución educativa Hernán Toro Agudelo 28

Lista de mapas

Mapa 1. Comunas de Medellín 27

Lista de tablas

Tabla 1. Síntesis de técnicas, herramientas y cronograma del proceso de investigación 49

Tabla 2. Análisis del sexo desde lo cromosómico, lo gonadal y lo genital 64

Lista de cuadros

Cuadro 1. Lo natural y lo construido 56

Cuadro 2. Sistemas sexuales y de género 66

Resumen

El presente ejercicio comprende el informe final del trabajo de grado para la Licenciatura en educación básica primaria; el cual, tuvo por objetivo general: Comprender el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín. Así, la ruta metodológica transitada en términos de la postura, enfoque, tipo de investigación y método fueron: una postura de aprendiz viajero y extranjero, evitando la maestra y el maestro que se clausuran intelectualmente; cuya finalidad consiste en volver a pensar lo aprendido, para aprender en Tierras de niñas, niños y niños. El enfoque de esta investigación se enmarca en lo cualitativo y en el paradigma interpretativo, fundamentado en una reflexión múltiple y holística de la realidad. El método abordado es el etnográfico colaborativo, como una propuesta de trabajo de campo en el que los seres que participan del proceso investigativo son co-teorizadores; es decir, juntos construimos diálogos de saberes, teniendo como principio la escucha clínico-crítica para comprender e interpretar el conocimiento del contexto que se dona en la voz, sentidos y significados de las, les y los participantes. De esta investigación se resalta que para reconocer a una persona y darle el lugar que le corresponde, sin ninguna distinción, es imprescindible nombrarla, haciendo uso correcto de los artículos, sustantivos y adjetivos que la definen y la posicionan en las dimensiones de la realidad.

Palabras clave: Reconocimiento, Pluralidad de género, Género, Ámbito escolar y Experiencia.

Abstract

The present exercise comprises the final report of the degree work for the Bachelor's Degree in elementary basic education; which, had a general objective: To understand the recognition of gender plurality in the students of the fifth grade of the educational institution Hernán Toro Agudelo of the Manrique-Medellín neighborhood. Thus, the methodological route followed in terms of posture, approach, type of research, and method were: a posture of traveling and foreign learner, avoiding the teacher who is intellectually closed; whose purpose is to rethink what has been learned, in order to learn in the lands of children and teenagers. The approach of this research is framed in the qualitative and interpretative paradigm, based on multiple and holistic reflections of reality. The method approached is the collaborative ethnographic method, as a fieldwork proposal in which the beings that participate in the research process are co-theorizers; that is, together we build dialogues of knowledge, having as a principle the clinical-critical listening to understand and interpret the knowledge of the context that is donated in the voice, senses, and meanings of the participants. From this research, it is highlighted that in order to recognize a person and give him/her the place that corresponds to them, without any distinction, it is essential to name him/her, making correct use of articles, nouns, and adjectives that define him/her and position them in the dimensions of reality.

Keywords: Recognition, Gender Plurality, Gender, School Environment and Experience.

Presentación

El presente ejercicio es el producto de la investigación realizada para obtener el grado de Licenciada y Licenciado en educación básica primaria; el cual, tiene por título: Voces de estudiantes que tejen el reconocimiento de la pluralidad de género en la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín. El problema en el que se centró fue: ¿Cómo se construye el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín? Así, el Objetivo general al que respondió fue: Comprender el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín; y los Específicos: Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género; y, Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar.

Este informe está configurado por los siguientes apartados: Encuadre de la investigación; Capítulo 1. Más allá del binarismo está el pensamiento de las niñas, les niñes y los niños; Capítulo 2. Pluralidad de género y escuela: implicaciones del reconocimiento de la otra, el otre y el otro; Reflexiones finales; Referentes bibliográficos; y, Anexos.

En este sentido, en el primer apartado de Encuadre de la investigación, desplegamos: Antecedentes y problematización del tema, Justificación, Objetivos, Contexto o territorio simbólico, Metodología y Referentes de pensamiento.

En el segundo apartado, correspondiente al Capítulo 1., presentamos la recuperación del proceso de recolección de información, concerniente al Primer objetivo específico, que consistió en: Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género. Los problemas que dinamizaron el proceso del trabajo de campo fueron: ¿Qué es para ti la experiencia? ¿Qué significa para ti la palabra género? ¿Qué entiendes por pluralidad? ¿Qué es para ti la pluralidad de género? ¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar? ¿Qué significa para ti la sigla LGBTIQ+? ¿Qué piensas sobre las personas LGBTIQ+? ¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTIQ+?

En el tercer apartado o Capítulo 2., evidenciamos la recuperación del proceso de recolección de información del Segundo objetivo específico, que consistió en: Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar. Los problemas que se desplegaron al respecto fueron: ¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento? ¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género? ¿Qué entiendes por ámbito escolar? ¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela? ¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación?

En el cuarto apartado, centrado en las Reflexiones finales, exponemos las consideraciones que comprenden: los logros obtenidos durante el despliegue del proceso investigativo; las preguntas o problemas que emergieron y quedan como aliciente para futuros ejercicios de investigación; y, algunas recomendaciones que, pensamos, se deben tener en cuenta en el transcurso de las prácticas pedagógicas, dado su acento investigativo y no de intervención.

En el quinto apartado, que alude a los Referentes bibliográficos, presentamos las fuentes de textos consultados, citados y parafraseados, con las cuales dinamizamos el proceso de uso crítico de la teoría y recuperación categorial para el despliegue interpretativo de la investigación.

En el sexto y último apartado, que alude a los anexos, detallamos los recursos utilizados en la concreción de los objetivos propuestos para este trabajo y responder a la pregunta inicial.

Encuadre de la investigación

Esta investigación parte de una afectación personal que nos ha movido a hallarle respuestas a los interrogantes que nos hemos planteado como docentes en ejercicio, formación y como seres singulares; a partir de experiencias, creencias, sentires y huellas indelebles que nos ha dejado la cultura y la educación hegemónica en un mundo configurado, paradójicamente, por la alteridad. En este marco, presentamos apartados fundantes que despliegan aspectos como: Antecedentes y problematización del tema, Justificación, Objetivos, Contexto o territorio simbólico, Metodología y Referentes de pensamiento.

Tema: Pluralidad de género.

Antecedentes y problematización del tema

En este apartado, se conciben algunos antecedentes internacionales, continentales, nacionales y locales relacionados con el tema de investigación de la pluralidad de género, realizados por diferentes autoras y autores que son tomados como pilares de despliegue para esta investigación.

Partiendo de una visión internacional, Alegre (2012), nos propone cuestionar, a partir de la pedagogía con perspectiva queer, la influencia de las prácticas educativas en la configuración de subjetividades que promueven, reproducen y legalizan el discurso de la heterosexualidad como lo correcto y lo normal, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género. De ahí que su investigación se fundamente en:

¿Cuál es el marco crítico propuesto por la pedagogía con perspectiva queer frente a los discursos normativos de la sexualidad instalados en la escuela del siglo XXI? ¿En qué contextos socio-históricos se constituyen los discursos normativos de la sexualidad instalados en la institución escolar? ¿Cuáles son las versiones normativas de los discursos pedagógicos del género y la sexualidad presentes en la escuela que interpela la pedagogía

queer? ¿De qué formas puede el discurso pedagógico con perspectiva queer constituirse como una alternativa eficaz para pensar la problemática de las identidades en la escuela del siglo XXI? ¿En qué consiste la propuesta postidentitaria de la pedagogía queer? (p. 10).

Adicional, se abre a los nuevos retos y desafíos con: “imaginar la tarea docente como la combinación (im) posible de educar y torcer, enseñar y desviar” (p. 106). Pues, según los autores, estamos en una época en la que la escuela necesita un cambio en la forma de pensar y comprender el mundo; así mismo, en la forma de pensar y comprender la diversidad de seres que lo habitan.

En suma, si queremos pensar en el reto de las nuevas identidades y sujetos que transitan en las escuelas, no bastará con ampliar la perspectiva de análisis o incluir a esos «otros» en el discurso heteronormativo y hegemónico, por el contrario, la escuela debería considerar este tipo de problemática cuestionándose en primer lugar su propio saber. Pensar en el reto, pero no sólo de las nuevas identidades de género, sino en el reto que implica construir otra escuela, una escuela que sea capaz de suscitar acontecimientos que rechacen cualquier forma de sumisión del cuerpo, pero también del pensamiento, una escuela que promueva el pensamiento «rizomático», en definitiva, promover una pedagogía transgresora, perversa, vampira, que nos permita pensar en el reto mayor, el de construir una escuela «queer». (Alegre, 2012, p. 106).

Bajo esta perspectiva, Villar et al. (2013), nos permiten con la perspectiva de género y de diversidad sexual, reflexionar e imaginar líneas y estrategias de acción sobre la cooperación, la educación para la ciudadanía global y la promoción y defensa de los derechos humanos. Por tanto, sus investigaciones se tejen en relación con la perspectiva de género de una forma más amplia, superando el binarismo que caracteriza la manera de entender en la actualidad el sistema sexo-género.

En el mismo contexto, Fernández (2018), nos invita a pensar sobre la base de los estereotipos de género que aún persisten en la sociedad, la influencia de los imaginarios tradicionales en la formación de niñas, niños y niños. En consecuencia, su investigación se centra en los tópicos que giran en torno a lo que significa ser chica o ser chico en el mundo actual.

En lo propuesto por la autora, se resalta, a partir de los estereotipos, la perpetuación del color como una forma de reconocimiento jerárquico del género; el cual estandariza patrones masculinos y femeninos en el modelo binario, generando juicios hacia las manifestaciones consideradas diferentes a lo establecido y siendo causante principal de tratos despectivos, señalamientos, juzgamientos o aceptación del uso cromático en las expresiones de género. En los logros de su investigación, Fernández (2018), manifiesta que, “mientras en la sociedad actual no se eliminen los estereotipos de género que llevamos arrastrando históricamente, nunca será posible una completa igualdad entre géneros” (p. 33).

Por su parte, Gutiérrez & Miguélez (2020), nos conducen a cuestionar el concepto de “Educación inclusiva” dentro de las comunidades educativas; pues, no obstante, el auge que tiene en el entorno educativo se observa que esta favorece la atención de las niñas, les niñes y los niños en condición de discapacidad, desconociendo su carácter más amplio y el papel que juega en la identidad de género de las y los menores. Adicionalmente, manifiestan que avanzar hacia una educación realmente inclusiva, representa un desafío importante para las profesoras y los profesores, pues los hallazgos de su investigación conducen a concluir que:

En la actualidad, la sociedad está claramente marcada por el binarismo hombre-mujer, masculino-femenino, a pesar de que las posibilidades de género son muy diversas. Para valorar tal diversidad es necesario abolir las normas que regulan los géneros y las expectativas hacia los individuos en función de su sexo o género. (Gutiérrez & Miguélez, 2020, p. 21).

Dentro de este marco, Pérez (2020), nos exhorta a conocer las concepciones y emociones que tienen las, les y los estudiantes de educación primaria sobre la sexualidad y cómo contemplan la orientación sexual y la identidad de género en su cotidianidad. Como resultado, la autora visibiliza en su investigación la necesidad de incluir la identidad de género y la orientación sexual en la educación escolar, específicamente en los proyectos de educación sexual, a causa del desconocimiento que presentan las niñas, les niñes y los niños en relación con muchos temas, sus

curiosidades, afrentas e imaginarios hacia la pluralidad. En consecuencia, Pérez (2020), considera que:

Si le enseñamos al alumnado las fases de la reproducción humana, deben saber que también existe la posibilidad de la reproducción asistida, ya que les ayudará a comprender en un futuro que, por ejemplo, aunque una chica se enamore de otra chica, podrán tener hijos. Asimismo, es recomendable que conozcan los diferentes tipos de familia que hay, por si pertenecen a alguna distinta a la clásica. En definitiva, que se imparta Educación Sexual en los centros educativos. (Pérez, 2020, p. 65).

En esta línea, Torrejón (2021), nos lleva a reflexionar la formación de maestras y maestros de educación primaria en diversidades sexo-genéricas, para la construcción de escuelas libres de LGBTIQ+-fobias. Por tanto, su investigación parte cuestionando la formación del profesorado de educación primaria, tejiendo debate en relación con lo que saben las formadoras y los formadores sobre el tema en cuestión. Los resultados que obtuvo de su investigación reflejan retos para el sistema educativo en general, pues las y los docentes demuestran confusión sobre la temática, unido a la escasa formación para implementar estrategias que permitan incluir la diversidad sexo-genérica en los centros escolares. Además, el tema continúa siendo un tabú en la escuela, creando situaciones de rechazo al plantearse.

Teniendo claros los anteriores planteamientos, hacemos ahora un recorrido desde nuestro continente, más exactamente América Latina, sobre las investigaciones del tema que nos convoca.

Un primer acercamiento a estudios continentales, lo hacemos con la investigación realizados por Rodríguez et al. (2013), quienes hacen, a partir de la literatura, una caracterización del enfoque de género que tienen niñas y niños en la cotidianidad. Los resultados de este estudio partieron de un ejercicio textual (cuentos, historietas, curiosidades); en los cuales se constató la influencia que ejerce tanto la familia como la escuela en la construcción de la identidad de género; por lo cual concluyen que:

La sociedad impone los modelos masculinos y femeninos para cada individuo y, aunque son aprendidos durante el proceso de desarrollo, también son inculcados por la familia y la escuela. Es decir, las tareas o roles asignados a cada cual no son estáticos: se aprende a ser niño y niña, hombre y mujer. Por consiguiente, el individuo es quien debe elegir hasta qué punto ser o no, representante de los patrones tradicionales. (Rodríguez et al., 2013, p. 2).

En ese mismo contexto, Quaresma (2013), nos propone analizar, a partir de un enfoque político, las significaciones de género y sexualidad que se reflejan en las prácticas educativas. Por tanto, su investigación centra la mirada en: “¿por qué las familias, las iglesias, los medios de difusión y las escuelas se preocupan tanto con los temas de género y sexualidad?” (p. 442). Los resultados de su investigación revelan el dominio de un modelo escolar que privilegia la heterosexualidad e ignora las identidades que se distancian del binarismo. Adicionalmente, manifiestan que:

Las escuelas y otras instancias sociales participan activamente en nuestra constitución sexual y de género. Ellas desarrollan, como destaca Louro (2008), un trabajo pedagógico ininterrumpido, reiterado e ilimitado para instalar, o mejor, para objetivar en los cuerpos, el género y la sexualidad que defienden. Es de esta forma que niños y niñas se apropian de un conjunto de mandatos sobre cómo deben ser hombres y mujeres, con quién pueden relacionarse y qué prácticas sexuales pueden realizar para ser aceptados/as, respetados/as y considerados/as normales. (Quaresma, 2013, p. 442).

Así mismo, Galaz et al. (2016), nos conduce a cuestionar, a partir de una postura feminista, algunos elementos heterosexistas y normalizantes que se consideran en los discursos educativos. Por tanto, su trabajo busca interrogar los modos en los cuales el género y la sexualidad se han visibilizado en el ámbito educativo, en sus políticas, discursos e intervenciones directas y si estas posibilitan a la lógica binaria una lectura crítica de las relaciones de género.

En los logros de su reflexión, Galaz, et al. (2016), argumenta que “en el ámbito educativo se sigue construyendo a las personas LGTBIQ+ bajo identidades irreductibles y, por tanto, desde

una lógica de atención a las minorías, donde las diferencias en el grupo mayoritario heterosexual son invisibilizadas” (p. 10). Para los autores, esto implica que:

Los sujetos sean posicionados en los márgenes del sistema social y que sean conceptualizados y representados desde el discurso de la otredad, y desde una posición hegemónica. De esta manera los dispositivos de intervención educativa reproducen discursos que consideran a sus sujetos como carentes o deficitarios, limitando sus posibilidades de agencia. (Galaz et al., 2016, p. 10).

Por otra parte, Alcántara (2016), propone una discusión en torno a la incertidumbre del sexo y el género en los primeros años de vida. Su estudio parte de cuestionar si conocemos con certeza cómo se configura y a qué edad se consolida la identidad de género. El autor manifiesta una posición crítica frente a la Pluralidad de género y en especial a la identidad de género desde la infancia. Aunque no presenta unos resultados concretos de su investigación, expresa como conclusión que:

El sentimiento que un niño o niña tiene de su lugar en el mundo está ligado con la forma en que su vida cuenta o no para alguien más, y cuenta para alguien sin haber tenido por ello que ausentarse de sí. (Alcántara, 2016, pp. 14-15).

Adicional, manifiesta que transformar la configuración de género, es el objetivo político de más de un movimiento social, pero no se puede olvidar que la diferencia sexual se inscribe no solo en el orden social, en las formas culturales o en las posibilidades jurídicas (Alcántara, 2016, p. 14). Debemos reconocer que va más allá de la conciencia, la voluntad y la individualidad; o sea, que con la formación del ser integral se debe configurar la transformación del género que será proyectada social y culturalmente sin reservas y censuras.

Ahondando un poco más en el contexto continental, Cid (2016), aboga por la probabilidad de poner en armonía las concepciones opuestas en el plano de la identidad de sexo y género. Además, propone una mirada de lo que está ocurriendo en el contexto educativo de acuerdo con las vivencias diarias entre lo real y lo imaginado. Esta investigadora, pensando en las condiciones

favorables para la construcción de identidades diversas, plantea el reconocimiento y aceptación de experiencias favorecedoras de aprendizajes en las comunidades educativas. También nos ofrece caminos posibles y retos a quienes nos importa el tema, en especial en el contexto de la educación.

Una última observación a los estudios continentales lo realizamos por medio de Louro (2019), quien plantea analizar, sobre la base de la transformación social, política y cultural que se inicia en la década de los años sesenta, la constitución de identidades de género y su expresión en el contexto educativo; debido a que “las “nuevas” identidades culturales obligan a reconocer que la cultura, lejos de ser homogénea y monolítica, es compleja, múltiple, inarmónica, discontinua” (p. 1). Por consiguiente, su trabajo centra la mirada en la formación que los docentes reciben frente al tema y cómo estos despliegan estrategias pedagógicas para superar el miedo y el excentricismo en las prácticas escolares.

En su reflexión, Louro (2019), considera más productivo para las maestras y los maestros, dejar de pensar la diversidad como un problema y mejor reconocerla como constituyente de nuestro tiempo. Además, destaca que la escuela debe “aprender, en estos tiempos posmodernos, a aceptar que la verdad es plural, que ella es definida por lo local, por lo particular, por lo limitado, temporario, provisorio”. (p. 6).

Ahora trasladamos nuestras reflexiones a los postulados nacionales, donde también se han realizado exhaustivas investigaciones sobre la pluralidad de género.

En el contexto colombiano, Castelar (2014), nos propone preguntarnos, a partir de una perspectiva “Queer” y su reconocimiento, su lugar en el cambio cultural en lo que atañe a las exigencias de la escuela hoy. Por tanto, su investigación se teje en relación con:

¿qué ocurre cuando se reconoce que la heterosexualidad no es la única forma de vivir el placer, y que el género no debe necesariamente corresponderse con el dato sexual?, ¿cómo pensar la escuela y, en particular, el aula, cuando ahora la disciplina no pasa por la heterosexualidad normativa?, ¿qué lugar tienen las expresiones diversas en el sistema educativo hoy? (p. 81).

Adicionalmente, se abre a los retos y desafíos de la escuela con: “¿qué posibilidades se le ofrece a la escuela en medio de este panorama tan pesimista? ¿Hay posibilidades de transformación?” (Castelar, 2014, p. 83). Así, ante esta problematización, recupera en los logros de su reflexión que la diversidad tiene que operar como estrategia de convivencia en el mundo escolar.

Por su parte Hermosa (2017), nos plantea un recorrido por las experiencias de familias homoparentales durante la transición de sus hijas e hijos al nivel preescolar. Partiendo de esto, su investigación consiste en reconocer y describir creencias, actitudes, percepciones y prácticas de docentes en relación con la atención de niñas, niños y familias diversas. Entre los resultados de su trabajo, el autor manifiesta que las instituciones educativas no están preparadas para afrontar las nuevas realidades familiares y que las maestras y los maestros no cuentan con formación estratégica para atender, con igualdad de condiciones, las particulares de sus estudiantes.

Por ejemplo, el hecho de que en las instituciones educativas no existan formularios de admisión que permitan a las figuras parentales colocar información sobre la existencia de una pareja del mismo sexo, hace que las personas deban afrontar retos que otras familias no experimentan tales como la revelación o no de la orientación sexual. Posteriormente, una vez los niños y niñas están dentro de las instituciones educativas, las figuras parentales deben identificar la manera a fin de que sus hijos comprendan las características de su propio núcleo familiar, en medio de un contexto que transmite permanentemente un modelo estándar de familia, ya sea en el aula, en los libros y las películas y en las mismas interacciones con agentes tales como los docentes. Las instituciones educativas y sus docentes, por lo tanto, deberían poder garantizar el acceso a un sistema que promueva la participación, la visibilidad y la aceptación. (Hermosa, 2017, p. 290).

Considerando así el asunto, Morales (2017), en su tesis, evidencia la importancia de abordar la diversidad sexual en el ámbito educativo colombiano, a partir del estudio de la propuesta educativa “Ambientes escolares libres de discriminación” del Ministerio de educación nacional y del análisis del Marco legal de educación en relación con la diversidad sexual. Así pues, su estudio

ofrece un despliegue conceptual amplio para hacerles frente a los imaginarios que existen sobre diversidad sexual, esto con el fin de contrarrestar la discriminación en la escuela.

En los logros de su reflexión, Morales (2017), resalta que:

Las propuestas educativas analizadas evidencian que no por nacer hombre se debe ser hombre o por nacer mujer se debe ser mujer, es decir que el género no debe estar ligado al sexo, sino que este debe ser entendido como una construcción social y cultural. (p. 7).

Además, manifiesta que, aún con “Ambientes escolares libres de discriminación” en el marco de la Ley 1620, hay un desconocimiento en las instituciones educativas frente a la diversidad sexual que refuerza la discriminación.

Adentrándonos un poco más en los estudios colombianos, Ramírez (2018), nos propone darles una mirada a las prácticas y al lenguaje excluyente, especialmente contra estudiantes sexualmente diversos que cohabitan en la escuela, no solo como algo dicho o hecho; sino, como silencios y omisiones que también comunican en la práctica pedagógica, pues advierte que:

La escuela, heredera de la tradición moderna que le es propia, homogeniza a los y las estudiantes a través de discursos y prácticas de disciplinamiento que se constituyen en verdaderas formas de violencia y dispositivos de poder contra las subjetividades que no corresponden a los modelos hegemónicos, en muchos de los casos sin que estos discursos y prácticas sean intencionados por parte de maestros y maestras sino que son formas de reproduccionismo inconsciente debido a la poca reflexión y autocrítica de las prácticas educativas desarrolladas en la Escuela. (p. 850).

En torno a los resultados de su trabajo, el autor deja abierto el debate con respecto a la necesaria transformación de la escuela; en cuanto a escenarios de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad, sin más límites que los definidos por los derechos de las otras y los otros en el marco de la Ley general de educación y la Constitución política de Colombia.

Por otra parte, Núñez (2019), sugiere analizar las prácticas docentes y sus retos en las aulas escolares respecto a la diversidad sexual y la pluralidad de género. Por tanto, su investigación se configura en relación con: “¿por qué se niega la diversidad sexual dentro de las clases de sexualidad en las aulas?” (p. 17), y “¿Cuáles son las prácticas y retos de los docentes en escenarios escolares sobre la diversidad sexual?” (p. 24).

Frente a este panorama, el autor considera que la escuela es un espacio donde se reproducen conductas sancionatorias y discriminatorias hacia lo considerado “anormal” o que atenta contra la “norma” heterosexual. Pues, en los resultados de su trabajo expone que las y los docentes no fueron formados en el campo y, por consiguiente, replican sus propios procesos personales y profesionales en las prácticas de aula, dejando de lado el poder transformador de la educación e invisibilizando la pluralidad sexual y de género como tema y como vivencia. Todo lo anterior lo condujeron a concluir que “dentro de las escuelas se sigue vinculando la sexualidad desde un ámbito más guiado hacia la reproducción y las problemáticas asociadas” (Núñez, 2019, p. 76).

Para finalizar nuestro recorrido por los antecedentes nacionales, Moreno et al. (2020), partiendo del principio ético de la educación y su responsabilidad que implica reconocer a otras y otros, nos proponen comprender, a partir de las historias y las narrativas de jóvenes en la escuela, el concepto de género, sus implicaciones e interacciones en el contexto escolar y sus entramados. Así, sus reflexiones se tejen al preguntarse por los seres que gravitan la escuela, para poner justo la mirada en la alteridad y lo diverso, pues argumentan que:

Sin lugar a duda, la diversidad está presente desde el momento en el que cada sujeto manifiesta sus propias características y visiones de mundo; incluso, se moviliza en distintos ritmos de aprendizaje que, en interacción con su contexto, se traducen en intereses académicos y profesionales particulares, expectativas y tránsitos de vida, especialmente a partir de sus interpretaciones de la realidad. También, toman lugar las diferencias intelectuales, físicas, sexuales, sociales, económicas, culturales y étnicas, entre otras. (p. 56).

En los logros de sus reflexiones, los autores manifiestan que, la escuela en el afán de reproducir y perpetuar lo considerado adecuado, evita la mirada en la pluralidad de sus estudiantes. Por tanto, manifiestan la necesidad de “una pedagogía que ponga atención en lo que queda fuera del sistema” (p. 76).

Ahora, en el contexto local, haremos un recorrido por las investigaciones que se han desplegado en el departamento de Antioquia, en especial las realizadas por la Universidad de Antioquia en el reconocimiento de la Pluralidad de género.

Un primer acercamiento a la visión local, lo hacemos con el trabajo historiográfico realizado por Correa (2017), quien propone reconocer la historia cultural de la homosexualidad en Medellín, por medio de documentales y voces acalladas por la interpretación jurídica, médica y teológica. Según su investigación, entre 1890 y 1980 confiscaron el acto amoroso no binario para convertirlo en delito, enfermedad y pecado.

Para Correa (2017), la educación ha sido permeada por la moral católica en el contexto nacional, aplicando en sus instituciones la heteronormatividad y “desterrando” lo que es considerado “raro” o “ilegible” para una sociedad eclesial. Desde entonces emerge un discurso homofóbico, un escándalo entre maestras y maestros y el rechazo a lo que se considera diferente.

En la misma escala, Moreno & Vélez (2017), analizan las concepciones de los estudiantes en la escuela en torno a la pluralidad de género y su influencia en las relaciones con las personas que manifiestan libremente una sexualidad y una identidad de género no heteronormativa.

Entre sus hallazgos manifiestan que las concepciones de la pluralidad de género que tienen las niñas y los niños en la escuela, posiblemente, están permeadas por el contexto y son excluyentes; pues, consideran que las personas con una orientación sexual diferente a la normativa son inmorales y van en contra de lo natural. Frente a estas situaciones se plantean un conjunto de estrategias que se deben aplicar en las escuelas, no para la vinculación a una comunidad LGBTIQ+, como muchos lo consideran; sino, como una forma de reflexión en torno a la verdadera inclusión educativa y al cumplimiento de la Ley en cuanto a derechos humanos se refiere.

Por su parte, Henao & Arias (2018), nos proponen preguntarnos cómo influye la familia, los medios de comunicación y la escuela, en la construcción de los imaginarios sobre pluralidad de género de las niñas y los niños. Ante esta problematización, recuperan en los logros de su reflexión que:

La construcción de los imaginarios sociales ha sido instaurada en los niños y las niñas en los espacios de socialización en los que se desarrollan, como lo son la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estas construcciones se hacen más visibles en el escenario escolar, a través de la interacción entre pares y las prácticas pedagógicas dadas. (p. 9).

Dentro de este marco, Cardona et al. (2018), basándose en discursos coloniales acerca de la sexualidad que han permeado a las escuelas colombianas, nos llevan a cuestionar cuáles son los imaginarios sociales de las, les y los estudiantes sobre la identidad sexual de sí mismos y de los demás. Esto, porque consideran que las creencias religiosas y las tradiciones occidentales que llegaron a las escuelas de Colombia están cargadas de imaginarios sociales sobre la identidad sexual, siendo causantes de discriminación y violencia hacia las personas que no cumplen con la heteronormatividad. Entre los hallazgos más relevantes de su trabajo destacan que:

los y las estudiantes ya desde hace mucho saben de sexualidad, que han explorado el cuerpo y han descubierto en el vaivén de la experiencia que hay sentires diversos, que ellos y ellas a veces se confunden, se sienten desinformados, mientras cargan sobre sus hombros el peso del decir de la familia y a veces de la religión. Sí, aquí se presenta como peso, porque aquello que pesa se hunde, no fluye y entorpece el cauce de las aguas. Esta metáfora del peso sirve para pensar en el peso que la escuela ha tenido que soportar a partir de las imposiciones sociales, el peso de los estereotipos de género y la heteronormatividad obligatoria, el peso de reducir el sexo a un deber de conservación de la especie, de ser considerado como deshonor si no se cumple con los roles para hombre o mujer según tus órganos sexuales, no tu género porque este se te asigna cuando naces, el peso de saber que tus compañeros se burlan de ti, que hacen bromas de mal gusto, que no puedes ser quien eres por miedo a la humillación. (pp. 94-95).

A partir de estos resultados, Cardona et al. (2018), dejan el camino abierto a pensar en una escuela en la que la libertad sea mayor a las posturas que castran y discrepan.

Por otra parte, García (2018), nos invita a reconocer en las experiencias de las niñas, les niñas y los niños de educación inicial, los sentidos que le han dado al género; según lo que el entorno familiar y escolar les ha transmitido, con el fin de implementar propuestas que permitan al estudiantado resignificar las configuraciones que han formado sobre este. Partiendo de su experiencia como maestra de preescolar, García (2018), manifiesta que ha observado cómo se reproducen los estereotipos de género dentro de las aulas de clase y explica que estos se dan por medio de “la división de espacios, la selección de materiales para juegos, la selección de colores, las formas de vestir, los comportamientos que se esperan, los roles asignados, el lenguaje de los docentes, entre otros aspectos” (p. 8). Por tanto, nos propone en su reflexión:

reconocer la importancia de descentrar el género, de reaprenderlo porque desde la educación para la primera infancia se pueden favorecer el aprendizaje de aspectos que apuntan a la equidad, equidad que reconoce las diferencias entre géneros, pero favorece a que no sean una desventaja, sino que puedan ser reconocidas por cada persona desde su particularidad y no por una generalidad transmitida y aprendida, que obliga a ser débil o fuerte en un aspecto. (p. 8).

Este recorrido local, lo finalizamos con las ideas de Liberato (2019), quien propone abordar conceptos que permitan comprender la pluralidad de género y visibilizarla a partir del discurso; debemos como sociedad informarnos al respecto para entender lo que sucede en nuestro entorno, sin querer invisibilizar a nadie que se salga de la estandarización del género binario. Según el autor:

Se cree tener una idea bien estructurada sobre lo que es el género, se cree que es básicamente la etiqueta que se le asigna a una persona dependiendo únicamente de su genitalidad (o sea de su sexo), hacemos asociaciones lingüísticas como: vagina = mujer y pene = hombre. Se tiene la idea generalizada que solo existen dos tipos de géneros posibles, a esto se le llama género binario, pero, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y

constitución —lo que tendrá que ponerse en duda—, no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo solo dos. (p. 165).

En consecuencia, Liberato (2019), plantea en sus conclusiones que, más allá de estos imaginarios sociales, hay un sinnúmero de características sexo-género que se salen de las reglas y que por no encajar en las imposiciones culturales no deben ser invisibilizadas o estigmatizadas.

Sin duda, estos antecedentes muestran cómo la pluralidad de género es una práctica discursiva de las dimensiones de la realidad. En el ámbito cultural se tejen significados para definir los comportamientos que deben tener las niñas, les niñes y los niños en el contexto social; es decir, que las ideas o creencias que se tiene frente al comportamiento de la sexualidad repercuten en las relaciones sociales y de poder de manera significativa. Este conjunto de significados e imaginarios que se han construido alrededor de la pluralidad de género, han incursionado también en las prácticas de aula, específicamente en la enseñanza de las ciencias naturales, sociales, éticas y religiosas, las cuales se fundamentan en la educación del sexo masculino y femenino como relaciones absolutas.

En relación con lo anterior, el Ministerio de educación nacional (2016), creó la cartilla: *Ambientes escolares libres de discriminación*, con la cual viene incentivando la transformación de la cultura frente a la diversidad en las instituciones educativas del país; y, cuyo fin, es minimizar las barreras para contrarrestar el rechazo y el acoso escolar a la población LGBTIQ+ y, en general, los estereotipos negativos sobre el género. Entre estas se encuentra la Institución educativa Hernán Toro Agudelo, del barrio Manrique-Medellín, que ha tenido desde el 2016 un enfoque de género y de ahí, en adelante, de inclusión permeando el Proyecto educativo institucional (PEI) y, en consecuencia, el Manual de convivencia que deja ver las políticas institucionales como propuestas para establecer relaciones armónicas y de respeto en la comunidad educativa.

En el mismo proceso de transformación se promueve el Decreto 1421 de 2017 que, en concordancia con la diversidad, permea la cultura y las prácticas institucionales; a partir de la permanencia, el acceso y la participación de toda la comunidad educativa de manera persistente,

cambiando el modo en que se percibe a las demás personas, basándose en sus características, habilidades particulares de aprendizaje, sexo y etnia, entre otras singularidades.

A la Institución educativa Hernán Toro Agudelo la identifica el lema: *Formando juventudes hacia la transformación social*; el cual es muy incluyente en cuanto a la vinculación de todas, todes y todos en la visión de la transformación de la realidad. No obstante, se evidencian problemáticas como:

A partir de la dimensión política, en tanto relaciones de poder, en los mecanismos de participación escolar, la ausencia de la voz y la inclusión de la comunidad LGBTIQ+. Así, se hace necesario actualizar el currículo y el proyecto de convivencia, definiendo mecanismos concretos que se ajusten a las necesidades y los retos de la realidad actual, de tal manera que se incorpore la participación y la visibilidad sexual en la vida democrática institucional, teniendo en cuenta las políticas públicas nacionales que estipulan la educación e inclusión de todas las personas, independiente de su sexo u orientación sexual.

En cuanto a la dimensión económica, y sus relaciones de distribución de bienes y servicios, la infraestructura, específicamente las unidades sanitarias, no son acordes con las identidades de género no binarias, pues basados en la educación tradicional, los baños se acomodan para hombres y mujeres por separado, sin tener en cuenta las identidades agénero y transgénero.

En la dimensión ambiental —y sus relaciones entre lo humano, lo no humano y la vida— ante las prácticas religiosas, en especial la judeocristiana, profesada por maestras, maestros y familias puntuales, se consideran antinaturales los derechos homosexuales y homoparentales, llevando a que las prácticas pedagógicas en la escuela carezcan de una formación sexo-género diverso que oriente a las, les y los estudiantes en sus identidades y en las relaciones armónicas inclusivas con otras personas y su entorno.

Socioculturalmente, en las relaciones marcadas por la diferencia radical, se escuchan comentarios en las aulas, los pasillos, la sala de profesores y los patios de recreo que son ofensivos y discriminatorios hacia la población LGBTIQ+. Esto, debido a las creencias e imaginarios de los

contextos en los que se habita; lo cual, impide la aceptación de la comunidad diversa, por parte de algunos estudiantes y docentes. Lo anterior, hace necesario indagar en la institución sobre las concepciones que dan lugar a prejuicios; pero, también, al reconocimiento de la diferencia. Así, este ejercicio se dirigirá a saber ¿Cómo se construye el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín?

Justificación

Esta investigación, guiada por la pregunta anteriormente mencionada, es pertinente por los siguientes aspectos:

- Posibilitará el reconocimiento de la pluralidad de género en la comunidad educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín.

- Aportará a los mecanismos de participación ciudadana una lectura crítica del enfoque de género, partiendo de la voz de los sujetos participantes.

- Promoverá prácticas que incorporen la visibilización de la pluralidad de género en procesos culturales.

- Contribuirá en la formación de seres humanos integrales vistos de una manera holística.

- Cuestionará los sistemas de creencias que afectan la pluralidad de género en sectores organizativos y económicos de la ciudad y lo global.

- Donará saberes y conocimientos pertinentes para los ámbitos teóricos y empíricos fundados en el reconocimiento de la pluralidad de género en el aula escolar y el campo educativo.

Objetivos

General

Comprender el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín.

Específicos

- Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género.

- Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar.

Contexto o territorio simbólico

La Institución educativa Hernán Toro Agudelo de carácter oficial, se encuentra ubicada en Manrique, zona urbana de la comuna 3 de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. La comuna está localizada en la zona nororiental de la ciudad, conformada por diecinueve barrios que limitan por el norte con la comuna 1 Popular; por el oriente con el corregimiento de Santa Elena; por el occidente con la comuna 4 Aranjuez y por el sur con la comuna 8 Villa Hermosa.

Mapa 1.

Comunas de Medellín



Fuente: Alcaldía de Medellín, 2006, <https://bit.ly/3r5syLV>

El establecimiento educativo se sitúa, más exactamente, en el barrio Manrique Central, en una calle comercial conocida como la 45 y distinguida por la avenida Carlos Gardel, en donde se encuentra el museo Casa Gardeliana. Es una calle transitada y con variedad de medios de transporte, destacándose especialmente el Metroplús que conecta con el metro de Medellín y este, a su vez, con todo el Valle de Aburrá.

Diagonal a la estación Gardel del Metroplús y a un costado de la Casa de la Cultura se sitúa la Institución educativa Hernán Toro Agudelo, conocida a mediados de los ochenta como anexo al Liceo Pedro Luis Villa de Manrique. Posteriormente, gracias a los esfuerzos de la comunidad comienza a funcionar de manera independiente con el nombre de Ídem Hernán Toro Agudelo; el cual, se modifica en el año 2002 para regirse como Institución educativa, mediante resolución 16197 del 27 de noviembre de 2002.

Fotografía 1.

Institución educativa Hernán Toro Agudelo



Fuente: propia de la investigadora y el investigador.

“La Hernán Toro” como es conocida por la comunidad, es de género mixto; ofrece grados de formación en preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica laboral en soporte y mantenimiento de internet de las cosas. Cuenta con treinta y cinco docentes de aula, un tutor PTA, dos coordinadores, una rectora y mil seis estudiantes; de los cuales, cuatrocientos treinta y siete son mujeres y quinientos ochenta y seis son hombres. En la Institución educativa hay veintiséis estudiantes en condición de discapacidad y ciento cuatro del exterior: noventa y ocho de Venezuela, uno de Brasil, uno de Costa Rica, uno de Estados Unidos y tres de Panamá.

La Institución cuenta con dos sedes: Nuestra Señora de las Nieves y Víctor Gómez Restrepo, ubicadas al lado de la iglesia del Santo Sepulcro del barrio Manrique Central, a dos cuadras de la estación Manrique del Metroplús y a cuatro cuadras de la sede principal. Legalizadas mediante decreto 1286 del 27 de abril de 2005; se determinó, entonces, que en la sede Víctor Gómez Restrepo se atenderían los estudiantes de preescolar y primero; en la sede Nuestra Señora de las Nieves los grados de segundo y tercero; y en la sede principal los estudiantes de cuarto a once.

El grado quinto, en el cual se focaliza este proyecto de investigación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y que contempla tres semestres de trabajo de práctica pedagógica VI,

VII y VIII, es un grupo heterogéneo compuesto por treinta y cinco estudiantes, trece niñas y veintidós niños en edades entre diez y doce años; con identidades de género binarias, en su mayoría, y un ser no binario. Las familias que componen el grupo, y en general a la Institución educativa, viven en hogares clasificados mayoritariamente en los estratos 2 y 3; las principales actividades económicas de las madres, los padres o cuidadores de las, les y los estudiantes son empleos en el comercio informal (lotería, aseo de residencias, ayudantes de albañilería o construcción), y en algunos se da el empleo formal. Los grados de escolaridad de algunos integrantes de las familias son: bachilleres y tecnólogos. Las formas familiares que predominan en el grupo, como también en el establecimiento educativo, son familias extensas y monoparentales (madres, en ocasiones padres).

Metodología

La metodología es la carta de navegación de nuestro proyecto de investigación. Con esta se hace visible la ruta a seguir para alcanzar los objetivos planteados; es decir, presenta los procesos del trabajo a realizar con los seres que nos facilitarán su aprendizaje del reconocimiento de la Pluralidad de género.

Por tanto, será el camino para dirigir de manera pertinente la investigación propuesta, hasta configurar los resultados esperados o, por lo menos, en palabras de Frigerio (2012), “tener la disponibilidad para hallar algo que puede no ser lo que uno está buscando” (pp. 9-10).

A continuación, vamos a dar cuenta de los aspectos de la metodología en términos de la postura, el enfoque, tipo de investigación y método.

Postura de investigación

Para la realización de este ejercicio, aspiramos despojarnos de lo que creemos que sabemos sobre el tema, liberarnos de los juicios, prejuicios, afiliaciones e ideas en las que hemos sido adoctrinados, para centrarnos en comprender el reconocimiento de la pluralidad de género de niñas,

niños y niñas como protagonistas, con sus palabras y experiencias de este. Por tal razón, nuestra postura recupera términos que consideramos plausibles: “aprendices” y “viajeros”.

El término “viajeros” lo asumimos como aquellos seres que, movidos por el deseo de descubrir y experimentar nuevas formas de ser y sentir, salen a conocer el mundo. En esta investigación somos viajeros; por tanto, partiendo de las concepciones de Piglia (2005), comprendemos:

El viaje y la investigación como modos de narrar básicos, como formas estables, anteriores a los géneros y a la distribución múltiple de los relatos en tipos y especies. Estamos frente al ur-relato, a la forma que da lugar a la evolución y a la transformación. (p. 2).

Esta postura nos invita a viajar al mundo de la Pluralidad de género partiendo de la cosmovisión infantil y sus realidades. Atendiendo el punto de vista de Frigerio (2012), no se puede conocer si no se asume la postura de querer aprender y como “No hay viaje sin narración, en un sentido podríamos decir que se viaja para narrar” (Piglia, 2005, p. 1). Nuestro viaje consiste en aprender y escuchar las narraciones de los que nos darán sus saberes y atenderán la necesidad de conocer que nos anima. Así, como Piglia (2005), destacamos que:

Etimológicamente, narrador quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende, descifra lo que está por venir). (p. 2).

Por lo anterior, definimos nuestra postura de “extranjeros”, ya que nuestro deber como investigadora e investigador es aprender a interpretar los saberes que las niñas, los niños y las niñas nos van a donar y, a partir de estos cuestionar los propios, los reales, los imaginados, los establecidos y los que se ponen en tela de juicio. A propósito, Frigerio (2012), manifiesta:

El extranjero es el que va a desnaturalizar todo lo que volvimos natural. Es aquél que teme la trampa de lo familiar. El que no se deja atrapar por el cerco cognitivo, el que va a discutir

el paradigma hegemónico. Investigar es el que toma el camino de lo extranjero, y es también el que trabaja en ese marco donde lo extranjero tiene que volverse familiar, donde uno descubre en la extranjería a lo conocido, y donde a lo conocido lo asalta el enigma, la duda, la inquietud de lo desconocido. (p. 8).

De manera sucinta, nuestra postura de investigadora e investigador será la de aprendiz viajero y extranjero, evitando a toda costa el papel de la maestra terminada y el maestro terminado intelectualmente; pues, nuestro conocimiento es una gota de mar de saberes que aún se asombra, interesa, reconstruye y desaprende, que es la finalidad de nuestra investigación: volver a pensar lo aprendido, para aprender en Tierras de niñas, niños y niños.

Enfoque

El enfoque propuesto para esta investigación se enmarca en lo cualitativo, el cual se abordará bajo las perspectivas y los despliegues presentados por Cerrón (2019), con quien coincidimos cuando señala que la investigación cualitativa en educación debe ser flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos; esto con el objetivo de comprender, interpretar, proponer, aplicar, corregir, ratificar, modificar, superar y renovar los hechos que acontecen en la educación.

Por tanto, los estudios cualitativos no buscan comprobar o esperar resultados concretos en una investigación social. Por el contrario, se fundamenta en un proceso lógico, dialéctico, racional, deductivo, metódico y razonable; a partir de la interacción con la realidad concreta, igual que con otras realidades y prácticas que la dinamizan y la reconfiguran desde lo histórico, permitiendo aplicar y proponer mejoras continuas a la realidad social.

Tipo de investigación o paradigma

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, cuya finalidad consiste en una reflexión múltiple, intangible y holística de la realidad; la cual, se intenta comprender, en nuestro caso, mediante la interacción con los seres que nos donarán la manera cómo construyen el

reconocimiento de la pluralidad de género, a partir de sus propias experiencias y las del medio en el que cohabitan.

Según Pérez (1994), como se cita en Ricoy (2006), este paradigma hace énfasis en la comprensión de las creencias, los valores y las reflexiones elaboradas por los propios “sujetos”; por medio de las relaciones con las demás y los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Sin embargo, se debe tener presente que “la pluralidad de lo humano, sus verdades o conocimientos no son absolutos ni definitivos, sus significados interactúan mutuamente y dependen de las nuevas realidades que la dinámica social va suscitando en el tiempo” (Ricoy, 2006, p. 17), por lo que este tipo de investigación es pertinente y consecuente con nuestra postura.

Método

Nuestro estudio se enfoca en el método etnográfico colaborativo, como una propuesta de trabajo de campo en el que todos los seres que participan en el proceso de investigación son investigadoras e investigadores; es decir, juntos construimos diálogos de saberes, teniendo como principio la escucha clínico-crítica para comprender e interpretar el conocimiento del contexto que se dona en la voz, sentidos y significados de las, les y los participantes.

Atendiendo a lo anterior y en palabras de Rappaport (2007),

el trabajo en colaboración consiste en algo más que escribir. Mientras que la colaboración involucra frecuentemente el tipo de coautoría [...], más significativo aún resulta el espacio que abre al proceso de co-teorización con los grupos que estudiamos, proporcionando tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas. En otras palabras, la colaboración convierte el espacio del trabajo de campo entendido como de recolección de datos en co-conceptualización, forzándonos a trasladar el énfasis puesto en la etnografía como escritura hacia la reconceptualización del trabajo de campo. (p. 201).

[...] Desde este punto de partida, lo que ocurre en el campo es crucial para la manera en que se conducen los trabajos en colaboración: mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva. Este privilegio del significado del diálogo en el campo –en oposición a la priorización del texto final– puede tener un impacto trascendente en la comunidad que colabora. (pp. 202-203).

Por tanto, en nuestro estudio nos empeñamos en el aprender y no en el enseñar; ya que, los seres que nos donarán sus saberes son los afectados, por sus experiencias, de los acontecimientos que se tejen a diario en su espacio social; ellas, ellos y ellos al expresar de diferente manera su sentir, visión e interpretación tienen el poder de concretar la forma cómo consideran se debieran resolver o reafirmar sus vivencias colectivas.

Por su carácter interdisciplinario, el método etnográfico colaborativo permite conocer los contextos, las culturas y sus necesidades mediante la socialización, el diálogo, la observación, interacción e interpretación, haciendo una reflexión a partir de las dimensiones de la realidad, dando como resultado la creación de nuevas construcciones teóricas como co-teorización, es decir, la colaboración involucra la coautoría de todos los participantes. En este sentido, el método etnográfico colaborativo es un proceso, una narración de la descripción e interpretación del conocimiento social; por tanto, es una construcción colectiva de creencias, valores y debates de la realidad y las múltiples prácticas de la vida humana. En efecto, es necesario adentrarnos en el contexto simbólico, aprender y entender las formas de comunicación y costumbres de los seres implicados.

La etnografía en educación

Ante los diversos escenarios de interacción humana y pluralidad de prácticas, procesos, identidades, percepciones, saberes y creencias que constituyen una comunidad educativa, se erige la etnografía como método de investigación para reflexionar, analizar, describir y comprender los fenómenos educativos, la vida del aula y los entornos socioculturales. Así, la etnografía en educación, según Maturana & Garzón (2015), tiene como fin:

aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuyan de manera más efectiva a la comprensión de problemas educativos, su intervención y la transformación social de las propias comunidades educativas, condición *sine qua non* para el mejoramiento y cualificación de la educación desde su ámbito de actuación: el quehacer docente. (p. 194).

En ese marco, las maestras y los maestros juegan un papel muy importante en la investigación etnográfica educativa: primero, por ser las y los seres que investigan; y, segundo, por ser también sujetos de investigación, cuyos resultados aportan a la “transformación de la práctica y profesionalismo del docente y su entorno, como en el anhelado mejoramiento de la calidad educativa.” (Maturana & Garzón, 2015, p. 204).

Técnicas

Para definir las técnicas que vamos a utilizar en la recolección de información, consideramos pertinente precisar el concepto. Para esto, Restrepo (2018), nos lleva a entender las técnicas, a partir de la dimensión epistemológica, como procedimientos metódicos y metodológicos que garantizan el proceso de una investigación. Por tanto, asumiremos, en nuestro trabajo de campo, las siguientes técnicas; las cuales nos conducirán a darle respuesta a nuestra pregunta de investigación:

. Observación participante

Similar a la postura de “adentro y afuera” (Rappaport, 2007), la observación participante implica un doble ejercicio de “distancia y proximidad” (Restrepo, 2018, p. 57), en el que la oposición no divide, sino que acopla y favorece la interpretación del investigador. En palabras de Restrepo (2018), “lo distante se hace familiar mediante la experiencia (participación) al tiempo que aquello que se comprende se contextualiza en las situaciones atestiguadas por el etnógrafo (observación)”. (p. 58).

Aludimos antes a la postura de *adentro y afuera*, porque en la observación participación es necesario que el investigador resida un tiempo en el contexto donde se llevará a cabo la

investigación. Por tanto, implica estar adentro participando, compartiendo y aprendiendo con las personas y, a su vez, involucra estar afuera observando e interpretando las experiencias que se manifiestan.

Para condensar lo dicho, Guber (2001), expresa que “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p. 57).

. Diario de campo

Como lo define Restrepo (2018), el diario de campo “son notas escritas todos los días, de ahí su nombre de *diario*. Como estas notas son escritas sobre lo sucedido en terreno, es un tipo muy particular de diario: uno de *campo*” (p. 64).

Cabe señalar que, el diario de campo es el registro personal de las observaciones y las experiencias vividas en el terreno de investigación, las cuales nos llevarán a reflexionar sobre el problema que nos mueve a investigar y a plantear nuevas tareas. Cuando decimos que el diario de campo es un registro personal, no quiere decir que nadie lo pueda leer; por el contrario, estará abierto siempre a los participantes, pues son ellas, ellos y ellos quienes orientarán los apuntes y su interpretación. Por tanto, al decir que es personal, hacemos referencia al estilo propio de redacción que tiene cada investigador o investigadora.

Finalmente, el diario de campo cumple unas funciones específicas que, a partir de Restrepo (2018), las resumimos en: guardar la información que se registra, posibilitar una permanente reflexión sobre los resultados que va arrojando el estudio y construir una agenda de trabajo que responda día a día a los avances y retos de la investigación.

. La entrevista etnográfica

La entrevista etnográfica definida por Restrepo (2018), “es un diálogo formal orientado por un problema de investigación” (p. 77). Es decir, es un diálogo que implica un diseño con antelación;

por tanto, no se improvisa y debe partir siempre del planteamiento del problema que orienta la entrevista etnográfica y establece lo que se quiere conocer. En términos generales, la entrevista etnográfica apunta a diálogos conducidos por la persona que investiga y conlleva al entrevistado a dar sus puntos de vista, frente a situaciones en las que ha sido testigo, ha experimentado o ha conocido.

Esta técnica, en el ámbito social, nos puede servir para comprender acentos de la memoria colectiva de una población; además de:

- . Acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones.
- . Conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos.
- . Registro de la tradición oral de la cual son portadores los entrevistados. Esta tradición incluye tanto la historia local como la oralitura (cuentos, mitos, narrativas y leyendas populares).
- . Descripción de saberes, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como de la urdimbre de relaciones sociales en las cuales se encuentra inscrito.
- . Pesquisa del conocimiento y epistemología local expresados en la cosmovisión de los entrevistados (Restrepo, 2018, p. 79).

En suma, la entrevista etnográfica se debe concebir como el punto de llegada y no el punto de partida de la investigación, pues facilita comparar y confrontar el trabajo de campo que la antecede (observación participante).

Recolección y sistematización de la información

El proceso de recolección de la información se realizó a partir de los objetivos específicos que configuraron la potencia del objetivo general. Estos, nos condujeron en el camino de la investigación a: Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus

acercamientos a la pluralidad de género y Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar.

Para mayor efectividad en la recolección de información, los objetivos específicos fueron dinamizados a partir de las tres técnicas fundamentales del método etnográfico colaborativo: observación participante, diario de campo y entrevista etnográfica, ya abordadas. Cada uno de los objetivos específicos se desplegaron en preguntas orientadoras y cada una de esas preguntas tuvo como soporte un conjunto de estrategias puntuales que comparten los procesos de investigación en general y que se dinamizaron con actividades y herramientas específicas.

Las estrategias fueron: arte, lúdica, conversatorio y comunicación no verbal:

. Arte: etimológicamente, la palabra viene del latín *ars*, *artis*, y del griego τέχνη (*téchne*), que significa: técnica. Considerada como una disciplina o creación del ser humano con fines estéticos, determinada por un conjunto de criterios, normas y técnicas (Imaginario, 2021, web). Se consideran arte, las disciplinas como la poesía, la pintura, la música, entre otras.

. Lúdica: de acuerdo con Nunes (2002), tiene como objetivos la estimulación de las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales; además de potenciar la mediación socializadora del conocimiento y la provocación de una reacción activa, crítica y creativa. Además, lo lúdico es una actitud, una predisposición del ser entre la vida y la cotidianidad en la que se produce disfrute y goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como: el juego y el sentido del humor.

. Conversatorio: la palabra *conversar*, etimológicamente, viene de dos raíces latinas: *cum* que quiere decir con, y *versare*, dar vuelta. Por tanto, la palabra *conversar*, en su origen, significa dar vuelta con otras, otros y otros (Maturana, 2006). Para Maturana (2006), en el *conversar* tejemos nuestra realidad con otras personas; pues, *conversar* es un modo particular de *con-vivir*, coordinando el hacer, el pensar y el emocionar. En consecuencia, nos propusimos con esta estrategia finalizar cada encuentro, para recolectar las interpretaciones que las niñas, los niños y los

niños lograron hacer en las actividades propuestas. Además, para recuperar reflexiones, comentarios, sentires y significados de las preguntas orientadoras de cada ejercicio.

. Comunicación no verbal: es una estrategia de comunicación que “Se expresa a través del lenguaje corporal, la proximidad, signos no lingüísticos y sonidos sin palabras” (Delgado, 2021, web).

A continuación, haremos descripción detallada de la manera cómo fueron desplegados los objetivos específicos, las preguntas que correspondieron a cada uno; al igual, que las estrategias y actividades que hicieron posible hacerlos realidad en campo:

El primero objetivo específico planteado, que consistió en: Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género; se configuró con los siguientes enunciados: ¿Qué es para ti la experiencia? ¿Qué significa para ti la palabra género? ¿Qué entiendes por pluralidad? ¿Qué es para ti la pluralidad de género? ¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar? ¿Qué significa para ti la sigla LGBTIQ+? ¿Qué piensas sobre las personas LGBTIQ+? ¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTIQ+?

Cuando retomamos: ¿Qué es para ti la experiencia? Consideramos las estrategias del arte y el conversatorio. Cada estrategia se desplegó a partir de las siguientes actividades: *Mural de experiencias*, *Marcha silenciosa* y *Cuento*; las cuales, detallamos a continuación:

Entre las técnicas del arte, utilizamos los recursos lingüísticos y plásticos para desplegar la primera actividad, a la cual, nombramos como: *Mural de experiencias*. La actividad se inició, empapelando, como su nombre lo indica, uno de los muros del aula de clase. Así, se orientó a responder ¿Qué es para ti la experiencia? por medio de palabras y gráficos que las, les y los estudiantes plasmaron en el mural, partiendo de sus evocaciones, saberes y acercamientos con el tema. Terminado el trabajo, se realizó una *Marcha silenciosa* que se fundamentó en recorrer el salón, observando silenciosamente el ejercicio realizado por sus pares. Finalmente, se hizo una plenaria para resolver dudas, inquietudes y aclarar la actividad.

Para continuar reflexionando en torno a la experiencia, fue la lectura del *Cuento: El león que no sabía escribir* (Baltscheit, 2007), (Anexo 1.); cuyo propósito fue interpretar con cada participante, el significado de la experiencia, partiendo de lo que acontece en las narrativas que propone cada personaje de la historia.

Frente a ¿Qué significa para ti la palabra género? Estimamos como estrategias el arte y el conversatorio. Estas estrategias se potenciaron a partir de las siguientes actividades: *Semáforo del género* y *Marcha silenciosa*, de las que daremos razón a continuación:

La actividad que se desplegó con las niñas, les niñas y los niños, consistió en escribir, en una ficha que llamamos: *El semáforo del género* (Anexo 2.), las ventajas, desventajas y limitaciones que ellas, ellos y ellos consideran tener a partir de su sexo biológico. Las respuestas fueron ubicadas de acuerdo a los colores del semáforo: verde, ventajas; amarillo, desventajas; y rojo, limitaciones. Culminado este ejercicio, se orientó a recorrer el salón en una *Marcha silenciosa*, observando los trabajos de todas, todes y todos. Finalmente, escuchamos las valoraciones de este encuentro y el significado que se le dio a la palabra género.

Al llegar a ¿Qué entiendes por pluralidad? Utilizamos como estrategias el arte y el conversatorio; de las cuales, desplegamos como actividades: *Colcha de retazos*, *Marcha silenciosa* y *Cuento*.

En esta oportunidad, elegimos realizar con las, les y los estudiantes una *Colcha de retazos*. Consistió en entregarles un trozo de tela, en el que respondieron, a partir de imágenes, signos y símbolos, una serie de aspectos que condujeran a dar cuenta de la cuestión inicial: nombre, color favorito, animal favorito, género musical de preferencia, deporte que practica (si es el caso), comida de mayor agrado, entre otros. Finalizado el ejercicio, se tejieron los trozos de tela y se invitó a hacer una *Marcha silenciosa* para observar y reflexionar sobre el trabajo realizado. También, utilizamos el *Cuento: Todos somos diferentes* (Zeballos, 2021), (Anexo 3.); a partir del cual, se desplegó el conversatorio que dio respuesta a la pregunta orientadora.

En el planteamiento ¿Qué es para ti la pluralidad de género? Consideramos como estrategias el arte y el conversatorio. Estas estrategias se dinamizaron a partir de las siguientes actividades: *Un arcoíris de emociones* y *Dibujo*; las cuales, especificaremos a continuación:

La actividad que nombramos *Un arcoíris de emociones* consistió en presentarles a las, les y los estudiantes un conjunto de hojas de colores y se les invitó a razonar la elección de una de estas. Después de que todas, todes y todos eligieron la hoja de su preferencia, se invitó a pensar en algo que se relacionara con el color electo; por ejemplo, un sentimiento, un problema, una canción, una fruta, un olor, entre otros. Cada estudiante escribió su reflexión en la hoja que eligió. Concluido el trabajo, se agruparon por colores y pusieron en común la razón de su elección. Finalmente se hizo una plenaria en la que se manifestaron sentires e inquietudes; se construyó el arcoíris de emociones y se aclaró la actividad.

En el segundo ejercicio que planteamos, concerniente al *Dibujo*, se buscó potenciar las formas de expresión de los seres que nos donaron sus conocimientos; mediante el cual, dieron respuesta al interrogante, dejando en evidencia las distintas concepciones que han tejido en relación con la pluralidad de género. Finalmente, escuchamos las valoraciones de este encuentro en el espacio del conversatorio, que sirvió para aclarar las actividades esbozadas y comprender los significados de los dibujos.

Respecto a ¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar? Utilizamos como estrategias el arte y el conversatorio; desplegadas por actividades como el *Cortometraje* y el *Cuento*. A continuación, entramos en detalles:

La actividad que elegimos realizar con las niñas, les niñas y los niños, fue la proyección del *Cortometraje* de la película: *Valiente* (Andrews & Chapman, 2012), y la lectura del *Cuento: Dorotea y Miguel* (Kasza, 2001), (Anexo 4.). Ambas actividades tuvieron como propósito, identificar, junto a cada participante, los estereotipos de género que hacen visible a la población LGBTIQ+ en su entorno social; los cuales, fueron puestos a consideración de todas, todes y todos en el momento del conversatorio.

Al centrar la mirada en ¿Qué significa para ti la sigla LGBTIQ+? Utilizamos como estrategias el arte y el conversatorio. Las actividades que se desprendieron de estas estrategias fueron: *El árbol del género* y *Chicas y chicos: identidad y cuerpo*.

Iniciamos este encuentro con una actividad que denominamos: *El árbol del género* (Anexo 5.). Consistió en entregar una ficha por parejas, con una letra de la sigla LGBTIQ+ pintada en el tronco de un árbol. La finalidad fue escribir en las hojas del árbol, un total de palabras que iniciaran por la letra asignada. Terminado el ejercicio por parejas, todos los árboles fueron pegados en el tablero, teniendo en cuenta el orden de la sigla para su respectiva socialización. Finalmente, en el espacio que quedó vacío de la raíz, cada estudiante hizo una lluvia de ideas para completarlo, teniendo en cuenta el tema de la pluralidad de género; dando respuesta, de esta forma, a la pregunta orientadora.

Continuando con la reflexión, se distribuyó a cada participante una copia del material didáctico *Chicas y chicos: identidad y cuerpo* (Mayor, 2016), (Anexo 6.); en el cual, cada participante realizó un ejercicio de lectura crítica y respondió los planteamientos que allí se presentaron. Finalmente, se formó el conversatorio para recoger los saberes adquiridos y ponerlos en plenaria.

Cuando retomamos ¿Qué piensas sobre las personas LGBTIQ+? Planteamos como estrategias la comunicación no verbal y el conversatorio. Cada estrategia se potencializó con las siguientes actividades: *Etiquetas en la piel* y *Marcha silenciosa*; de las cuales daremos razón a continuación:

En este ejercicio que nombramos como: *Etiquetas en la piel*, invitamos a cada estudiante a reunirnos en un círculo. En el centro ubicamos rótulos con los siguientes datos: por un lado, cantidad de participantes; por el otro lado, calificativos como: homosexual, emo, inmaduro, mal aliento, disciplinado, bisexual, antipático, cristiano, piojoso, negro, drogadicto, transexual, sacerdote, chismoso, médico, desordenado, lesbiana, entre otros. En un primer momento, se le indicó a cada participante que los calificativos no los representa a ellas, ellos y ellos. Luego se les

indicó que eligieran el número de uno de los rótulos, sin mirar que calificativo estaban escogiendo y se les pegó en la espalda.

Por medio de una *Marcha silenciosa* y únicamente utilizando la comunicación no verbal, cada participante pasó observado los rótulos del colectivo. En determinado momento, se les mencionó varias situaciones como: invitar a una fiesta de cumpleaños, compartir en el recreo, ser mejores amigos, entre otras. Para cada situación, debieron buscar un compañero con el que *sí* las compartiría y un compañero con el que *no*. Esto lo hicieron todas, todes y todos, anotando cuántas veces fueron rechazados o aceptados.

Finalmente, se respondió la pregunta orientadora partiendo de las percepciones, sentires, emociones y reflexiones que nos dejó la actividad. También se aclararon dudas y comentarios que surgieron a partir de esta.

La última idea por explorar del primer objetivo específico fue: ¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTIQ+? Para dar respuesta a este planteamiento, dispusimos de dos estrategias: el arte y el conversatorio; las cuales se dinamizaron a partir de tres actividades concretas: *Canción*, *Cortometraje* y *Emojis*.

En esta oportunidad, se inició compartiendo la letra y escuchando la *Canción: Que nadie vea* (Arjona, 2008), (Anexo 7.); cuyo propósito radicó en interpretar las reacciones de las niñas, les niñas y los niños al escuchar, leer e imaginar lo que se describe en la canción. Cada participante, mientras escuchó la canción, resaltó en la hoja que se le compartió con la letra, las frases que más le llamaron la atención y estas fueron debatidas con el colectivo.

Dando continuidad a las reacciones que suscitó la *Canción*, se invitó a observar el *Cortometraje: In a Heartbeat* (Bravo & David, 2017); el cual, dio paso al conversatorio sentipensante, que permitió responder aquello que nos convocó, a partir de la elección de *Emojis* (Anexo 8.).

El segundo objetivo específico planteado, que consistió en: Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar; se configuró con los siguientes enunciados: ¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento? ¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género? ¿Qué entiendes por ámbito escolar? ¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela? ¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación?

Cuando retomamos: ¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento? consideramos como estrategias la lúdica, el arte y el conversatorio. Cada estrategia se desplegó a partir de las siguientes actividades: *Te reconozco – Me reconoces* y la *Película de mi vida*; las cuales, detallamos a continuación:

La actividad que nombramos: *Te reconozco – Me reconoces*, consistió en hacer dos círculos, uno interno y otro externo, en el que cada participante formó pareja y su posición fue cara a cara. Con la primera pareja, respondieron, en ambas direcciones, el planteamiento ¿Quién soy? y en determinado tiempo, giraron hacia el lado izquierdo, tanto el círculo interno como el externo. Con la segunda persona que tenían al frente, respondieron ¿Cuáles son mis miedos? y después de unos cuantos minutos se giró de nuevo hacia la izquierda. Así sucesivamente se hizo la actividad hasta responder todos los interrogantes: ¿Cuál es mi mayor fortaleza o capacidad? ¿Qué cosas me molestan? ¿Cuál es mi mayor sueño?

Finalizado este ejercicio se hizo una plenaria, en la que cada participante respondió las mismas preguntas, pero con las respuestas que fueron donadas por la pareja con la que compartió la cuestión. Es decir, cuando respondieron ¿Quién soy? no se presentaron con su identidad, sino que presentaron a la pareja respectiva, lo mismo ocurrió con el resto de las preguntas. El propósito de este ejercicio fue lograr reconocernos como colectivo y comprender lo diversos que somos todas, todes y todos, facilitando la inferencia del concepto que nos convocó.

Otra actividad que se desplegó en este encuentro fue la *Película de mi vida*. En esta actividad, a cada participante se le dio 6 cuadros de papel de colores, del tamaño de una diapositiva. Consistió en dibujar, en cada cuadro, las escenas más importantes que hayan tenido en sus vidas y

luego se socializó con el colectivo en forma de diapositivas, sin explicar la imagen, solo dejándola a la interpretación del grupo. Finalmente, se escucharon las experiencias durante el encuentro, se respondió el planteamiento y se aclaró la actividad.

Frente a ¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género? Estimamos como estrategias el arte, la lúdica y el conversatorio. Estas estrategias se potenciaron a partir de las siguientes actividades: *Cuento* y *Lotería diversa*, las cuales detallaremos a continuación:

En esta ocasión se inició el encuentro con la lectura del *Cuento: Rey y Rey* (de Haan & Nijland, 2004), (Anexo 9.), el cual, tuvo como objetivo reconocer la pluralidad de género en situaciones cotidianas; favoreciendo, de este modo, el despliegue del *Conversatorio* con los diversos sentires y puntos de vista que suscitó la actividad. Las controversias y divergencias que se presentaron durante el debate fueron las respuestas al planteamiento inicial.

Para finalizar el encuentro, se propuso el juego de la *Lotería diversa* (Instituto electoral de la Ciudad de México, 2021), (Anexo 10.). La actividad consistió en entregarle a cada participante un tablero al azar, con un conjunto de imágenes alusivas a los conceptos abordados durante la investigación. La idea fue cubrir las imágenes con cartones que tenían el par de las existentes en el tablero y que fueron escogidas, igualmente al azar, por la persona que moderó la actividad. El juego lo ganaba la niña, el niño o el niño que cubriera de primero todo el cartón con los pares de imágenes.

Al llegar a ¿Qué entiendes por ámbito escolar? Utilizamos como estrategias la lúdica y el arte; de las cuales, desplegamos como actividades: *El parques didáctico* y *el Cortometraje*.

El *Parqués didáctico* fue una actividad que se desplegó partiendo de las reglas del juego convencional. Sin embargo, nuestro juego fue por equipos, con una sola ficha y divididos no solo en colores, sino también en lugares: escuela, familia, sociedad e iglesia. Adicional, las jugadas se formaron a partir de retos, bonos y preguntas por cada tirada de dados. Por ejemplo, uno de los retos fue bailar al sentir una pista musical; uno de los bonos fue ayudar a un equipo a avanzar cinco pasos en la casilla en la que está parado y uno de los planteamientos fue ¿Qué situaciones hace que

estos lugares se sienta peligros? Este ejercicio se utilizó como apertura para responder la incógnita principal.

Finalizado el ejercicio, se observó el *Cortometraje: 7:00 a.m.* (Bastías, 2016), con el cual se dio paso a un conversatorio y se respondió la pregunta propuesta para el encuentro.

Respecto a ¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela? Utilizamos como estrategias el arte y el conversatorio; desplegadas por actividades como el *Collage* y el *Dramatizado*.

El *Collage* fue un ejercicio colectivo que consistió en recortar de revistas y periódicos, láminas que representen la visibilización de la *Pluralidad de género* en la escuela; las cuales, fueron pegadas de forma creativa en una superficie destinada para este trabajo y exhibidas, finalmente, en una de las paredes del aula de encuentro.

Para continuar con el ejercicio, se invitó a los estudiantes a reunirse en parejas y preparar un *Dramatizado* que respondiera al planteamiento inicial. Para este ejercicio contaron con prendas y antifaces para la realización de sus obras.

Por último, se respondió la pregunta orientadora partiendo de las emociones y reflexiones que nos dejó la actividad. También se aclararon dudas y comentarios que surgieron a partir del ejercicio.

La última idea por explorar del segundo objetivo específico fue: ¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación? Para dar respuesta a este planteamiento, dispusimos de la estrategia del conversatorio. En esta ocasión, decidimos realizar como despedida y agradecimiento por los aportes realizados al estudio, un *Compartir* de dulces y saberes con las niñas, les niñas y los niños. La actividad consistió en conversar, retroalimentar y profundizar todos los planteamientos desplegados durante los encuentros; además, se reflexionó, mientras se compartió un refrigerio, los aprendizajes que nos dejó este proceso para la vida escolar, social, familiar y personal.

Dificultades en el proceso metodológico del trabajo de campo

Durante el proceso de recolección de la información surgieron varias dificultades, de las cuales daremos razón, a partir de las dimensiones de la realidad:

. En término de la dimensión política, en cuanto a relaciones de poder entre sujetos y formas, fue notable cómo los sistemas jerárquicos y, a su vez, los llamados de cumplimiento a unas tareas innegociables se superpusieron todo el tiempo a las dinámicas de las prácticas pedagógicas investigativas de la licenciatura y a la figura de la maestra investigadora y del maestro investigador. Seres humanos que no solo tenemos el rol de estudiantes universitarios; sino, de empleados que cumplimos con funciones laborales específicas en diferentes instituciones educativas.

. En cuanto a la dimensión económica y sus relaciones de distribución de bienes y servicios, se complicó durante la primera semana realizar los encuentros con las niñas, les niñas y los niños después de la jornada académica; debido a que las familias pagan transporte para que les recojan a la salida del colegio. Por tanto, los encuentros fueron reprogramados para ser desplegados durante la jornada escolar.

. En la dimensión ecosófica y sus relaciones entre lo humano y lo no humano, consideramos que los espacios dispuestos para el encuentro con las niñas, les niñas y los niños no fueron los más adecuados para las actividades investigativas; ya que, por situaciones de espacio-sujetos, las horas de encuentro debieron realizarse conjuntamente con la jornada académica del resto de estudiantes de la Institución. En consecuencia, solamente pudimos contar con el laboratorio, la biblioteca y los pasillos; los cuales, no ofrecieron ambientes óptimos para la escucha clínico-crítica, el diálogo, la exposición y el compartir de experiencias y conocimientos de las, les y los estudiantes con quienes se llevó cada actividad.

. Culturalmente, en las relaciones marcadas por la diferencia radical, trabajamos con un grupo diverso en creencias religiosas y nacionalidades; por tanto, su configuración en cuanto al tema que nos movió a investigar fue bien desemejante, formándose, en ocasiones, controversias

subidas de tono entre participantes, debido a los puntos de vista divergentes que exponían sobre el tema en cuestión.

. Finalmente, a partir de la dimensión social y sus relaciones en la forma de organización, fue difícil acordar, con el centro de práctica pedagógica investigativa, los tiempos y espacios para desplegar nuestro estudio, de tal manera que respondieran a las exigencias del Programa de formación y se acomodara con pertinencia al calendario institucional. Es necesario resaltar los cambios de horarios y desescolarización que se vivieron por diferentes motivos, lo que generó replantear nuestras agendas de trabajo y adecuarnos a las dinámicas del centro de práctica.

En cuanto a las técnicas del método etnográfico colaborativo, tuvimos muy presente en la *observación participante*, lo que Restrepo (2018), llamó “distancia y proximidad”, muy similar a lo que Rappaport (2007), concibió como “adentro y afuera”; es decir, nuestro ejercicio de observación consistió, básicamente, en observar con detalle todo lo que aconteció durante los encuentros programados, participando en una o varias actividades que fueron desplegadas con las, les y los participantes. Por tanto, nuestra observación siempre inició fuera de los espacios de encuentro, dentro de estos y al salir de estos.

No obstante, en la dimensión sociocultural, se percibió que quienes participaban, en ocasiones, se sentían incómodos e intimidados frente a la observación y la escucha atenta que como investigadora e investigador adoptábamos en campo; se les hacía poco común que en nuestro rol de maestra y maestro nos limitáramos a los principios de la Licenciatura: escuchar, silencio, aprender y habitar. Posteriormente, los tiempos y espacios que nos brindaron en el centro de práctica para el despliegue de nuestro estudio, nos impidió hacer este ejercicio con más detalle.

En cuanto al manejo del *diario de campo*; el cual cumplió la función de guardar la información que se registró en cada encuentro, organizar las agendas de trabajo en concordancia con las dinámicas institucionales y permitirnos, como investigadora e investigador, mantener una constante reflexión sobre los resultados que iba arrojando el estudio; tuvimos como reto sistematizar lo que acontecía en cada encuentro, al mismo tiempo que participábamos de las

actividades desplegadas. Es decir, nuestro gran desafío fue escuchar, participar y observar, al mismo tiempo que escribíamos y nos problematizábamos la realidad que presenciábamos.

Por su parte, en *la entrevista etnográfica*, volver el objetivo específico en preguntas epistémicas, fue el reto que tuvimos para cumplir todo el proceso previo de investigación; al igual, que llevarlo al mundo del aula de manera comprensible y que pudiéramos desplegarlo en estrategias específicas y actividades concretas.

Tabla 1.

Síntesis de técnicas, herramientas y cronograma del proceso de investigación

Objetivo general		Comprender el reconocimiento de la pluralidad de género en las, les y los estudiantes del grado quinto uno de la Institución educativa Hernán Toro Agudelo del barrio Manrique-Medellín.				
Objetivos específicos	Preguntas dinamizadoras	Técnicas	Estrategias y Actividades	Herramientas	Cronograma	
					Fecha	Horario
Identificar a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género.	¿Qué es para ti la experiencia?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividades: . Mural de experiencias. . Marcha silenciosa. . Cuento. Estrategia: Conversatorio.	. Grabadora de voz con transcripción. . Televisor . Computador . Cable HDMI. . Papel kraft. . Marcadores. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Vinilos . Pinceles.	13/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
	¿Qué significa para ti la palabra género?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividades: . Semáforo del género. . Marcha silenciosa. Estrategia: Conversatorio.	. Grabadora de voz con transcripción. . Cartulina. . Marcadores. . Música instrumental. . Útiles escolares básicos.	15/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
	¿Qué entiendes por pluralidad?	. Observación participante. . Diario de campo.	Estrategia: Arte. Actividades: . Colcha de retazos. . Marcha silenciosa.	. Retazos de tela. . Aguja capotera. . Lana de colores. . Grabadora de voz con transcripción. . Música instrumental.	22/09/2022	11:30 a.m. a 1:30 p.m.

		. Entrevista etnográfica.	. Cuento. Estrategia: Conversatorio.	. Vinilos. . Pinceles. . Útiles escolares básicos.		
¿Qué es para ti la pluralidad de género?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividad: . Un arcoíris de emociones. . Dibujos. Estrategia: Conversatorio.	. Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	23/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividades: . Cortometraje. . Cuento. Estrategia: Conversatorio.	. Televisor . Computador . Cable HDMI. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	28/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
¿Qué significa para ti la sigla LGBTQ+?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividades: . El árbol del género. . Chicas y chicos: identidades y cuerpos. Estrategia: Conversatorio.	. Grabadora de voz con transcripción. . Cartulina. . Marcadores. . Música instrumental. . Útiles escolares básicos. . Hojas de block.	29/09/2022	11:30 a.m. a 1:30 p.m.
¿Qué piensas sobre las personas LGBTQ+?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Comunicación no verbal. Actividad: . Etiquetas en la piel. . Marcha silenciosa. Estrategia: Conversatorio.	. Vestuarios. . Maquillaje. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	30/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTQ+?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividades: . Canción. . Cortometraje. . Emojis. Estrategia: Conversatorio.	. Televisor. . Computador. . Cable HDMI. . Fichas didácticas. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	30/09/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.

Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar.	¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Lúdica. Actividades: . Te reconozco - Me reconoces. Estrategia: Arte. Actividades: . La película de mi vida. Estrategia: Conversatorio.	. Televisor. . Computador. . Cable HDMI. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	4/10/2022	11:30 a.m. a 1:30 p.m.
	¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividad: . Cuento. Estrategia: . Lúdica. Actividad: . Lotería diversa. Estrategia: Conversatorio.	. Lotería diversa. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos.	5/10/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
	¿Qué entiendes por ámbito escolar?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Lúdica. Actividad: . Parqués didáctico. Estrategia: Arte. Actividad: . Cortometraje.	. Juego didáctico. . Televisor. . Computador. . Cable HDMI. . Hojas de block. . Útiles escolares básicos. . Grabadora de voz con transcripción.	6/10/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.
	¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Arte. Actividad: . Collage. . Dramatizado. Estrategia: Conversatorio.	. Imágenes de revistas. . Vestuarios. . Maquillaje. . Grabadora de voz con transcripción.	18/10/2022	11:30 a.m. a 1:30 p.m.
	¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación?	. Observación participante. . Diario de campo. . Entrevista etnográfica.	Estrategia: Conversatorio. Actividad: . Compartir de saberes.	. Grabadora de voz con transcripción. . Dulces y refrigerio.	19/10/2022 20/10/2022	11:30 a.m. a 2:30 p.m.

Fuente: propia de la investigadora y el investigador.

Tratamiento ético de la información

Nuestro proyecto de investigación se rige por dos posturas éticas: el respeto a las personas y la búsqueda del bien común.

Cuando nos referimos al principio ético del respeto, aludimos, en un primer momento, al reconocimiento de las ideas expuestas por autoras y autores que nos han servido y servirán como referencia para el despliegue de nuestro trabajo, en sus tres etapas: consulta y construcción del protocolo de investigación; recolección y sistematización de la información; y comprensión de la información como informe final.

En un segundo momento, el principio ético del respeto lo asumimos con el Centro de práctica, al cual se le solicitó de manera formal el espacio para el despliegue de nuestra investigación y al que se le debe suma confidencialidad. Además, se le informó a la comunidad educativa el objetivo del proyecto, enfatizando en la importancia del conocimiento que cada una de las personas participantes del ejercicio aportaría a este trabajo de grado, a partir de sus experiencias, expresiones, sentires y narrativas.

Finalmente, se buscó el respeto y la protección de niñas, niños y niñas en el uso cuidadoso de la palabra, su imagen y su dignidad, mediante un consentimiento informado (Anexo 11.), cuyo propósito fue proveer una clara comprensión de la naturaleza de la investigación, así como su rol en esta; el cual fue firmado por madres, padres o cuidadores aceptando ser partícipes del proceso.

De esta manera, buscamos siempre el bien común, reduciendo al mínimo el posible daño a la integridad de las personas o equivocaciones en el tratamiento de la información suministrada; pues, asumimos a los seres participantes de esta investigación como maestras y maestros, de quienes aprendimos y con quienes construimos saberes y afinamos conocimientos.

Referentes de pensamiento

En el presente apartado nos concentramos en las categorías ordenadoras de la investigación que de manera preliminar nos ayudaron a plantear y tejer nuestro problema.

Categorías ordenadoras de la investigación

Género

Para Lamas (1996), la primera disciplina en utilizar esta categoría durante los años sesenta, fue la psicología en su vertiente médica, siendo Stoller (1968), su mayor representante y quien la desplegó a partir del estudio de los trastornos de identidad sexual; después de haber examinado situaciones en las que la asignación de sexo falló, debido a las características externas de los genitales que se prestaban para confusión.

Tal es el caso de niñas cuyos genitales externos se han masculinizado, por un síndrome adrenogenital; o sea, niñas que, aunque tienen un sexo genético (xx), anatómico (vagina y clítoris) y hormonal femenino, tienen un clítoris que se puede confundir con pene. En los casos estudiados, a estas niñas se les asignó un papel masculino; y este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los primeros tres años de edad. La personita en cuestión retenía su identidad inicial de género pese a los esfuerzos por corregirla. También hubo casos de niños genéticamente varones que, al tener un defecto anatómico grave o haber sufrido la mutilación del pene, fueron rotulados previsoramente como niñas, de manera que se les asignó esa identidad desde el inicio, y eso facilitó el posterior tratamiento hormonal y quirúrgico que los convertiría en mujeres. (Lamas, 1996, p. 3).

Esos casos, condujeron a Stoller (1968), a determinar que “la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres” (citado en Lamas, 1996, p. 3). Por tanto, Stoller (1968), define con precisión el sentido del *sexo* como aspecto biológico y del *género* como connotación social y cultural. Además, concluyó que, asignar una

identidad sexual y hacerla propia desde temprana edad, es más importante que la carga genética, hormonal y biológica (Lamas, 1996).

Partiendo de la perspectiva psicológica, Lamas (1986), manifiesta que *género* es una categoría en la que se articulan tres aspectos fundamentales:

a) La asignación (rotulación, atribución) de género.

Esta se realiza en el momento en que nace el bebé a partir de la apariencia externa de los genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se genera graves trastornos.

b) La identidad de género.

La identidad de género se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece es identificado en todas sus manifestaciones: sentimiento o actitud de “niño” o de “niña”, comportamientos, juegos, etc. Después de establecida la identidad de género, el que un niño se sepa y asuma como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, esta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar tareas porque son del propio género. Ya asumida la identidad de género es casi imposible cambiarla.

c) El papel (rol) de género.

El papel, o rol, de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variaciones de acuerdo a la cultura, a la clase social, al grupo étnico y hasta el nivel

generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres tienen a los hijos y por lo tanto los cuidan: *ergo*, lo femenino es lo maternal, lo doméstico contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variaciones culturales tipo el *yang* y el *ying*, establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los roles, limitando las potencialidades humanas de las personas al potenciar o reprimir los comportamientos según si son adecuados al género (pp. 188-189).

Sin embargo, Lamas (1999), manifiesta que utilizar esta categoría es bastante complejo, pues el término anglosajón *gender* no corresponde con el concepto de *género* en castellano. *Gender* en inglés se entiende como un tema que apunta directamente a los sexos, “mientras que en español se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela” (p. 148). Por tanto, plantear el estudio del género en español puede generar confusión, ya que su uso es amplio y varía en significados; lo cual implica que podamos hablar de género a partir de disciplinas como la biología, las artes, la literatura y las ciencias sociales.

En español la connotación de género como construcción de lo femenino y lo masculino, se comprende a partir del género gramatical; por eso es común atribuirles género a los objetos, cuando en realidad los objetos no tienen sexo y esa arbitrariedad en la asignación de género se evidencia cuando el género estipulado pasa a otra lengua. El alemán, por ejemplo, utiliza artículos neutros para referirse a gran cantidad de cosas, inclusive a personas: “Al hablar de niñas y niños en su conjunto, en vez de englobarlos bajo el masculino "los niños", se utiliza un neutro que los abarca sin priorizar lo femenino o lo masculino, algo así como "les niñes".” (Lamas, 1996, p. 2). Dada la confusión que se da al hablar en español, muchas personas hispanoparlantes utilizan equivocadamente el término *género* como sinónimo de sexo, o lo referencian con las mujeres y los estudios del género femenino (Lamas, 1996).

Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se

refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos (Lamas, 1996, p. 3).

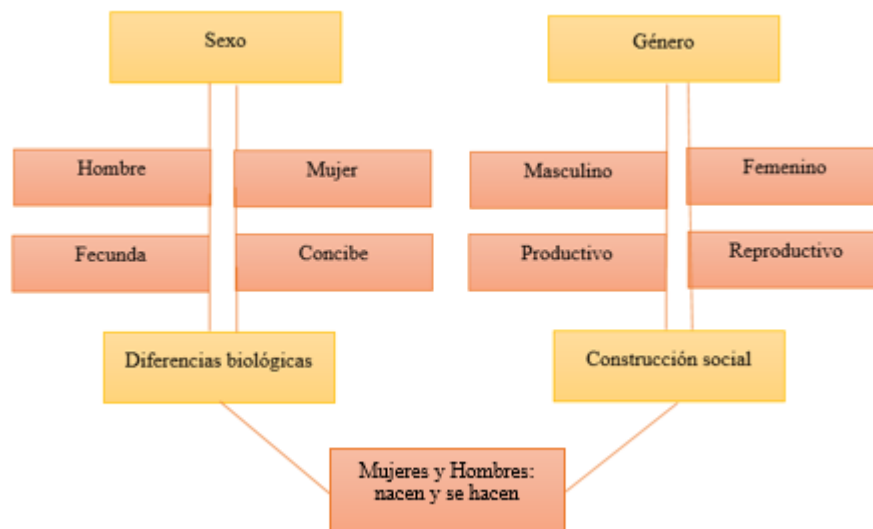
A pesar de la amplitud de significados y de los variados usos de la categoría *género*, Lamas (1999), considera que el hilo conductor es “la “desnaturalización” de lo humano: mostrar que no es “natural” la subordinación femenina, como tampoco lo son la heterosexualidad y otras prácticas” (p. 175). Además, resalta la importancia de utilizar la perspectiva de género para demostrar cómo los estereotipos sexuales operan en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homofóbicos, discriminando y estigmatizando a quienes no se ajustan al modelo hegemónico.

El estudio de esta categoría, para Lamas (1996), ayuda a comprender que muchas de las cuestiones que consideramos como atributos naturales de las mujeres y de los hombres, en realidad son características construidas en la dimensión sociocultural y no tienen relación con la biología. Además, considera que a partir de la distinción entre el sexo biológico y lo construido socialmente, se empezó a propagar el uso del *género* para hacer referencia a muchas situaciones de discriminación y vulneración de los derechos de las mujeres, que históricamente se ha justificado en las diferencias anatómicas entre los sexos, cuando en realidad es una construcción social.

Con una postura similar, Ramírez et al. (2008), argumenta que haber entendido el género como construcción social y el sexo como aspecto biológico, permitió generalizar el uso de la categoría “para explicar tanto nuevos aspectos de la desigualdad social como muchas situaciones de discriminación, basadas en las creencias sociales respecto al “deber ser” de mujeres y hombres.” (p. 15). Para reforzar la comprensión de la diferencia entre sexo y género, Ramírez et al. (2008) nos ilustran, en el siguiente cuadro, los estereotipos sexuales y los roles de género, teniendo en cuenta lo considerado natural y lo que ha sido construido socialmente:

Cuadro 1.

Lo natural y lo construido



Fuente: Ramírez et al., 2008, p. 21.

Si bien, la diferencia anatómica y social entre la mujer y el hombre es evidente. Sin embargo, que a las mujeres se les atribuya mayor cercanía con la naturaleza por su función reproductora, es una idea cultural y no una realidad (Lamas, 1996). El problema, según Lamas (1996), de relacionar a las mujeres con lo que se considera natural y doméstico, y a los hombres con lo público, lo académico y lo cultural, es que cuando una mujer no quiere ser madre ni ocuparse de la casa, porque desea ingresar al mundo público, académico y cultural, se le señala y se rotula de antinatural, asunto que no ocurre con los hombres. A manera de ejemplo sencillo, pero ilustrativo:

la maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de tareas, pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser. Y mucha de la resistencia de los hombres a planchar o coser, y al trabajo "doméstico" en general tiene que ver con que se lo conceptualiza como un trabajo "femenino". En casos de necesidad, o por oficio, como el de sastre, los hombres cosen y planchan tan bien como las mujeres. (Lamas, 1996, p. 4).

Por estas situaciones de desigualdad social entre mujeres y hombres, Lamas (1986), considera que la categoría *género* se universalizó con los movimientos sociales feministas en la década de los sesenta en Estados Unidos y Europa, difundándose con fuerza en algunos países de América, Oriente y África. Para Gamba (2008), el feminismo se refiere a los movimientos de

liberación de la mujer “y también del varón” (p. 2), a partir de la eliminación de las jerarquías y desigualdades entre los sexos; es decir, surgió como un acto de rebeldía hacia las normas, creencias y construcciones socioculturales definidas para el rol asignado a cada sexo, específicamente el papel de la mujer en la sociedad, considerada históricamente un ser “no diferente, sino desigual en capacidades y posibilidades” (Garzón, 2018, p. 7), con respecto al hombre. Este movimiento según Garzón (2018), ha sido una de las corrientes históricas de mayor trascendencia en la transformación social y cultural del *género*; ya que este ha liderado, durante los últimos siglos, la igualdad de la mitad de la población mundial.

Dentro del movimiento feminista, según Gamba (2008), existen numerosos grupos de mujeres con diversas tendencias y orientaciones; por ejemplo, algunos grupos están constituidos por las que luchan “contra la carestía y la desocupación, por el agua, guarderías, etc.” (p. 5); otras “básicamente por grupos de amas de casa, villeras, pobladoras, sindicalistas, trabajadoras de salud, etc., en general pertenecientes a los sectores populares” (p. 5), que mayoritariamente no se reconocen como feministas, pero “comparten reclamos comunes como el divorcio, anticoncepción, aborto, patria potestad, eliminación de leyes discriminatorias, etc., constituyendo frentes con las feministas y otros sectores” (p. 5), y finalmente, se encuentra el grupo de mujeres “más generales, como las de militantes de partidos y movimientos revolucionarios, que relacionan sus reivindicaciones con los cambios necesarios en la sociedad global” (p. 5). A partir de este heterogéneo grupo de mujeres, podemos hablar de tres corrientes feministas que desplegaron universalmente la categoría *género*: el radicalismo, el socialismo y el liberalismo.

El feminismo radical sostiene, según Gamba (2008), que la mayor contradicción social se produce en función del sexo. Para Firestone (1971), “las clases sexuales resultan directamente de una realidad biológica; el hombre y la mujer fueron creados diferentes y recibieron privilegios desiguales” (citado en Gamba, 2008, p. 4). En consecuencia, las instituciones patriarcales tienen control sobre las mujeres y su reproducción, basándose en teorías creacionistas y esencialistas que estiman lo que es natural para cada sexo. Debido a esto, Gamba (2008), considera que el feminismo radical “tiene como objetivos centrales: retomar el control sexual y reproductivo de las mujeres y aumentar su poder económico, social y cultural; destruir las jerarquías y la supremacía de la ciencia; crear organizaciones no jerárquicas, solidarias y horizontales” (p. 4).

Muchas feministas radicales le apuestan también al feminismo de la diferencia, el cual tiene como propósito “una revalorización de lo femenino, planteando una oposición radical a la cultura patriarcal y a todas las formas de poder, por considerarlo propio del varón; rechazan la organización, la racionalidad y el discurso masculino” (Gamba, 2008, p. 4). Este feminismo para Gamba (2008), reúne tendencias muy diversas, por ejemplo, reivindica que lo irracional y lo sensible son características de las mujeres, le dan valor a la maternidad, exaltan las tareas domésticas como algo creativo, rescatan el lenguaje del cuerpo y la supremacía de la mujer sobre la mente, la existencia de valores y culturas distintas para cada sexo, entre otros. Al feminismo de la diferencia se contraponen el feminismo de la igualdad, el cual plantea abolir completamente las diferencias en razón del sexo (Gamba, 2008), pues consideran que la opresión jerárquica está construida sobre las creencias populares de mujeres y hombres.

Por su parte, el feminismo socialista, para Gamba (2008), coincide con algunos aportes del feminismo radical, aunque considera que debe insertarse en la problemática global del sistema capitalista. En general, el feminismo socialista está a favor de la doble militancia contra el patriarcado y el capitalismo, pues el primero subordina a la mujer y el segundo la explota. Sin embargo, a diferencia del socialismo, el feminismo liberal considera que el capitalismo ofrece mayores posibilidades de igualdad entre los sexos y que la causa principal de la opresión es la cultura tradicional (Gamba, 2008). Para el feminismo liberal, según lo manifiesta Gamba (2008), el enemigo principal es la falta de educación de las mujeres y el temor de ellas al éxito.

Cabe resaltar que la cosmovisión del feminismo occidental en sus distintas olas, fundamentalmente el liberal e ilustrado, permeó durante un tiempo al feminismo oriental, específicamente al feminismo árabe. Sin embargo, dadas las influencias de Estados Unidos en las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y ecosóficas de los países islámicos, durante los años setenta, condujeron a los gobernantes árabes a estipular una ideología autoritaria conocida como “La vuelta al Islam” (Paradela, 2014, p. 5), que consistió, básicamente, en “la reislamización de las sociedades árabes” (Paradela, 2014, p. 4), lo que polarizó a los movimientos feministas de oriente y occidente. Estas circunstancias, como lo manifiesta Paradela (2014), “explican el retroceso evidente que sufrieron las mujeres en su lucha por la igualdad” (p. 5), pues

debido a las crisis económicas del pueblo musulmán y al desempleo de la época, se forzó a las mujeres a volver al ámbito doméstico, además se impuso el velo y la indumentaria islámica en las calles y escuelas.

No obstante, en estas condiciones que comenzaron como imposición, se crea una identidad personal y colectiva entre las mujeres que defienden el “yo soy musulmana” (Paradela, 2014, p. 5), asumiendo su pertenencia con hacer visible el velo que las caracteriza y configurando, de acuerdo con Paradela (2014), un “subdiscurso islamista sobre la mujer que solo en la década de los años 90 llegaría a ser nombrado como feminismo islámico” (p. 5). Este nuevo movimiento critica severamente al feminismo árabe liberal y laicista, pues, defiende que:

la verdadera liberación de la mujer (musulmana, por supuesto) no está en el abandono de la propia cultura —entendida, claro, en términos religiosos— y en la adopción de valores extranjeros, sino en la vuelta al islam, en la aplicación de la *sharí*a, una vez, eso sí, depurada de todas las falsas interpretaciones acumuladas tras siglos de exégesis coránica masculina y patriarcal (Paradela, 2014, p. 5).

Aun así, pese a las diversas tendencias y orientaciones de los distintos movimientos feministas, Garzón (2018), considera que estos suscitaron la ruptura con los mandatos de la autoridad y la tradición, conllevando a la emancipación de las mujeres y abriendo camino a otros movimientos sociales insurgentes como el Queer; el cual, surgió a principios de los noventa en el seno de la comunidad gay y lesbiana de los Estados Unidos (Alegre, 2012), como un reflejo subversivo y transgresor de la mujer que se desprende de la costumbre femenina subordinada, de una mujer masculina, de un hombre femenino y de una persona que se viste con la ropa de su sexo opuesto (Mérida, 2002). Por tanto, Fonseca & Quintero (2009), argumentan que:

Los estudios de género han sido emparentados con la Teoría Queer, pues ambos discuten las identidades (mujeres en el primer caso, gays y lesbianas en el segundo), reformulando nuevos procesos de identificación y de diferenciación en torno a la sexualidad (p. 3).

En suma, esta categoría se ha convertido, en las últimas décadas, en una herramienta analítica; con la cual, según García (2016), se establece que:

las relaciones entre los sexos no están determinadas por lo biológico, sino por lo social y, por tanto, son históricas. La relación construida en la historia entre los hombres y las mujeres no podía limitarse ni a la sexualidad ni al reduccionismo biológico que la palabra sexo sugiere. Por lo que, superando esta limitante biológica, el género hace visibles las formas concretas, múltiples y variables de la experiencia, valores, costumbres y tradiciones, de las actividades y representaciones sociales de los hombres y de las mujeres. El entramado fundamental para entender al género tiene que ver con la simbolización que se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo. Se trata de desencuzar la sexualidad, mostrando que el sexo está sujeto a la construcción social (p. 4).

Por tanto, el género pone en evidencia las características diferentes de los seres humanos, mostrándonos un panorama cuidadoso de la existencia de hombres femeninos que no son homosexuales, mujeres masculinas que no son lesbianas, travestis, transexuales, hombres masculinos que aman a hombres, mujeres femeninas que aman a mujeres; en fin, la categoría *género* abre un abanico de posibilidades que combina, por lo menos, tres elementos: el sexo biológico, el género masculino o femenino según la cultura y las pautas de crianza, y la orientación sexual, que puede ser heterosexual, homosexual o bisexual (Lamas, 1996).

Pluralidad de género

Esta categoría surgió con los movimientos académicos feministas y Queer de los noventa, en Estados Unidos; a partir de las nuevas teorías sobre la sexualidad, los descubrimientos arqueológicos de la homosexualidad desde la antigüedad hasta la alta edad media y los cambios sociales surgidos en favor de los derechos de las mujeres y de los homosexuales (Fonseca & Quintero, 2009).

Esta categoría se ha conocido también como *diversidad sexual y de género*, o simplemente *diversidad sexual*, para hacer referencia a la existencia de múltiples formas de expresiones de la

sexualidad humana. La palabra *diversidad*, proveniente del latín, significa variedad, desemejanza, diferencia, abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas; y el término *sexual*, igualmente del latín, hace referencia a la condición orgánica, masculina o femenina de los animales y las plantas (Hernández, 2008).

Cuando se habla de *diversidad sexual* o *pluralidad de género*, se hace alusión, según García & García (2007), a un conjunto formado por:

percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Dicho conjunto resulta de la combinación en cada persona y en cada cultura de factores biológicos, preceptos culturales y configuraciones individuales, en relación con todo lo que se considere sexual. Ello nos puede llevar a entender, desde una perspectiva amplia, a la diversidad sexual como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad (p. 25).

No obstante, para comprender esta categoría, que abarca a todas “las sexualidades periféricas que traspasan la frontera de la sexualidad aceptada socialmente” (Fonseca & Quintero, 2009, p. 2) y las que aún están sin identificar, es necesario ilustrarnos en varios conceptos que se desprenden de la palabra *sexo* y de los estudios de *género*, siendo estos los fundamentos de la *pluralidad de género*. Para comenzar, García & García (2007), determinan que:

El sexo es una distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad). (p. 16).

Sin embargo, Lamas (1999), manifiesta que, “Aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos” (p. 156), la naturaleza difiere de sus condiciones; pues,

las investigaciones recientes señalan que son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos. Por tanto, para entender la realidad biológica de la sexualidad y su pluralidad de género, debemos reconocer la existencia de otros sexos: la intersexualidad o “los intersexos” (Fausto, 1998); definida en la literatura médica y, según Vásquez (2009), en muchos discursos actuales distintos de los médicos como “«hermafroditismo», «síndrome de insensibilidad a los andrógenos», «síndrome de Turner», «síndrome de Klinefelter», «hiperplasia suprarrenal congénita»” (p. 235), o para referirse a una “ambigüedad genital, es decir, la copresencia de pene y vulva con un cierto grado de desarrollo dentro de un mismo cuerpo” (García & García, 2007, p. 17). Debido a esto, Lamas (1999), propone considerar, por lo menos, cinco sexos biológicos:

1. Varones (es decir, personas que tienen dos testículos).
2. Mujeres (personas que tienen dos ovarios).
3. Hermafroditas o herms (personas que tienen al mismo tiempo un testículo y un ovario).
4. Hermafroditas masculinos o merms (personas que tienen testículos pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos).
5. Hermafroditas femeninos o fermes (personas con ovarios pero con caracteres sexuales masculinos). (p. 157).

En este sentido, Vásquez (2009), considera que las distintas formas presentes en la actualidad para definir la intersexualidad “designa realidades/posibilidades corpóreas e identidades, y por lo tanto no está vinculada únicamente a lo que entiende la Ciencia por sexo, sino también a lo que define una parte de la Ciencia Social y la Filosofía como género” (p. 235). Así, la intersexualidad se considera, para la autora, una herramienta de crítica, subversión y deconstrucción de las categorías sexo-género, hombre-mujer, heterosexualidad-homosexualidad, y naturaleza-cultura.

En suma, los intersexos, como los nombra Fausto (1998), conocidos comúnmente como intersexualidad, son tan antiguos como los humanos y poco comprendidos por la cultura actual de occidente. En tiempos de antaño, algunas culturas lo veían como un presente de los dioses y tenían funciones míticas o religiosas dentro de las comunidades. Inclusive, la mitología griega lo

contempla con la historia de Hermafrodito, el hermoso hijo de Afrodita y de Hermes, del cual la ninfa Salmacis se enamoró al verlo desnudo en un lago y rogó a los dioses que uniera sus cuerpos en uno solo, y estos concedieron sus deseos, formando para siempre un cuerpo con ambos sexos (Muñoz, 2019).

En relación con lo anterior, el Ministerio de educación nacional (2016), realiza un análisis del sexo a partir de lo cromosómico, lo gonadal y lo genital:

Tabla 2.

Análisis del sexo desde lo cromosómico, lo gonadal y lo genital

Sexo / Aspecto	Hembra	Intersexual	Macho
Cromosómico	XX	XXY, XYY, XXX, XX, XY	XY
Gonadal	Estrógenos en mayor medida; progesterona, testosterona en menor medida.	Caracteres secundarios que se producen según la configuración gonadal de cada cuerpo.	Testosterona en mayor medida; estrógenos en menor medida.
Genital	Ovarios, útero, trompas, ovario, conducto vaginal, vulva, vello púbico, labios menores, labios mayores, entre otros.	Configuraciones genitales externas que pueden incluir aspectos de los otros sexos o "ambigüedad" en estos.	Testículos, próstata, uretra, escroto, vello púbico, pene.

Fuente: Ministerio de educación nacional, 2016, p. 16.

Teniendo claro el concepto de *sexo* y de *intersexos*, ahora es oportuno comprender el de *género*, entendido por García & García (2007), como:

la manera como una gran cantidad de discursos sobre las feminidades y las masculinidades y, en consecuencia, sobre las expectativas y oportunidades referidas se van introyectando en el cuerpo, volviéndose cuerpo, mediante expresiones y prácticas cotidianas, sistemáticas y reiteradas en los espacios de crianza, socialización e interacción social. Desde ese punto de vista, el género podría comprenderse como cuerpo informado lingüísticamente.

En todo caso, la forma en la que se definen los modos apropiados de ser hombre o mujer obedece a una historicidad: están determinados por un aquí y un ahora, se construye en marcos espacio-temporales concretos. Aunque el contenido específico de las diferencias entre los géneros es dinámico de acuerdo con dicha historicidad, se debe reconocer que una constante histórica muy fuerte es el conjunto de las expectativas de todas las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres, y unas y otros no de cualquier modo, sino en consonancia con unos tipos regulados específicos. (p. 18).

Por otro lado, Moreno et al. (2020), precisan el concepto de género partiendo de diversos postulados y, aunque no se alejan del concepto anterior, sugieren que:

Hablar de género ha sido considerado, como lo menciona Joan Scott (1998), historiadora norteamericana, una de las formas primarias de las relaciones y estructuras sociales por la cual se significa el poder. Es decir, “las relaciones sociales se expresan en símbolos culturales que evocan representaciones e interpretan diferentes significados en conceptos normativos enfocados por distintas disciplinas (religión, educación, psicología, ciencia, política, economía, etc.) y busca definir la identidad en términos subjetivos” (Curiel, 2017, p. 9). De este modo, lo que se considera como hombre, mujer, intersexual, heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, asexual y transexual está lejos de significarse por determinismos biológicos, por el contrario, corresponden a concepciones sociales. (p. 74).

Debido a las construcciones culturales, en cuanto a imaginarios, creencias, estereotipos y etiquetas, existe una dicotomía social en relación con la aceptación o rechazo de hombres que despliegan una identidad de género femenino y de mujeres que despliegan una identidad de género masculino. Es decir, culturalmente cuesta aceptar a aquellas personas que su identidad de género es contraria a lo que les define la sociedad en razón de su sexo biológico: estamos hablando de las personas transgeneristas.

Para asimilar lo anterior y acercarnos un poco más a la comprensión de la pluralidad de género, de nuevo debemos precisar conceptos como: *identidad sexual, identidad de género y orientación sexual, afectivo-erótica*.

La Organización panamericana de la salud & la Organización mundial de la salud (2000), definen la identidad sexual y la identidad de género como:

Identidad sexual: incluye la manera como la persona se identifica como hombre o mujer, o como una combinación de ambos.

Identidad de género: define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y a comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género. (p. 7).

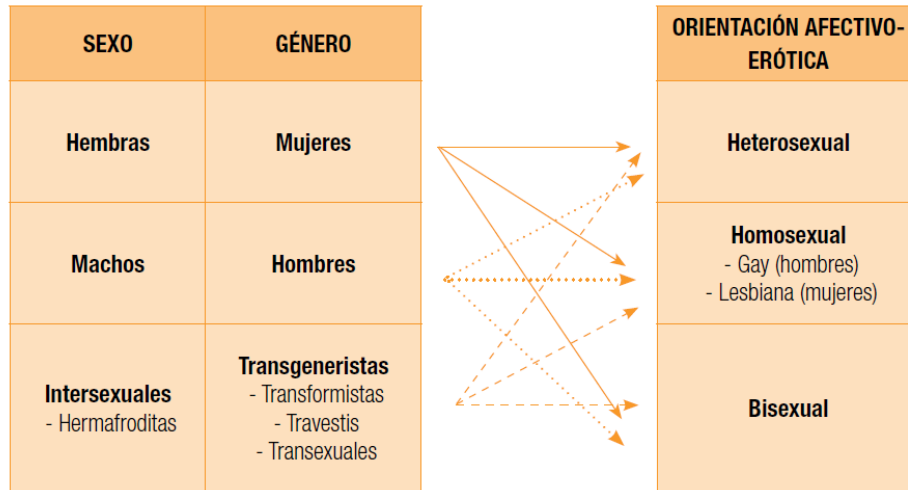
Por su parte, Green & Maurer (2017), definen:

Orientación sexual: sentimiento de atracción de una persona hacia otra. Puede ser atraída por un sujeto del mismo sexo, del sexo opuesto, de ambos sexos o no tener preferencias con el sexo o el género. Algunas personas no experimentan atracción sexual y se pueden identificar como asexuales. La orientación sexual se trata de la atracción hacia otras personas (externo), mientras que la identidad de género es un sentido bien asentado del ser (interno). (p. 11).

En relación con lo anterior, García & García (2007), nos ilustran los sistemas sexuales y de género, teniendo en cuenta la orientación afectivo-erótica de cada sexo.

Cuadro 2.

Sistemas sexuales y de género



Fuente: García & García, 2007, <https://bit.ly/3b2cVjv>

Teniendo esto en mente, la *pluralidad de género* o “la diversidad sexual correspondería, entonces, de manera más focalizada, a los campos de la intersexualidad, el transgenerismo y las orientaciones afectivo-eróticas homosexual y bisexual” (García & García, 2007, p. 25). Considerado así el asunto, Green & Maurer (2017), nos hacen un recorrido por el mundo de la *pluralidad de género*, definiendo sus distintas manifestaciones de la siguiente manera:

Agénero: describe a una persona que no se identifica como hombre o mujer, o que se considera carente de una identidad de género.

Andrógino: combinación de rasgos masculinos y femeninos, o una expresión de género no tradicional.

Cisgénero: término para describir a una persona cuya identidad de género coincide con la sexualidad biológica que se le asignó al nacer (se abrevia a veces como cis).

Género binario: es la idea de que el género es una opción estricta entre macho/hombre/masculino o hembra/mujer/femenino, con base en el sexo asignado al nacer, en vez de un espectro de identidad y expresiones de género. Se considera limitante y problemático para quienes no encajan de manera clara en las categorías de uno u otro.

Género fluido: se refiere a una persona cuya identidad o expresión de género cambia entre masculino y femenino, o cae en algún punto dentro de este espectro.

Genderqueer: sujeto cuya identidad de género no es de hombre ni de mujer, sino que está en medio o más allá de los géneros, o es alguna combinación de ambos.

No binario: espectro de identidades y expresiones de género basadas en el rechazo a la asunción binaria de género como una opción excluyente de manera estricta entre macho/ hombre/ masculino o hembra/ mujer/ femenino, con base al sexo asignado al nacer. Incluye términos como “agénero”, “bigénero”, “género no binario”, “género fluido” y “pangénero”.

Queer: término paraguas para un rango de personas no heterosexuales o cisgénero. A lo largo del tiempo se ha usado como insulto; algunos lo reclaman como afirmativo, mientras otros aún lo consideran despectivo.

Transexual: término viejo que se usa para referirse a una persona transgénero que pasó por intervenciones hormonales o quirúrgicas para cambiar su cuerpo, de forma que esté más alineado con su identidad de género que con su sexo asignado al nacer. Aunque la palabra es aún usada por algunas personas, “transgénero” es el término preferido.

Transgénero: abreviado como “trans”, describe a una persona cuya identidad de género no corresponde al sexo biológico. Hace referencia a un rango de identidades que incluye a niños y hombres transgénero: personas que se identifican como niño u hombre, pero que fueron asignados como mujer al nacer; niñas y mujeres transgénero: personas que se identifican como niña o mujer, pero que fueron asignadas como hombres al nacer. (pp. 10-11).

Estas expresiones de la *pluralidad de género* han sido reconocidas actualmente, a partir de la dimensión política, dado el esfuerzo y la lucha del colectivo mundial LGBTIQ+, “con el fin de hacer visibles los cuerpos y expresiones no entendidos, censurados o perseguidos de esa multiplicidad, y reivindicar la garantía y promoción de los derechos de las personas que los viven”

(García & García, 2007, p. 25). La sigla LGBTIQ+, originada en la década de los 90, hace referencia a personas lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas, transexuales, travestis, intersexual y queer. El símbolo + dentro de la sigla se utiliza para incluir a todas las personas que no están representadas o que no están aún identificadas con un género (Vila, 2021).

La relación *pluralidad de género* y sociedad, ha sido un tema complejo y cambiante en la historia, debido a que la sexualidad humana se ha establecido en una red de creencias, conceptos, imaginarios y símbolos socioculturales para definir aquello que es correcto o es incorrecto. Es de destacar que este tema no es nada nuevo, la *pluralidad de género* no se debe situar en un único periodo histórico, ya que se puede considerar como una situación que ha acompañado el despliegue de la humanidad (Vázquez, 2021).

Por lo anterior, Ramón (2006), considera que circunscribir el ejercicio sexual únicamente al coito heterosexual con fines procreativos, limita a todas las personas. Por tanto, considera valioso y viable reconocer las alternativas que liberan el potencial sexual de las mujeres y de los hombres, sin más límite que el respeto a la libertad y los derechos de otras, otras y otros (citado en García & García, 2007).

Hemos dedicado, hasta aquí, varios párrafos al recuento histórico y a la conceptualización de esta categoría. Ahora, consideramos pertinente, para finalizar, reconocer las teorías o corrientes epistémicas que han debatido la *pluralidad de género* y han aportado en su despliegue durante décadas, hasta hoy.

En este sentido, partiendo de una visión holística del ser humano, Lamas (2006), considera que “el cuerpo es mente, carne e inconsciente, y es simbolizado en dos ámbitos: el psíquico y el social” (p. 25). Por tanto, a partir de la nueva corriente llamada “etnografía feminista” (Lamas, 2006, p. 6), teorías como el esencialismo, el constructivismo social, el psicoanálisis y la teoría crítica queer, debaten esta categoría.

Las discusiones epistémicas de la que se desprende la *pluralidad de género* se originan en el esencialismo biológico, es decir, en “la creencia de que hay algo intrínsecamente distinto entre

mujeres y hombres” (Lamas, 2006, p. 9). Este pensamiento binario aparece como universal e incontrovertible entre las teorías creacionistas, las cuales defienden la existencia y la naturaleza solo de dos cuerpos: el femenino y el masculino (Lamas, 2003). Sin embargo, Lamas (2003), considera que a partir del constructivismo social:

Los dos cuerpos se convierten en polos simbólicos, y los seres humanos, suponiendo que las diferencias anatómicas son expresión de diferencias más profundas, definen los papeles sociales de mujeres y hombres también como complementarios. Así, al extrapolar la complementariedad reproductiva a otras áreas se ha sentado la base para dos procesos discriminatorios: el sexismo y la homofobia (p. 10).

En este sentido, Lamas (2003), expresa que “la teoría psicoanalítica ofrece el recuento más complejo y detallado de la constitución de la subjetividad y de la estructuración psíquica de la sexualidad: lo que nos hace a los seres humanos tener deseos hetero u homosexuales” (p. 11). Por tanto:

Al plantear que no hay conjuntos de características o de conductas exclusivas de un sexo, ni siquiera en la vida psíquica, la teoría psicoanalítica postula que no existe una "esencia" femenina o masculina; psíquicamente los seres humanos somos iguales: todos nos estructuramos a partir de la falta, y esa fuerza innata que es la libido se orientará con preferencia hacia un cuerpo femenino o masculino a partir de un complejo proceso inconsciente. Ni la heterosexualidad es “natural” ni la homosexualidad es “antinatural”; ambas son resultado de complejos procesos bio-psico-sociales (p. 11).

En consecuencia, Lamas (2006), sostiene que no podemos concebir a las personas solo como construcciones sociales o como anatomías, pues ambas visiones son reduccionistas e inoperantes al explorar lo que se articula en las dimensiones del cuerpo: carne (hormonas, procesos bioquímicos), mente (cultura, prescripciones sociales, tradiciones) e inconsciente (deseos, pulsiones, identificaciones). Para Lamas (2006), si concebimos al ser humano en todas sus dimensiones corpóreas, estamos entendiendo la relación del sexo y del género y comprendiendo, además, que “el cuerpo es más que la “envoltura” del sujeto” (p. 25).

De la misma manera, la teoría Queer cuestiona los fundamentos y desafía las verdades que se consideran naturales, es decir, pone en duda las teorías esencialistas que definen las categorías sexuales como dicotomías fijas y preestablecidas: el sexo es lo natural y el género es el resultado de la construcción sociocultural (Castelar, 2014). Para Castelar (2014), la teoría Queer “opera mediante mecanismos de subversión simbólica, como el uso del mismo lenguaje” (p. 82), lo que significa que las condiciones discursivas de la teoría Queer proponen un lenguaje más incluyente, menos jerárquico y desnaturalizado de la visibilización sexual no binaria. Por tanto, pretende que a partir de la alteridad veamos las mismas condiciones humanas y, en consecuencia, se respeten los mismos derechos, independientes de una orientación psico-afectiva-erótica diversa.

Reconocimiento

Para Orozco (2013), la categoría *reconocimiento* “proviene de la filosofía hegeliana, especialmente de la Fenomenología del Espíritu, que designa una relación recíproca entre individuos, en la cual cada sujeto ve al otro como igual” (p. 116). Esta categoría, para la autora, representa la garantía de la individualidad, pues afirma que “sólo se es sujeto en la medida que exista otro igual que reconozca tal condición” (p. 116). Por tanto, la categoría *reconocimiento* ocupa un lugar central en los debates de la ética, la filosofía, la psicología, el derecho, la política actual y, por supuesto, la educación. De manera que, el reconocimiento construye sociedad y debate con las dimensiones de la vida en términos de dignidad, derechos e inclusión.

La amplitud de significados de la palabra pone de relieve la propia subjetividad cuando se pretende que el otro reconozca su propia fragilidad, que se descubra como perteneciente a una clase, pero también se juega en lo relacional cuando el sujeto por sus huellas, por sus marcas busca ser reconocido, cuando en el intercambio busca ser incluido, descubierto como perteneciente a un grupo. El reconocimiento es entonces un camino, un devenir que se teje en la relación consigo mismo y con los demás. (Builes et al., 2011, p. 359).

En este sentido, Ricoeur (2006), plantea que “el reconocimiento tiene dos voces, la voz activa: reconocer, y la voz pasiva: ser reconocido” (citado en Builes et al., 2011, p. 359). Frente a

este planteamiento, despliega tres tópicos: *reconocimiento como identificación, reconocimiento de sí y reconocimiento mutuo*.

En el primer tópico, a partir de la perspectiva cartesiana y kantiana, se concibe esta categoría como identificar y esta, a su vez, es considerada por Descartes como distinguir. Sin embargo, Kant manifiesta que, “identificar es relacionar” (Builes et al., 2011, p. 359), y tiene que ver con los objetos y los sujetos: los objetos se reconocen por sus características específicas y las, les y los sujetos por sus particularidades individuales.

En el segundo tópico, se hace un análisis de las capacidades que conducen a las, les y los seres a desplegarse de manera holística. En este sentido, la mujer y el hombre que se reconocen a sí mismos, logran una vida plena en su persona y en sociedad, dado que “la capacidad de significar, hacer acontecer, narrarse y hacerse cargo, emerge en la relación con el otro” (Builes et al., 2011, p. 360).

En el tópico del reconocimiento mutuo, se alude a las relaciones sociales; las cuales tienen las condiciones de rechazar o aceptar, permitir o coartar, ser o desdibujar. Para Ricoeur (2006), el amor es la primera referencia de reconocimiento recíproco en el que las personas se confirman mutuamente en sus necesidades específicas; en consecuencia, se identifican como seres de necesidad. Sin embargo, “el reconocimiento mutuo se convierte en alternativa al término de lucha por el reconocimiento que es la fuente de los conflictos sociales” (Builes et al., 2011, p. 360).

En suma, para Ricoeur (2006), el reconocimiento se centra en el lenguaje; por consiguiente, la palabra hecha acto de reconocimiento “adquiere forma de ensalmo curativo en tanto logra trascender los discursos para hacerse vida cotidiana y vida de relación” (Builes et al., 2011, p. 361).

Por otro lado, Honneth (1997), plantea que “la lucha por el reconocimiento está a la base de los conflictos sociales” (citado en Builes et al., 2011, p. 361); pues, considera que el reconocimiento se ha planteado no en términos de intereses y conveniencias, sino en sentimientos morales de injusticia y vergüenza social.

Por su parte, Builes et al. (2011), sugiere que el reconocimiento en el contexto colombiano

ha estado inmerso en el discurso de las violencias desde hace más de un siglo, la violencia se hace palabra en la cotidianidad de los sujetos y las familias; se hace cuerpo en las prácticas sociales que difunden los medios de comunicación. Tal alienación hace difícil pensar que los sujetos pueden habitar otros universos donde la violencia pueda ser el discurso delgado y el reconocimiento de sí y de los otros el discurso dominante que posibilite el acceso a mundos de la vida donde sea posible vivir en armonía. (p. 358).

En síntesis, Builes et al. (2011), partiendo de los postulados de Honneth (1997), presenta tres tipos de reconocimiento: *el amor, el derecho y la solidaridad*. “El reconocimiento dado a través del *amor* confirma la individualidad” (p. 361), “la aparición del *derecho*, es un proceso práctico que resulta de la lucha por el reconocimiento” (p. 362), y la *solidaridad*

está íntimamente ligada al principio de que en la sociedad existen relaciones de valoración simétrica entre los sujetos. En dicha valoración recíproca, emergen las capacidades individuales del otro en la construcción de sociedad. La solidaridad suscita tolerancia pasiva y participación activa en la particularidad del otro. La solidaridad lleva a la preocupación activa de que el otro pueda desarrollar su potencial particular para que en la relación se puedan realizar objetivos comunes. En este proceso pueden ampliarse horizontes que hagan posible la valoración social en ausencia del dolor que ocasiona el menosprecio. (p. 362).

En consecuencia, vivir y convivir en un estado total de bienestar, implica tener relaciones cotidianas que den cuenta del propio y recíproco reconocimiento de todo aquello que nos hace desemejantes: diversidad biológica y ecológica; diversidad cultural y étnica; diversidad funcional y diversidad sexual y de género; siendo este último, un colectivo con un proceso de autoreconocimiento y de reconocimiento social muy marcado, limitado y vulnerado en la historia de la humanidad.

Para Galindo et al. (2018), el proceso de autoreconocimiento y de reconocimiento social de las personas LGBTIQ+, comprende diferentes fases: Primero, ellas, ellos y ellos pasan por un

periodo de comprensión de lo que experimentan, perciben, sienten, piensan y viven en su interior, buscando comodidad y bienestar con la vivencia de sus cuerpos y los sentimientos hacia otras personas. Segundo, como primera estructura de socialización, se dan a reconocer en el interior de sus familias, la cual juega un papel importante interponiéndose como obstáculo en sus procesos de subjetivación, convirtiéndose, paradójicamente, en el motor para comprender y asumir su diversidad sexual. Finalmente, se muestran quiénes son a la sociedad, donde se maneja la disciplina como un mecanismo de control sobre los sujetos, basándose en las distintas instituciones sociales que proponen discursos sobre la verdad legítima, como la ciencia, representada por la escuela y las instituciones de salud, la Iglesia católica y el estado.

Por esta razón, Galindo et al. (2018), considera que el autoreconocimiento y el reconocimiento social de las personas LGBTIQ+, está dado a partir de la normalidad y anormalidad que culturalmente se ha construido sobre las relaciones basadas en el sexo; enfrentándose, en la actualidad, a una dialéctica de reconocimiento como sujetos de derechos por parte de la Organización de las Naciones Unidas, aunque, cada país y sus instituciones de poder y control social mantengan en su interior acciones que los invisibiliza y los vulnera. En consecuencia, muchas de las personas pertenecientes a la población LGBTIQ+ “prefieren tener que mantener su orientación sexual en secreto, para disminuir riesgos y consecuencias debido a que, entre más visible es la orientación sexual no heterosexual, mayores son las probabilidades de que los derechos humanos sean vulnerados” (Galindo et al., 2018, p. 188).

Experiencia

La categoría *experiencia* como la conocemos actualmente, proviene, según Calvente (2017), de la filosofía empirista de los siglos XVII y XVIII, a partir de las teorías que consideran a la experiencia como el origen del conocimiento, influyendo en los campos de la política y las teorías epistémicas. Para Calvente (2017), en los léxicos y en las enciclopedias filosóficas que comprenden estos siglos, se define esta categoría a partir de tres grandes sentidos: la cognición, la definición genética y la definición experimental.

De acuerdo con Calvente (2017), el sentido de la cognición se define como “el conocimiento [*cognitio*] que se adquiere por medio del uso o contacto directo con el objeto conocido, sin necesidad de maestros” (p. 24), es decir, a partir de la percepción; mientras que el sentido de la definición genética se define como un conocimiento construido sobre la base de lo que ha sido observado frecuentemente y es recordado, o sea, parte de la interacción de las distintas facultades mentales o memoria; y el tercer sentido definido a partir de lo experimental, “entiende a la experiencia como la realización de pruebas o ensayos” (p. 27), lo que hace referencia al experimento. En este sentido, Calvente (2017), considera que “la percepción sumada a la memoria y a la imaginación, permite el desarrollo del conocimiento experiencial, que es compartido por el hombre y algunos animales” (p. 26). Por tanto, la experiencia tiene su origen en la percepción sensible, siendo posible por la acción de la memoria y la asociación que esta hace para notar diferencias y semejanzas de las cosas (Calvente, 2017).

Por otra parte, Larrosa (2002), despliega un recorrido lingüístico sobre las concepciones de esta categoría en diferentes contextos, para, finalmente, hacer una aproximación conceptual del término, a partir de su estudio etimológico y las reflexiones, sentires y pensares de su propia experiencia.

Podríamos decir, para empezar, que la experiencia es “lo que nos pasa”. En portugués se diría que la experiencia es “aquí lo que nos acontece”, en francés la experiencia sería “ce que nous arrive”, en italiano “quello che nos sucede” o “quello che nos accade”, en inglés “what is happening to us”. (Larrosa, 2022, p. 167).

Sin embargo, la palabra experiencia, según Larrosa (2002), viene del latín *experiri* que significa *probar*, por lo tanto, la experiencia es un encuentro o una relación con algo que se prueba, comprueba y experimenta. La palabra *experiri* se escribe con *ex* de existencia, extranjero, exterior, exilio y extrañeza; y la palabra *periri*, del latín *periculum*, significa peligro. En este contexto, Larrosa (2002), concibe la experiencia como “el pasaje de la existencia, el pasaje de un ser que no tiene esencia o razón o fundamento, sino que simplemente *existe* de una forma siempre singular, finita, inmanente, contingente” (p. 176), siendo un extraño en el mundo que a diario experimenta

y que le representa, de cierta forma, una amenaza por su infinita diversidad que no logra comprender, abarcar o explorar.

Si la experiencia en español es lo que nos pasa, podríamos decir que las personas seríamos algo así como “un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (Larrosa, 2002, pp. 174-175). Por tanto, las personas como territorios de experiencia somos sujetos frágiles, sensibles y ex-puestos y, en este sentido, la experiencia es concebida para Larrosa (2002), como una pasión; refiriéndose, primero, a un vivir, experimentar, sufrir, soportar, aceptar o a un padecer; segundo, a una cierta responsabilidad en relación con la otra, el otro y el otro; finalmente, al amor, “al amor-pasión occidental, cortesano, caballeresco, cristiano, pensado como posesión y hecho de un deseo que permanece deseo y que quiere permanecer deseo, pura tensión insatisfecha, pura orientación hacia un objeto siempre inalcanzable” (p. 177).

En suma, Larrosa (2002), piensa que la experiencia no se puede entender solo como aquello que le acontece a seres activos o informados. Argumenta que las personas de gran experiencia son más pasionales que activos, aunque esto no quiere decir que no sean activos o que no estén informados, sino que en sus acciones encuentran motivos de pasión y en cada pasión encuentran siempre una reflexión en un movimiento de ida y vuelta; es decir, la pasión exige al sujeto salir al mundo exterior y retornar a su mundo interior con aquello que le pasa, que lo conmueve, lo vulnera, lo resiente, y en consecuencia:

En la pasión se da una tensión entre libertad y esclavitud en el sentido de que lo que quiere el sujeto pasional es, precisamente, estar cautivo, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que le apasiona. Se da también una tensión entre placer y dolor, entre felicidad y sufrimiento, en el sentido de que el sujeto pasional encuentra su felicidad o, al menos el cumplimiento de su destino. (Larrosa, 2002, p. 178).

Por su parte, Contreras (2016), considera que la *experiencia* es “aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar

por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (p. 20); pero no un pensar por curiosidad, sino como un acercamiento a la forma en que algo se vive y se explora, muy similar a las reflexiones de Larrosa (2002), con su posición de salir al mundo exterior y retornar al interior para meditar lo experimentado, para pensarlo, cuestionarlo y replantearlo. En palabras de Mortari (2002), la experiencia es “la relación pensante con el acontecer de las cosas” (citado en Contreras, 2016, p. 21), dando de esta manera, significado y sentido a la realidad que exploramos, percibimos, experimentamos, vivimos y cuestionamos, independiente de las respuestas que encontremos o no.

Ahora bien, si hablamos de la *experiencia* a partir del ámbito educativo, Bárcena et al. (2006), considera que la pedagogía en su origen “remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo impensable desde el régimen de la racionalidad tecno-científica: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela” (p. 237). Ese génesis pedagógico se da, según Bárcena et al. (2006), a partir de tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo; elementos que etimológicamente se encuentran contenidos en la palabra educación, derivada del latín *educere*, que significa “dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño” (p. 237).

Por tanto, para Bárcena et al. (2006), “la experiencia es un viaje” (p. 237) y la educación ha sido pensada como experiencia, como una salida donde no todo puede planificarse ni programarse, un viaje que nos confronta con lo extraño y con la posibilidad de un nuevo comienzo; permitiéndonos escapar de las identidades fijas e inmutables y desligarnos del terror de los lazos que fueron impuestos desde los primeros años con la obediencia familiar, social e impersonal. Ese nuevo comienzo, según Bárcena et al. (2006), “permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido” (p. 238).

En suma, la experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa y esta no se logra sino se padece y si no está del lado de la pasión. La experiencia, finalmente, es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y exposición, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra existencia (Bárcena et al., 2006).

Ámbito escolar

El ámbito escolar o mejor conocido como escuela, no ha existido siempre tal y como la conocemos actualmente. Para Crespillo (2010), la escuela ha sido el fruto de un largo y complejo despliegue histórico; sus orígenes se remontan a las sociedades primitivas, en las que se impartía “una educación espontánea, difusa, sin ningún tipo de organización e impulsada y promovida desde la propia familia y la comunidad en la que se desarrollaba el individuo” (p. 258). Sin embargo, Luzuriaga (1964), argumenta que la educación no siempre fue así, considera que en la historia han existido diversos tipos de educación organizada como las sostenidas por las “politeia” griegas, el Imperio romano y la Iglesia medieval.

No obstante, para comprender el origen de la escuela que conocemos actualmente, es necesario entender los cambios políticos, sociales, culturales, económicos y ecosóficos comprendidos a finales del siglo XV hasta finales del siglo XVIII, más específicamente entre el descubrimiento de América en 1492 y la Revolución francesa en 1789; una época conocida en la historia como la Edad moderna. En este sentido, haremos un breve recorrido por estos periodos, rescatando los aspectos fundamentales que nos permiten comprender la educación hoy y la razón de ser de los ámbitos educativos.

Para Luzuriaga (1964), la educación organizada medieval, nacida bajo la sombra de la Iglesia Católica, sufrió en el siglo XVI una radical transformación a partir de la reforma luterana y la contrarreforma del catolicismo como respuesta, la cual recurrió a las autoridades oficiales para sostener y desplegar con su apoyo, sus ideas y creencias. De este modo, según Luzuriaga (1964), surgió la escuela pública religiosa, muy diferente a la escuela medieval eclesiástica, y aunque su objetivo continuó siendo la formación cristiana, su carácter pasó a ser secular, nacional y con el sentido cultural del Renacimiento humanista. Es de anotar que el humanismo se dirigió esencialmente a la educación de las clases sociales superiores y tenía un carácter estético, intelectual y más bien individualista, mientras que el movimiento de la reforma luterana se encaminó a la educación de todo el pueblo con fines esencialmente religiosos y éticos (Luzuriaga, 1964).

Este nuevo modelo de educación pública religiosa brindada por el estado y la iglesia se extiende hasta el siglo XVII con algunos cambios que, según Luzuriaga (1964), tienen que ver con:

1° La acentuación del aspecto religioso, dogmático en la educación; 2° Un desarrollo mayor de la educación pública por los Estados protestantes; 3° La introducción paulatina de las ideas científicas y filosóficas en la educación, y 4° Los comienzos de una doctrina pedagógica, especialmente en el campo de la didáctica (p. 26).

En este siglo surgen dos movimientos de educación privada: la de la Iglesia Católica, especialmente de los Jesuitas, y la educación aristocrática (Luzuriaga, 1964). Pero, para Luzuriaga (1964), fue la corriente de la educación pública la que se preocupó por la escuela primaria popular y la introducción de las ideas pedagógicas en esta, siendo el factor más importante de la educación del siglo XVII a partir de los trabajos realizados por Comenio y Ratke.

Para el siglo XVIII, mejor conocido como el siglo de la Ilustración o de las luces, el estado, según Luzuriaga (1964), comienza a utilizar la educación secular para sus fines propios, denominándola educación pública estatal, cuyo objetivo se centró en la formación del súbdito, en particular la del militar y el funcionario. Por tanto, durante este siglo la escuela se caracterizó por impartir una educación autoritaria con un carácter eminentemente disciplinario e intelectual. Sin embargo, pedagógicamente, según Luzuriaga (1964), este “es el siglo del racionalismo, de la creencia del poder ilimitado de la educación en la vida de los hombres y de los pueblos; de la fe en el progreso y el perfeccionamiento indefinido de la conducta humana” (p. 44). Es el siglo de los enciclopedistas, de los políticos revolucionarios, de los pensadores, poetas y científicos, encargados todos de la educación sin contar a los pedagogos.

El siglo XVIII para Luzuriaga (1964), está dividido en dos fases: en la primera predomina la educación estatal, es decir, la educación del subordinado a los fines del estado; y en la segunda se inicia la educación de carácter nacional o la educación del ciudadano, cuyos fines eran cívicos y patrióticos, impartida de los cinco años en adelante sin excepción, educándose juntos pobres y ricos. Sin embargo, para Luzuriaga (1964), no fue hasta la Revolución francesa a finales del siglo

XVIII que comienza la educación nacional y aunque esta no pudo llevarla a la realización, deja las bases para su despliegue durante el siglo XIX, siendo la médula de la educación primaria, secundaria y media que conocemos hoy.

De la escuela se han dado múltiples definiciones a lo largo de la historia. Una de las primeras y más antiguas, según Crespillo (2010), gira en torno a la reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico con la misión de instruir y de educar a un grupo de seres inmaduros. La segunda y más actual, considera la escuela como la vida de la comunidad, es decir, “la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio” (p. 257).

En cualquiera de las definiciones que se realizan de la escuela, Crespillo (2010), encuentra una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen de la escuela una institución: maestras, maestros, maestros y estudiantes, “cuyas acciones y formas de actuar están supeditadas a un orden social y cultural del que la propia escuela toma su organización” (p. 257). Por tanto, la escuela para Crespillo (2010), es un órgano dependiente de la sociedad, es decir, “una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos” (p. 257).

En consecuencia, Crespillo (2010), considera que “las funciones de la escuela deben fijarse teniendo en cuenta su estructura de institución social” (p. 259), es decir, la escuela debe partir su formación teniendo en cuenta que hace parte de una determinada comunidad; que las niñas, los niños y los niños pertenecen a una familia, a una afiliación religiosa y a una clase social política y económica. Por tal razón, la escuela debe coordinar y adaptar todas las dimensiones de la realidad al currículo, para de esta manera garantizar el despliegue holístico de los seres que educa.

Del mismo modo, Durkheim (1976), ve la escuela como:

un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. (Citado en Echavarría, 2003, p. 5).

En este sentido, el objetivo de la escuela, para Durkheim (1976), es formar a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad, enseñándoles a cuestionarlos y prepararlos para su recreación. En palabras de Echavarría (2003), la escuela es “un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (p. 4). Por tanto, el propósito de los *ámbitos escolares* es el despliegue cognitivo de las personas que gravitan en torno suyo, enseñarles a vivir, a aprender no solo de los libros, sino de la vida, a ser críticos y autónomos y orientarlos a aprender por sí mismos acerca de sí mismo: a reconocerse para aprender a reconocer también a sus semejantes (Echavarría, 2003).

De esta forma, la escuela no sólo socializa y educa para la vinculación de los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales movilizar sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y formas de pensar. (Echavarría, 2003, p. 6).

Igualmente, Maíllo (1967), reconoce los ámbitos escolares o ámbitos educativos como los “espacios socio-culturales” (p. 52), en los cuales se lleva a cabo, de manera eficiente, la tarea educativa y que influyen en la formación de nuestra personalidad. En este sentido, aclara que los entornos escolares no son únicamente los espacios brindados por las entidades prestadoras del servicio educativo; por el contrario, manifiesta que la sociedad entera representa un entorno escolar, ya que “todo contacto humano es un hecho educativo” (p. 52). Así, nuestra formación es un trabajo común inconsciente o deliberado a lo largo de la existencia.

Entre los diferentes ámbitos escolares o educativos considerados por Maíllo (1967), se encuentran las denominadas “agencias informales de educación” (p. 52), cuyo objetivo de formación se logra por medio de la literatura, el teatro, el deporte, las fiestas y los diversos usos sociales, entre otros; y las “agencias formales de educación o instituciones que intervienen con mayor relieve en la educación de las nuevas generaciones” (p. 52), las cuales son representadas primeramente por la familia y luego por la escuela, la iglesia y el conjunto de la sociedad política como parte del estado.

De acuerdo a lo anterior, la escuela moderna, según López (2001), fue pensada como un lugar donde se debían desplegar valores e ilustrar conocimientos sobre la verdad y la justicia. Sin embargo, López (2001), asegura que esos valores han sido desvirtuados por los gobiernos conservadores, lo que ha conllevado a que la escuela se enfrente con las verdades impuestas por la cultura hegemónica y presente dos dilemas: relacionar a las, les y los estudiantes con unos valores sociales que rechazan lo considerado raro, extraño o diferente, o educarlos en el respeto “a las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación” (López, 2001, p. 30).

La escuela para López (2001), pensada como el lugar donde las niñas, les niñas y los niños aprenden a comprender la vida pública, debe enseñar que el valor moral de los valores no se enseña, se vive y se practica en sociedad. En este sentido, la escuela no se puede contentar con elaborar un currículum donde figuren todas esas bondades como objetivos a conseguir, sino que desde el proyecto educativo construido “sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son diferentes” (López, 2001, p. 30), elimine cualquier manifestación de injusticia, de intolerancia o de segregación. De esta forma se inicia la construcción de un nuevo discurso educativo; a partir del cual, al considerar la diferencia del ser humano como un valor y no como un defecto, crea una nueva cultura escolar y social que respetando las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña, niño y niño evitarán las desigualdades.

No obstante, Castelar (2014), asegura que hablar del reconocimiento de la diferencia y del lugar actual de la diversidad en Colombia, es un tema de discusión y desafíos que han puesto en tensión a la escuela; ya que a partir del reconocimiento pluriétnico y multicultural, de la libertad y el libre desarrollo de la personalidad como derechos fundamentales establecidos en la Constitución

política de 1991, la escuela, al ser una institución que por tradición ha sostenido premisas como la disciplina, se preocupa en pensar los problemas que acarrea el tema de la *pluralidad de género* en cuanto a la convivencia fuera y dentro de las aulas de clase. Además, que antaño el tema era individualizado y ahora se ha vuelto un tema en común con distintos discursos dentro de las instituciones educativas.

En ese marco, el ministerio de educación nacional de Colombia contribuye a que los establecimientos educativos generen acciones para el logro efectivo de los derechos sexuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Es así, como la Ley 1620 de 2013 establece que “los comités de convivencia escolar deben fomentar los procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes con respecto a los roles de género” (Ministerio de educación nacional, 2016, p. 9), contribuyendo, de esta manera, a la construcción del reconocimiento frente a todas las diversidades que cohabitan en la escuela.

Además, el ministerio de educación para fomentar los procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad sexual no hegemónica en la escuela, puso a disposición de los establecimientos educativos la cartilla “Ambientes escolares libres de discriminación” (Ministerio de educación nacional, 2016), en la cual se ofrece conceptos básicos, estrategias y recomendaciones para el ajuste de los manuales de convivencia que contemplen el respeto, la atención y el reconocimiento de las personas LGBTIQ+. De esta forma, el Ministerio de educación nacional (2016), considera que

trabajar en la realización efectiva de la igualdad, la libertad, la dignidad y el derecho a la vida implica aunar todos los esfuerzos para que en los espacios educativos no existan barreras ni prácticas que se sustenten en el ejercicio de violencias de todo tipo hacia personas que viven y ejercen su sexualidad al margen de lo que se ha considerado históricamente hegemónico (p. 9).

Sin embargo, y pese a los esfuerzos de quienes luchan por los derechos humanos, García & García (2007), sostienen que aún se perpetúa la homofobia y la discriminación en las escuelas, considerando “contra la “moral” y las buenas costumbres” (p. 10), todo aquello que se contrapone

a lo heteronormativo. En conclusión, la *pluralidad de género* sigue siendo en la actualidad una discusión y un reto educativo en la formación de las nuevas y diversas generaciones.

Capítulo 1.

Más allá del binarismo está el pensamiento de las niñas, les niñes y los niños

“Lo que no se nombra o no existe o se le está dando carácter de excepción.”

(Lledó, 2004, p. 22).

En este capítulo presentamos la recuperación de todo el proceso de recolección de información, concerniente al primer objetivo específico, que consistió en: Identificar, a partir de las experiencias de las, les y los estudiantes, sus acercamientos a la pluralidad de género. Los problemas que dinamizaron el proceso del trabajo de campo fueron: ¿Qué es para ti la experiencia? ¿Qué significa para ti la palabra género? ¿Qué entiendes por pluralidad? ¿Qué es para ti la pluralidad de género? ¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar? ¿Qué significa para ti la sigla LGBTIQ+? ¿Qué piensas sobre las personas LGBTIQ+? ¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTIQ+?

Para desplegar en sentido completo el ejercicio de recolección de información, presentaremos las voces de las niñas, les niñes y los niños con quienes se llevó a cabo el proceso investigativo. Ellas, ellos y ellos con sus experiencias, saberes y sentires nos donaron sus acercamientos a la Pluralidad de género; permitiéndonos tomar posturas, comprender y asumir la realidad.

Para el primer encuentro, se planteó ¿Qué es para ti la experiencia? Lo que les suscitó las siguientes respuestas:

“La experiencia que uno tiene practicando una cosa.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

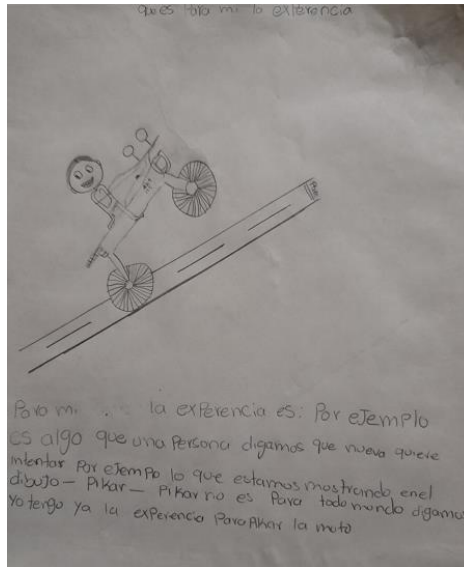
Teniendo en cuenta la narrativa anterior, consideramos, en primera instancia, resaltar el valor que se le da a la *práctica* como la facultad de aprender e introyectar actitudes, habilidades y

creencias a partir del contacto constante y directo con un objeto o una realidad en estudio. Para Murcia et al. (2016), la *práctica* es “cualquier actividad recurrente que los seres humanos realizan” (p. 2), la cual, en términos de Freyre & Blanco (2016), puede ser singular o colectiva: la primera basada en el conocimiento empírico proveniente de las experiencias individuales y cotidianas que rigen la construcción de las subjetividades, es decir que podemos hablar de *práctica singular* cuando al entrar en contacto con el objeto o la realidad que se quiere probar o experimentar, se logra una transformación holística del ser; y la segunda, como práctica social, se da por las relaciones sociales establecidas y que “al transformar la sociedad y la naturaleza, transforma también al sujeto que la ejerce” (Freyre & Blanco, 2016, p. 21). En este sentido, cuando nos dicen que:

“La experiencia es cuando alguien lleva trabajando demasiado tiempo en algo.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Nos dan a entender que en el mundo de los seres humanos, desde muy temprana edad, la experiencia constituye, culturalmente, el ejercicio de perfeccionar algo a partir del aprender permanente, lo que para Larrosa (2002), constituye un vivir experimentando. Por tanto, trabajar en algo durante un determinado tiempo es ganar experiencia, la cual es entendida por las niñas, los niños, los niños y los filósofos empiristas del siglo XVII y XVIII como un saber y el origen de todo conocimiento (Calvente, 2017); el cual se da, primeramente, por obligación social, cultural, política, económica y ambiental, que en palabras de Murcia et al. (2016), hace referencia a “una actividad ejercida por los sujetos en cumplimiento de una función asignada” (p. 3); y se adquiere a partir de la motivación personal por aprender algo que apasiona.

Así pues, podemos hablar de experiencia en el ámbito escolar, en los oficios y profesiones, en las relaciones interpersonales, en el deporte, entre otros; tal como nos ilustra, con la siguiente imagen, uno de los participantes al darnos a conocer su deporte favorito, aclarando que la experiencia y la práctica de este no es para todo el mundo, evocándonos a Larrosa (2002), cuando se refiere a la experiencia como pasión y la tensión que se da entre el sujeto pasional, el placer y el dolor:



(Niño, 2022, arte, presencial).

En una segunda instancia, resaltamos, de las siguientes narrativas, lo que Contreras (2016), considera como aquello que irrumpe como acontecimiento en nuestras vidas y no podemos dejarlo pasar por alto, pues en la medida que nos conducen a pensar y a cuestionar, le damos sentido a la existencia. Nos referimos precisamente a la definición de:

“La experiencia es lo que nos pasa alrededor de nuestra vida.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Esta posición nos recuerda a Larrosa (2002), cuando menciona que la experiencia no es lo que pasa de forma externa sin tocarnos de alguna manera, ni la información que nos hace seres enterados, sino lo que nos pasa directamente, lo que nos implica y nos afecta de manera individual, haciéndonos parar en el camino de la vida para reflexionar, retornar al interior y tomar postura frente a esa realidad que nos marca. De hecho, vivir ya es un acontecimiento que nos mueve a cuestionar la razón de nuestra existencia y, sin lugar a dudas, por esa experiencia hemos pasado todas, todes y todos.

Sin embargo, para entender *lo que nos pasa* y poder definirlo como una experiencia, tenemos que hacer un “análisis de la realidad como *lectura de la práctica social*” (Freyre & Blanco, 2016, p. 22), comprendiendo las relaciones específicas de tiempo, espacio y sujeto, en las cuales

confluyen las cinco dimensiones de la realidad: social, cultural, política, económica/ecosímica y ambiental-ecosófica; como lo sugiere Murcia et al. (2016), al decir que:

La práctica social debe ser considerada como expresión de toda la humanidad del ser humano representada en sus imaginarios sociales; esto es, que debe reconocer, en primer lugar, que el ser humano, quien realiza la práctica social es un ser socializado, o sea que cuando interactuamos con alguien, ese alguien es de por sí y por herencia social, un sujeto con un complejo entramado socio/histórico el cual influye en una práctica social.

En segundo lugar, que la relación con el mundo de quien realiza la práctica social está mediada por la dimensión simbólica e imaginaria que ese ser humano socializado ha configurado sobre el mundo, el ser humano, la vida y la muerte. [...] Si bien se debe reconocer la existencia de las dimensiones racional, ensídica y conjuntista del mundo, no es sobre ellas que el ser humano configura su realidad y define sus acciones e interacciones, pues cada una de estas acciones en interacciones corresponde a una significación que da sentido a dicha acción. En tercer lugar, [...] Los sujetos damos sentido particular a los acuerdos desde la imaginación radical que cada uno construimos, gracias a esas fuerzas psicosomáticas que permiten ver el mundo con nuestros propios lentes, lo que implica una radical creación, aunque en una relación magmática con lo social (p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que, *lo que nos pasa* como experiencia que nos marca, tiene que ver con una configuración personal, social y cultural sobre el mundo de lo humano, lo no humano, la vida y la muerte, en la que se fundamenta las distintas formas de ser, hacer, sentir, pensar, percibir, decir y representar. Al respecto, cuando las niñas, los niños y los niños nos comparten:

“La experiencia que tiene uno en el amor.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Nos remitimos de nuevo a Larrosa (2002), cuando manifiesta que todas, todes y todos, al ser territorios de experiencia, nos convertimos en sujetos frágiles, sensibles, expuestos y pasionales; haciendo con esto referencia al vivir, experimentar, al sufrir, soportar, aceptar o

padecer, a la responsabilidad individual, con otras, otras, otros y con el entorno, y finalmente al *amor*. Es de anotar que para entender la *experiencia en el amor*, debemos establecer la diferencia entre sentimiento y emoción; para esto, consideramos pertinente citar a Rosas (2011), quien argumenta que el sentimiento es “un estado mental compuesto de elementos afectivos, cognitivos y motivacionales” (p. 9), mientras las emociones “son respuestas complejas de un individuo a estímulos del entorno” (p. 13).

En este sentido, hablar del *amor* como experiencia singular, nos remite de nuevo a las prácticas sociales, simbólicas y culturales que configuran la subjetividad de las personas que cohabitan determinados territorios. Es decir, el *amor* es una construcción mental que proviene de la idiosincrasia y de la respuesta a estímulos del ambiente psicoafectivo en el que nos desenvolvemos. Por tanto, en palabras de las niñas, les niñas y los niños:

“Todas las experiencias son diferentes en la vida, en el trabajo, en el amor, porque uno en el trabajo puede tener una experiencia que puede ser muy linda, muy bonita, muy maluca, muy amargada. Uno en la vida tiene experiencias como divertidas, alegres, como en el amor también. Entonces, son cosas muy distintas.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

En suma, con el sentido desplegado de estas narrativas, consideramos que lo novedoso, en esta primera parte de nuestro proceso investigativo, es la acepción de la práctica social, oculta en el testimonio de las niñas, les niñas y los niños, a la que se le atribuye gran parte de nuestra experiencia y, por tanto, nuestros conocimientos.

Ahora bien, cuando abordamos ¿Qué significa para ti la palabra género? Al principio el término pareció ser desconocido. Sin embargo, a partir de las actividades que fueron desplegadas, las, les y los estudiantes respondieron:

“Como las personas se identifican y las otras personas que le atraen, si es hombre o mujer.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

De esta primera respuesta resaltamos el valor de la identidad, como un proceso de construcción que, según Méndez (2022), debemos comprender a partir del “papel crucial que desempeña la manera en que se clasifica, nombra y ubica a una criatura en uno de los dos grupos normativos: mujer u hombre” (p. 199). En este sentido, consideramos fundamental en el proceso de identificación, los tres aspectos propuestos por Lamas (1986), al momento de abordar la categoría *género*: primero, la asignación según la apariencia externa de nuestros genitales al momento de nacer; segundo, la identidad que adquirimos entre los dos o tres años de edad según las pautas de crianza y; tercero, el papel o rol asignado por la dimensión sociocultural de la que hacemos parte. No obstante, para lograr mejor comprensión de esta narrativa, decidimos profundizar en el concepto de *identidad*, para poder entender mejor qué es aquello que nos identifica como seres particulares y por qué nos conduce a encontrarnos, de alguna manera, con la otra, el otre y el otro.

Para Marcús (2011), la *identidad*, a partir del componente epistemológico, se sitúa en historias individuales; pero, según el autor, la historia individual siempre se recrea en relaciones intersubjetivas de las que obtenemos referencias. Es decir, la *identidad* es el resultado de nuestras interacciones socioculturales, en las cuales se pone en juego el reconocimiento. En este sentido, Marcús (2011), considera que el reconocimiento comprende tres niveles de análisis:

el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros. El modo en que clasificamos y la forma en que las maneras de clasificar nos constituyen, construye nuestros cuerpos, nuestras maneras de pensar y de actuar en el mundo (p. 108).

Por tanto, la identidad, para Marcús (2011), “se genera en la interacción social y se construye y reconstruye constantemente en los intercambios sociales” (p. 108), reglamentando los aspectos de la personalidad que se expresan, se ocultan o se intentan ocultar. En este sentido, podemos decir que la *identidad de género* no solo se adquiere en la edad de dos o tres años como lo sugiere Lamas (1986), sino que esta se despliega durante toda la vida a partir de los preceptos de las dimensiones de la realidad y el reconocimiento propio; ya que “la identidad no se presenta

como fija e inmóvil sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un “otro” (Marcús, 2011, p. 108).

Por lo anterior, consideramos que las siguientes narrativas corresponden a lo que Marcús (2011), menciona como el *reconocimiento* propio de otras, otras y otros, que se constituye a partir de las maneras de clasificar y clasificarnos:

“Por ejemplo, un género sexual; por ejemplo, una mujer que le gusta una mujer; un hombre que le gusta un hombre.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Es como tipos de personas que no les gusta la misma cosa que a otras personas.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Es, por ejemplo, ser hetero, bisexual, lesbiana y todo eso.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

En este sentido, el género como construcción social y cultural del sexo, acoge a todas las identidades sexuales periféricas que no hacen parte del binarismo, como lo señalan las niñas, les niñes y los niños. Sin embargo, es bueno aclarar, como manifiesta Lamas (1996), que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, independiente de la orientación psicosexual, afectiva y erótica; ya que esta hace alusión a las relaciones entre los sexos y a la configuración que se les ha dado a partir de las dimensiones de la realidad. Un ejemplo de estas configuraciones sociales, culturales, políticas, económicas-ecosímicas y ambientales-ecosóficas, la podemos leer en la siguiente narrativa:

“El género significa para mí que los hombres no se pueden poner perfume de mujer y nosotras sí.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Esta respuesta, refleja claramente el sentido del género en los tres aspectos fundamentales que propone Lamas (1986), y los cuales vamos a intentar desplegar. Primero, se detalla con exactitud una asignación de género binario al determinar que existe diferencias, tanto biológicas y

culturales, entre el hombre y la mujer; segundo, se lee perfectamente una identidad de género construida socioculturalmente y a partir del cual se asume el tercer aspecto, el rol de género, que se manifiesta en las implicaciones de ser mujer y ser hombre, según el gusto y las expresiones de la sexualidad con su entorno, en este caso el gusto por el perfume de mujer, el cual no lo podrían usar los hombres porque pondría en peligro su hombría ante la sociedad. De ahí que ciertos colores, juguetes, objetos, aromas, formas de ser, actuar y representar pensamientos y sentires, estén condicionados para cada uno de los sexos en términos de relaciones sociales.

Por otro lado, como lo expresamos antes, la palabra *género* fue un término desconocido que confundió un poco a las, les y los participantes con respecto al tema que les presentamos, lo que nos recordó a Lamas (1996), cuando asegura que entre los hispanohablantes la categoría *género* tiene variados significados y usos; contrario a lo que ocurre con la palabra *gender* en inglés, la cual hace alusión inmediata a las relaciones sociales y culturales entre sexos. Un ejemplo de estas confusiones en el español las podemos leer en las siguientes intervenciones:

“Un género musical.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Los derechos de uno.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Por tanto, partiendo de las respuestas anteriores y con el objetivo de profundizar en las posturas que tiene cada participante respecto al género, se les planteó ¿Cuáles son las ventajas que tienen como mujeres y como hombres? A lo que respondieron:

“En un tiempo los hombres éramos los que mandábamos en todas las cosas.” (Niño, 2022 conversatorio, presencial).

“Que no se nos pasa el periodo.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Que no quedamos en embarazo.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Que no nos duele tener relaciones.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Que no tenemos que cuidar la virginidad.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Que en algunas cosas llegamos a ser más buenas.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Que nos podemos poner vestidos.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Nos llamó la atención, de las anteriores respuestas, que las niñas no saben con certeza cuáles son las ventajas de ser mujeres y, por tanto, responden lo primero que piensan; diferente a los niños que tienen claras sus ventajas, a partir de la desemejanza natural, en relación a su sexo opuesto. Sin embargo, entre todas las narrativas, resaltamos de la primera respuesta la autoridad de lo masculino sobre todas las cosas en un tiempo pasado; esto nos da a entender que en la actualidad las nuevas generaciones no comparten la historia naturalizada del patriarcalismo y que las diferencias de género, como construcción social de lo masculino y lo femenino, ya no son tan notorias e importantes. No obstante, esta respuesta nos moviliza a reflexionar si realmente el patriarcado, sobre todo en un país como Colombia, ha sido derrocado o, por el contrario, su autoridad ha sido maquillada con los discursos políticos de inclusión.

Tal como hicimos con el ejercicio anterior, les preguntamos por las desventajas y las limitaciones que han experimentado como mujeres o como hombres, y las donaciones de sus saberes fueron:

“Las mujeres nos pueden pegar, pero nosotros a ellas no.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“No podemos llorar, porque nos dicen gays o niñitas.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Nos llega el periodo.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Que no nos dejan estar con los amigos porque los hombres se ponen celosos.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

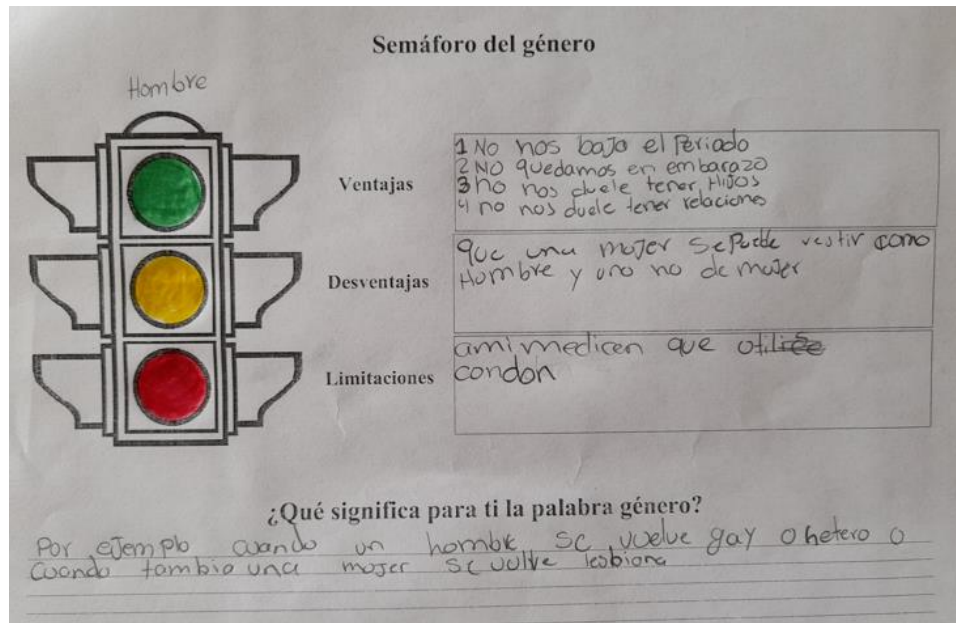
“No podemos tener las piernas abiertas cuando tenemos vestido o chores.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

De estos relatos, consideramos, primero, que en la actualidad se ha interpretado la lucha feminista como un enfrentamiento violento hacia los hombres, queriendo derrocar la historicidad patriarcal y superponer, a como dé lugar, la autoridad femenina sobre este o, al menos, es lo que nos conduce a pensar la primera respuesta; la cual nos recuerda a Lamas (2006), cuando afirma que “no es lo mismo una mujer de barrio que una académica cuando dicen “yo, como mujer” en el despertar de su conciencia ante los poderes establecidos” (p. 10).

A lo que queremos apuntar es a la violencia que la mujer, culturalmente hoy, puede ejercer hacia los hombres como una manera de hacerse sentir igual, pero los varones no las pueden tocar “ni con el pétalo de una rosa” como lo expresa el dicho coloquial, o como lo afirma el participante de este proceso investigativo; ya que esta acción haría a los hombres “menos hombres” y, por el contrario, a las mujeres las hace “más fuertes”. Sin embargo, es de resaltar que el verdadero objetivo del feminismo no es buscar brechas entre mujeres y hombres, por el contrario, persiguen el equilibrio, la igualdad y el respeto entre sexos, a partir de los roles establecidos socioculturalmente.

Segundo, se hace evidente en las narrativas cómo los papeles o roles de género preestablecidos por la sociedad, se interponen en el comportamiento de las niñas, les niñas y los niños, suprimiendo en los varones toda sensibilidad y en las niñas todo sentido de comodidad con su propio cuerpo; fijando, de esta manera, estereotipos, como lo sustenta Lamas (1986), las más de las veces rígidos, los cuales limitan y reprimen los comportamientos según si son adecuados al género. Esto nos lleva a entender por qué cuando les preguntamos a las niñas sobre las ventajas que tiene ser mujeres, no supieron responder con seguridad.

En síntesis, este encuentro favoreció la comprensión del término que nos convocó, posibilitando que cada participante nos donara su sentir, su experiencia, acercamiento y significado del tema, a partir de diferentes medios como lo exponemos a continuación:



(Niño, 2022, arte, presencial).

Para cerrar este segundo momento, queremos destacar, como algo que emerge entre las voces de las niñas, les niñas y los niños, el despertar de conciencia de las nuevas generaciones ante los poderes establecidos. Así mismo, resaltamos el sentido que las, les y los participantes le dieron a la identificación y a la otredad, como relaciones intersubjetivas en una cultura que impone la homogeneidad en todos los espacios de socialización.

Frente a ¿Qué entiendes por pluralidad? Obtuvimos respuestas como:

“Que todos tenemos una diferencia.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Varios.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Todos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“*Que cada uno tiene sus gustos y que somos diferentes.*” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“*Varias personas juntas.*” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Con respecto a lo anterior, si algo hemos aprendido, durante este tiempo, es que los sinónimos no significan que una palabra sea igual a otra, aunque sean semejantes o se relacionen, se parecen, pero no son iguales; por ello, “difícilmente una puede suplantar a la otra, sin que se incurra en imprecisiones profundas de significado” (Cardona, en proceso de publicación). Por tanto, para entender esta pregunta y darles sentido a las voces de las niñas, les niñas y los niños, consideramos pertinente precisar tres conceptos: *diversidad, diferencia y pluralidad*.

Para Guido (2010), existe una gran brecha entre hablar de diversidad y de diferencia:

La diversidad se relaciona con una condición, con una realidad que reconoce la pluralidad desde un lugar particular, desde el lugar de la hegemonía cultural. Frente a esta diversidad, cuando aparecen los *otros*, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento. [...] La diferencia, por el contrario, habla de una distancia con el *otro* que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en *algunos* sino que es una responsabilidad de *todos* y no da lugar a supremacías culturales (pp. 68-69).

De acuerdo con Guido (2010), y a las concepciones de las, les y los estudiantes, la *pluralidad*, a partir de las dimensiones de la realidad, se refiere a la cantidad de grupos y variedad de seres que habitamos el mundo de la vida, de lo humano y lo no humano. En este sentido, podemos hablar de comunidades indígenas, afrocolombianos, campesinos, palenqueros, raizales, personas con discapacidades, heterosexuales, homosexuales, entre otros. Por tanto, cuando hablamos de *pluralidad*, como una forma de clasificación, nos referimos no solo a otras, otros y otros, sino que nos incluimos.

Para concluir este tercer momento, evidenciaremos el trabajo realizado por cada participante, con el cual, dieron ejemplos de lo que entendieron por pluralidad:



(Estudiantes, 2022, arte, presencial).

A partir de las donaciones anteriores, en cuanto a género y pluralidad, se desplegó el planteamiento ¿Qué es para ti la pluralidad de género? Y las observaciones compartidas fueron:

“Por ejemplo, dos novias.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

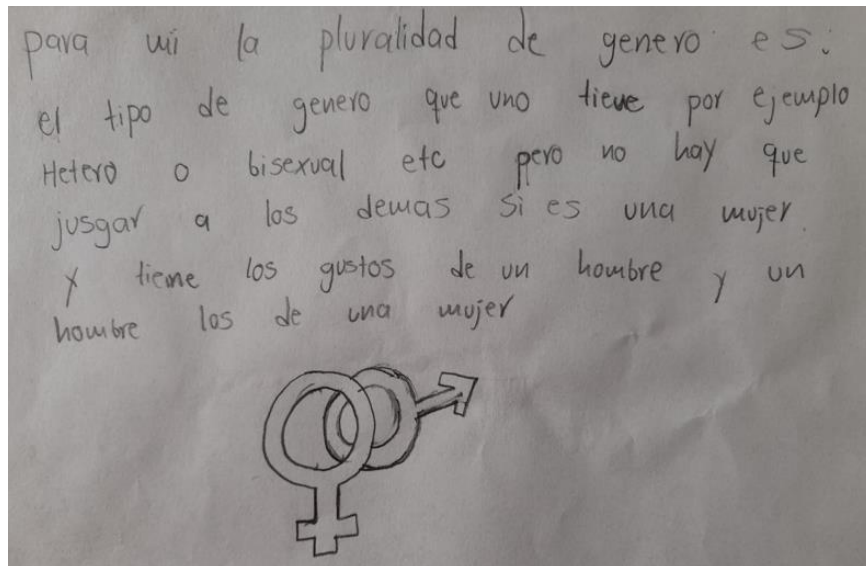
“Que le gusta las mujeres o los hombres.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Cómo nos identificamos con nuestro género; o sea, si nos identificamos como mujer o como hombre.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Como por ejemplo, una mujer con otra mujer o un hombre con otro hombre.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Que son géneros distintos. Que nunca va a haber uno igual.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Así mismo, las representaciones gráficas sobre la base de la pregunta orientadora nos permitieron interpretar las concepciones que niñas, niños y niñas tienen sobre la *pluralidad de género*, entendida por cada participante como variedad de gustos sexuales y afectivos. Por ejemplo:



(Niño, 2022, arte, presencial).

Hasta este punto, podemos comprender que las niñas, los niños y las niñas configuran la *pluralidad de género* como las orientaciones psicosexuales, afectivo-eróticas de ellas, ellos y ellos o de personas que conocen. Sin embargo, algo que emerge, en sus comentarios, es la confusión entre un hombre heterosexual femenino, delicado y modales refinados con un hombre homosexual; es decir, les cuesta entender y aceptar las *nuevas masculinidades*. Lo mismo ocurre con una mujer heterosexual masculina o de carácter fuerte y agresivo, a la que nombran como “*marimacho*” (Estudiantes, 2022, conversatorio, presencial), o sencillamente lesbiana, ignorando por completo la idea de las *nuevas feminidades*.

Estos imaginarios compartidos por las niñas, los niños y las niñas, se deben a los papeles y roles de género que aún se perpetúan en las distintas instituciones de relaciones sociales: familia, barrio, escuela, iglesia, entre otros. Tales espacios de socialización sostienen ideas esencialistas del comportamiento de las mujeres y de los hombres, considerando que el hombre por su naturaleza es fuerte, competente, seguro, racional, frío, distante y, por tanto, muy masculino; en cuanto a las mujeres, se les relacionó con lo delicado, inseguro, maternal, emocional, sensual y esto,

culturalmente, las hace muy femeninas. A estas situaciones de feminidad y masculinidad se les ha reconocido a partir de un modelo hegemónico, y una de sus características es la heterosexualidad; lo cual conduce a un problema cuando una mujer o un hombre tienen comportamientos de su sexo opuesto o realizan actividades consideradas impropias de su género, confundiendo, en algunos casos, con la homosexualidad.

Es de anotar, en consecuencia, que la *pluralidad de género* nos permite reconocer la existencia de hombres femeninos que no son necesariamente homosexuales, los cuales hacen parte de las nuevas masculinidades no hegemónicas; y mujeres masculinas que no son precisamente lesbianas, quienes forman las nuevas feminidades fuera de la supremacía cultural. Así mismo, la *pluralidad de género* nos abre un abanico de posibilidades psicosexuales, afectivas y eróticas, como las que se dan entre travestis, transexuales, hombres masculinos que aman a hombres, mujeres femeninas que aman a mujeres, entre otras formas de relaciones sociales e intersubjetivas.

Como ejemplo de todo lo anterior, cuando abordamos ¿Cómo identificas la pluralidad de género en tu entorno familiar, social y escolar? Se generó una lluvia de experiencias, sentires, reconocimiento y saberes del tema en cuestión; pues, los comentarios brindados por las, les y los estudiantes fueron:

“En mi casa si yo soy mujer tengo que ser delicada, tengo que ser limpia y tengo que ser organizada, pero los hombre pueden dejar los platos ahí, pueden dejar la ropa desorganizada y más la cama.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Por la expresión de las personas y lo que hacen.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“En el colegio la pluralidad de género lo identifico con un chico, pues, ahí hay un chico que le gustan los chicos. Me doy cuenta de que es plural porque le gustan los hombres, lo expresa.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Por su forma de vestir. Aunque, pues, nunca me he dado cuenta de que alguien es gay, porque igual la persona es la única que sabe. En mi salón hay una niña que me lo expresó.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“No, no sé. Aquí en el colegio hay un niño que es bisexual porque él me lo dijo. Yo le pregunté ¿A usted qué le gusta, mujeres o hombres? y él me dijo que de los dos tipos; o sea, que le gustan las mujeres y los hombres.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Agarrándose de la mano o dándose besos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“En la calle cuando una mujer quiere ser hombre se vuelve marimacho, pero eso tiene un nombre, que es cuando una mujer se quiere volver hombre; o sea, que se vuelve trans. Me doy cuenta por la cara. También, cuando un hombre se vuelve mujer se pone peluca y ropa muy mostrona como si fuera una mujer.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Por ejemplo, acá en el colegio, cuando una mujer se vuelve lesbiana se pone gorras. Pues, hay mujeres que no son así lesbianas y se mantienen con gorra, pero hay mujeres que son lesbianas y se mantienen con gorra y ropa de hombre.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Por ejemplo, un hombre bailando música de mujer.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Lo interesante de estas narrativas es que, no obstante algunos roles o papeles de género, todas, todes y todos los participantes coinciden en que la *pluralidad de género* no es algo que se identifique a primera vista o, por lo menos, no en todos los casos. Esto nos lleva a pensar, que la sexualidad humana, en todas sus orientaciones y manifestaciones afectivo-eróticas, es natural, singular, personal e íntima, que se expresa y se da a reconocer en la medida que se interactúa en comunidad; lo demás es aprendido, impuesto, manipulado y mal intencionado.

Por otro lado, decíamos antes que, a las nuevas generaciones, las diferencias de género y las pluralidades no hegemónicas, ya no son tan relevantes en la construcción social de lo masculino y lo femenino; pues, dentro de los espacios de socialización de las niñas, les niñas y los niños se reconocen y se aceptan a las otras, otras y otros en su diversidad sexual. No obstante, la última respuesta nos condujo a cuestionar la existencia de la “*música de mujeres*”, por lo que se planteó: ¿Cuáles son los tipos de géneros musicales que existen para cada sexo? A lo que respondieron:

“Por ejemplo, los hombres que escuchan pop son gays.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“No, la música no tiene género.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Respecto a la primera respuesta, las canciones pop modernas tienen letras que a menudo hablan del amor, desamor y, en general, de relaciones románticas; por lo cual, se le considera música sentimentalista y el sentimiento, culturalmente, es atribuido a las mujeres y a los hombres femeninos. Por el contrario, el rap y el reggaetón, cuyas letras dan a conocer algunos problemas sociales, políticos y económicos, son géneros musicales que se relacionan con los hombres y con mujeres masculinas. Esto depende, como ya lo hemos mencionado antes, de la idiosincrasia de la persona; lo que nos recuerda a Lamas (1996), cuando afirma que muchas de las cuestiones que consideramos como atributos de las mujeres y de los hombres, en realidad son características construidas en la dimensión sociocultural y no tienen nada que ver con la naturaleza de los sexos.

Sin embargo, la contra respuesta de la estudiante, nos condujo a indagar más al respecto. Por tanto, nos planteamos: ¿La música tiene género o no tiene género? Y después de un intenso debate, sus posturas fueron:

“No tiene nada que ver con quién la canta, ni con quien la escucha.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“No tiene género, porque todos somos diferentes y podemos escuchar la música que queramos y tenemos diferentes gustos, y no tiene que ver nada con nuestro sexo. Hasta

donde sé, no han hecho música para los diferentes géneros. Toda la música es para los que queramos escucharla.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Yo creo que no, porque, aunque la música tenga un género, ese género no define si un hombre o una mujer la pueda escuchar.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“La música tiene género, pero no tiene como un género para las personas; o sea, existen varios tipos de música, o sea, tienen género diferente, pero eso no hace que una persona de otro género no la pueda escuchar.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Del conjunto de narrativas que tejieron este encuentro, consideramos que el reconocimiento y el respeto por la pluralidad de género en todos los espacios de relaciones sociales, emerge en las voces de las niñas, les niñes y los niños. Pese a los papeles y roles de género establecidos en sus entornos de convivencia, formación y educación, comprenden que no hay nada que sea únicamente de mujeres o de hombres, que los colores no tienen género, ni la música, ni las acciones humanas; que todo es producto de una construcción social y cultural, que las mujeres y los hombres somos elaborados por los espacios de interacción, pero también podemos ser lo que queramos ser, indistintamente de nuestro sexo de nacimiento.

Cuando centramos la mirada en ¿Qué significa para ti la sigla LGBTIQ+? Obtuvimos respuestas como:

“Un signo lesbiano.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Un grupo.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Un grupo de lesbianas y de gays.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Destacamos, en las anteriores narrativas, el sentido que las niñas, les niñes y los niños le dan a la sigla LGBTIQ+, entendida como *grupo* o colectivo de personas que trabajan por una meta en común. En este caso, un grupo de personas sexualmente diversas que luchan en una escala

mundial por su reconocimiento en todas las dimensiones de la realidad y por la garantía de sus derechos como seres humanos. No obstante, para mayor comprensión de este acrónimo, se invitó a las, les y los participantes a leer con detenimiento el cartel que contenía las siglas en el centro de la reunión y se sugirió pensarlas a partir de los temas abordados durante los encuentros. Pasado un tiempo, las niñas, los niños y los niños respondieron al unísono el significado de las primeras siglas, desconociendo por completo la Q+:

“L, lesbiana. G, gay. B, bisexual. T, travesti y transexual. I, intersexuales.” (Estudiantes, 2022, conversatorio, presencial).

Sin embargo, movidos por la curiosidad, utilizaron de manera autónoma sus celulares y averiguaron el significado completo de la sigla; el cual, fue socializado con todo el colectivo:

“Q de queer y + de otros.” (Estudiantes, 2022, conversatorio, presencial).

Frente al significado de las letras de la sigla, se cuestionó ¿Qué significa lesbiana, gay, bisexual, travesti, transgénero o transexual, intersexual, queer y +? A lo que las, les y los participantes contestaron:

“Lesbiana es una mujer que le gusta las mujeres.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Gay es un hombre que le gusta los hombres.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Bisexual, que les gusta las mujeres y los hombres.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Es oportuno resaltar, en las dos primeras narrativas, que el término *gay* es una palabra proveniente del inglés; la cual, al ser traducida al español significa homosexual y el homosexualismo, como lo ilustra García & García (2007), en los sistemas sexuales y de género, se da tanto en mujeres como en hombres. Sin embargo, la palabra *gay* se ha utilizado, comúnmente,

para nombrar a hombres homosexuales y en el caso de las mujeres que sienten atracción sexual, afectiva y erótica por su mismo sexo se les denomina *lesbianas*.

En cuanto al término *bisexual*, las, les y los participantes le dieron una definición precisa, según los sistemas sexuales y de género de García & García (2007). Aunque, el imaginario de las niñas, les niñas y los niños es que este es un estado transitorio por el que pasamos todas, todes y todos; algo así como una confusión hasta ubicarnos en lo que realmente nos gusta, nos atrae o nos excita o, por lo menos, es lo que comprenden cuando sus amigas, amigues, amigos y parientes bisexuales les hablan de su sexualidad.

Respecto a los otros términos representados en la sigla, no supieron dar más respuesta que “*Todos son gays.*” (Niño, 2022, conversatorio, presencial), pues el paradigma que sostiene la cultura hegemónica es que la mujer y el hombre por naturaleza debe comportarse y ser de tal manera; dado lo contrario, son afeminados o gays en el caso de los hombres y masculinas o lesbianas en el de las mujeres, sin percatarse que puede existir una condición intersexual, como lo sostiene Fausto (1998), y Lamas (1999), a partir de los estudios de Stoller (1968). Por tanto, para las niñas, les niñas y los niños un travesti, un transgénero, un queer y otros posibles géneros son homosexuales, sin entender las diferencias que se dan de manera externa e interna, debido a la identidad sexual y de género, y a la orientación sexual, afectiva y erótica de cada persona.

Un aspecto importante de este encuentro fue que las niñas, les niñas y los niños expresaron conocer, además de la sigla, la bandera LGBTQ+ y los representantes de la música considerados íconos gay, entre ellos mencionaron a Ricky Martin, Kany García, Bad Bunny y Maluma. Pero, la emergencia en este encuentro radica en el desconocimiento de otras pluralidades de género, diferentes al homosexual y al bisexual.

Ahora bien, cuando desplegamos ¿Qué piensas sobre las personas LGBTQ+? Las opiniones compartidas fueron:

“Que son diferentes por fuera, pero en realidad son las mismas personas con gustos diferentes.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Aquí se resalta, nuevamente, el paradigma de que las personas homosexuales utilizan el performance para exhibir su orientación sexual públicamente, haciendo que la sociedad los distinga entre todas, todes y todos. Es decir, entre las concepciones de las niñas, les niñas y los niños se considera que un hombre gay quiere ser mujer o viceversa y, en este sentido, cuando ven a una persona travesti o transgénero, lo relacionan, de inmediato, con un hombre o una mujer homosexual.

Respecto a esto, Lamas (1996), nos recuerda que existen hombres femeninos que no son gays y mujeres masculinas que no son lesbianas; como existen, también, hombres masculinos y mujeres femeninas que son homosexuales. Cabe resaltar que, en la actualidad, es tendencia las masculinidades metrosexuales, y hablamos de masculinidades porque la metrosexualidad no se da en las feminidades. Para aclarar el concepto, nos remitimos a Halligan (2011), quien define las masculinidades metrosexuales como:

un hombre joven quien, rehuendo a cualquier reticencia y vacilación informada por nociones recibidas y expectativas de patrones masculinos de comportamiento, se involucra en la preparación para el mejoramiento de su apariencia. Es decir, el varón metrosexual cuidará su ropa y cabello, empleará acondicionadores para el cabello, cremas para la piel y humectantes, con el entendimiento que esto lo hará más atractivo para el sexo opuesto. Tan tradicionalmente femeninas las preocupaciones por la apariencia, esto no se percibe como un desafío a su heterosexualidad, su "hetero-certidumbre" como lo expresan los teóricos Queer, sino, más bien, una mejora de su potencial sexual, su "poder de atracción" (p. 1).

En este sentido, recordamos que en las intervenciones anteriores, las niñas, les niñas y los niños nos comentaron que no sabían reconocer a una persona en su diversidad sexual y de género, al menos que se los expresaran o se exhibieran con sus atuendos. Por tanto, nos queda la inquietud cuando afirman que las personas LGBTIQ+ son diferentes por fuera, aunque sigan siendo las mismas personas; teniendo en cuenta que esta última expresión representa la humanización de algo que se ha considerado, desde siempre, como extraño, raro o antinatural. Sin embargo, esta narrativa, sin duda, nos hace pensar en la identidad performativa a la que hace referencia Butler (1990), para

hablar de los comportamientos criticados, como el amaneramiento, de algunos gays, lesbianas y transgeneristas (citado en Fonseca & Quintero, 2009).

Por otro lado, cuando nos dicen:

“Hay que respetar los gustos de ellos, porque es la vida de ellos y ellos verán que hacen.”
(Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Nos rememoran el dicho coloquial: “lo respeto, pero no lo comparto”, el cual consideramos que, políticamente, es una forma de estar en desacuerdo y evitar, a como dé lugar, profundizar el tema o tener algún contacto con el objeto en estudio. La manera de referirse a “ellos”, nos da a entender que la otra, el otre y el otro, en este caso las personas homosexuales, siguen siendo diferentes en el pensamiento de las niñas, les niñas y los niños. Esto nos trae a la memoria a Guido (2010), cuando manifiesta que:

se hace necesario reconocer la importancia que tienen los *otros* para el *nosotros*. El *otro* se utiliza para definir el territorio propio. El *otro* justifica lo que *somos*, *nuestras* leyes, instituciones, reglas, ética, moral y estética. Así “El loco confirma nuestra razón; el niño nuestra madurez; el salvaje nuestra civilización; el marginado nuestra integración; el extranjero nuestro país; el deficiente nuestra normalidad. (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 192).” (p. 71).

Sin embargo, de la narrativa, resaltamos el valor del respeto como muestra de valoración, aceptación y reconocimiento hacia los derechos humanos que tenemos todas, todes y todos, independiente de nuestra orientación sexual, afectiva y erótica. No obstante, entre las voces emergentes que encendió las alarmas en el colectivo de estudio y protagonizó un largo debate, fue el estereotipo de las enfermedades de transmisión sexual asociadas, únicamente, a las personas LGBTIQ+:

“Ellos son muy enfermos, porque les da SIDA o la gono y todas esas cosas. Entonces, uno se tiene que cuidar de todo eso.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Frente a esta intervención, no hizo falta generar planteamientos para suscitar alguna reacción en las, les y los participantes; pues ellas, ellos y ellos al escuchar la intervención de su compañero, manifestaron:

“¿Puedo opinar sobre lo que él dijo? Pues, en realidad, a todos nos da SIDA y nos dan todas esas enfermedades. Entonces, no tiene nada que ver con que sean diferentes a uno.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Todas las personas, sin importar el género, se pueden enfermar de una infección de transmisión sexual.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Yo pensaría que esas enfermedades son de cualquier persona, porque no solo los gays pueden contagiarse de eso.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Yo digo que eso es mentira, pues, porque usted puede ser mujer y puede estar con un hombre y él se la puede pegar a usted. A todos nos da por igual.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Teniendo en cuenta lo anterior, Corisco (2022), sostiene que la heterosexualidad y el VIH son una realidad que supone el 30% de los diagnósticos en España y, si esto ocurre en un solo país, consideramos que el porcentaje a nivel mundial debe ser elevado. Por tanto, Corisco (2022), asegura que asociar el virus con los mal llamados colectivos de riesgo, entre ellos el homosexualismo, es equivocado; pues, argumenta que “Una de cada tres infecciones de VIH se produce durante una relación sexual heterosexual” (web), y el mayor problema social, con respecto al virus, es pensar que este no nos afecta, porque siempre se ha creído que solo se contagian las prostitutas, los drogadictos y los homosexuales.

Por otro lado, uno de los comentarios que se escuchó entre voces y llamó la atención fue:

“Prefiero ser monja que gay.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Esta postura se intervino cuestionando el porqué de esa decisión y la respuesta donada fue:

“Yo respeto a los gays, pero me da miedo de sus debilidades; que me hagan daño. Tengo miedo a los gays. He visto muchos gays en la calle; en mi casa pasan puros gays y son agresivos con otros hombres, son agresivos con otras mujeres. Por eso me da miedo acercarme a un gay, por eso no me gustan.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

De esta narrativa, nos llamó la atención cuando la estudiante manifestó sentir miedo a las “debilidades” de los gays; lo que nos conduce a cuestionar cuáles son esas debilidades que se les atribuyen a las personas LGBTIQ+ y de las que no padecen las personas heterosexuales. Para esto, nos remitimos a Serrato & De la Rosa (2019), quienes consideran que la homosexualidad, a partir de la dimensión cultural y sus creencias esencialistas, provoca en la sociedad intensas reacciones que la conducen a percibir a las personas homosexuales como enfermos que representan un peligro de contagio, locos, inmorales, pecaminosos, malvados, desviados y peligrosos; estos conceptos, que surgen en la dimensión sociocultural, son nombrados por los autores como prejuicios, es decir, un juicio previo que se realiza sin razón o fundamento.

Ahora bien, cuando la estudiante manifiesta que los gays son agresivos con otros hombres y con otras mujeres, debemos considerar, sin justificar la violencia, el contexto en el que se desenvuelve la situación. Es decir, en muchas ocasiones, a las personas homosexuales se les agrede física y verbalmente en los parques, en las calles, en los centros comerciales, en la escuela, entre otros espacios de interacción, debido a su diversidad sexual, lo que ha conducido a la población LGBTIQ+ a utilizar la fuerza y las palabras ofensivas para defenderse de sus agresores; situación que también pone a la dimensión política en una posición fundamental en cuanto a la garantía de los derechos humanos y su diversidad sexual.

En consecuencia, la emergencia que percibimos en este encuentro, a partir de las voces de la niñas, les niñes y los niños, radica en los prejuicios históricos, que asume a las personas sexualmente diversas como una amenaza para la sociedad hegemónica.

Para finalizar este primer objetivo específico, lo hacemos con el despliegue del planteamiento ¿Cómo reaccionas ante las personas LGBTIQ+? Y las reacciones de las, les y los participantes durante el conversatorio, fueron:

“Eso es malo, porque a mí no me gusta ser eso; por eso no me gusta, me da miedo.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Bien, es la decisión de ellos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Me parece bien, normal.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Estas respuestas nos llevan a pensar ¿Qué está bien y qué está mal? ¿Qué es bueno y qué es realmente malo? ¿Cómo llegamos a establecer la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto? Para Reiner (1985), las mujeres y los hombres fuimos educados en lo bueno y en lo malo por nuestras familias; las cuales, a su vez, fueron formadas en el mundo occidental por el cristianismo, de donde sacaron las creencias de lo que está bien y de lo que está mal, a partir de los mandamientos de la ley de Dios y el imaginario de un Ser supremo bueno.

Este tipo de pensamientos se han perpetuado en la historia de la humanidad en instituciones como la escuela, en la que sus enseñanzas éticas y morales determinan lo que es correcto o incorrecto; sosteniendo en sus métodos teorías creacionistas que solo admiten la existencia de dos cuerpos: femenino y masculino. Las demás interpretaciones de la sexualidad son consideradas antinaturales y pecaminosas; por tanto, son malas, dañinas y el augurio de una muerte eterna.

En consecuencia, hemos visto durante este capítulo, cómo la cultura permea el pensamiento de las niñas, les niñas y los niños durante generaciones, a tal punto de ellas, ellos y ellos definir qué está bien y qué está mal en las expresiones sexuales diversas; esperando nunca sentirse diferente, como lo expresa el participante de la primera narrativa, asegurando que no le gusta y que le da miedo *“ser eso”*. Por otro lado, cuando manifiestan:

“No hay que juzgarlas por lo que son. Hay que respetarlas.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Son iguales a nosotros y tenemos que respetar sus gustos.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Es la vida de ellos y si ellos se sienten así: gays o lesbianas; es la vida de ellos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Entendemos que, así como existen personas con imaginarios socioculturales hacia las personas LGBTIQ+, también existen quienes las aceptan, las reconocen y las respetan por lo que son y lo que pueden llegar a ser; porque lo que prima no es una condición sexual, sino la dignidad de ser humanos.

Lo que emergió

En forma de síntesis, presentaremos lo que emergió durante el despliegue de este primer capítulo:

. La práctica social, oculta en el testimonio de las niñas, les niñas y los niños, considerada la expresión del ser humano en sus imaginarios socioculturales, es la principal responsable de nuestras experiencias y, por tanto, de nuestros conocimientos.

. El despertar de la conciencia de las nuevas generaciones, en cuanto a las relaciones basadas en los sexos, se antepone a los poderes hegemónicamente establecidos, asumiendo y respetando toda pluralidad de género.

. Debido a los estereotipos de género, cuesta entender a las nuevas masculinidades y feminidades confundándose, la mayoría de las veces, con mujeres y hombres homosexuales.

. Pese a los papeles y roles de género establecidos en los entornos socioculturales, las niñas, les niñas y los niños comprenden que no hay nada que sea únicamente de mujeres o de hombres, que los colores no tienen género, ni la música, ni las acciones humanas; que todo es producto de una construcción social y cultural, que las mujeres y los hombres somos elaborados por los espacios de interacción, pero también podemos ser lo que queramos ser, indistintamente de nuestro sexo anatómico.

. Es notable el desconocimiento frente a la diferencia que hay entre una mujer, un hombre homosexual y otras pluralidades de género. Es decir, se considera que una persona intersexual, travesti, transgeneristas, queer, entre otros, es lo mismo que lesbiana o gay.

. Entre los estereotipos más arraigados en la sociedad y que prevalece en el pensamiento de las niñas, les niñas y los niños se encuentran las enfermedades de transmisión sexual, las cuales son consideradas propias de las personas LGBTIQ+.

. Los prejuicios históricos, respecto a las personas LGBTIQ+, asume a las sexualidades diversas como una amenaza para la sociedad hegemónica, concepción que persisten en la actualidad y en el diario vivir de las, les y los estudiantes.

Capítulo 2.

Pluralidad de género y escuela: implicaciones del reconocimiento de la otra, el otre y el otro

“Cada nombre tiene peso, está vivo, porque es único e irremplazable.”

(Cardona, en proceso de publicación).

En este capítulo hacemos la recuperación del proceso de recolección de información del segundo objetivo específico, que consistió en: Definir los alcances del reconocimiento de la pluralidad de género en el ámbito escolar. Los problemas que se desplegaron al respecto fueron: ¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento? ¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género? ¿Qué entiendes por ámbito escolar? ¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela? ¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación?

En este orden de ideas, daremos a conocer las miradas y posturas que tienen las niñas, les niñas y los niños en torno a las categorías: *reconocimiento, pluralidad de género y ámbito escolar*; siendo ellas, ellos y ellos, actores activos de la institución educativa, quienes desplegaron este capítulo a partir de sus sentires, vivencias, formas de ser, actuar, representar y habitar la escuela.

Para comenzar, les planteamos ¿Qué significa para ti la palabra reconocimiento? A lo que respondieron:

“Como cuando a uno le dan el lugar que le corresponde.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Esta narrativa nos conduce, en un primer momento, a pensar en el valor inherente que tenemos como personas y en la importancia de la dimensión política, por lo que atañe a los derechos humanos universales, en la garantía de la dignidad de nuestra naturaleza. En un segundo momento, nos hace volver sobre ¿Qué es darles el lugar a otras personas? Lo que nos evoca a Lledó (2004),

cuando afirma que “lo que no se nombra o no existe o se le está dando carácter de excepción” (p. 22); es decir, para *dar el lugar que corresponde* a cada quien, sin ninguna distinción, es imprescindible nombrarla, haciendo uso correcto de artículos, sustantivos y adjetivos que la definan y posicionen en las dimensiones de la realidad. Para Cardona, “los nombres son los hechizos más cortos del mundo” (en proceso de publicación), y podemos ver su poder en la manera cómo influyen en las personas que son nombradas; ya que, de esta forma, las estamos reconociendo, aceptando, valorando, respetando, acogiendo y amando, no en un amor banal o superfluo, sino en el sentimiento más intenso que nos pone a todas, todes y todos en el *lugar* más especial del planeta que cohabitamos.

Al respecto, en la actualidad se ha abierto un intenso debate acerca del lenguaje inclusivo o no sexista, entre los expertos en lingüística conservadores, movimientos feministas y personas LGBTIQ+. La Real academia española (2020), por ejemplo, admite dos interpretaciones del lenguaje inclusivo:

1. [...] aquel en el que las referencias expresas a las mujeres se llevan a cabo únicamente a través de palabras de género femenino, como sucede en los grupos nominales coordinados con sustantivos de uno y otro género. Desde este punto de vista, sería inclusiva la expresión *los españoles y las españolas*, y no lo sería, en cambio, la expresión *los españoles*, aun cuando el contexto dejara suficientemente claro que abarca también la referencia a las mujeres españolas. También se considera “inclusiva”, en esta misma interpretación del término, la estrategia de emplear sustantivos colectivos de persona, sean femeninos (*la población española*), sean masculinos (*el pueblo español*), así como la de usar términos nominales que abarquen en su designación a los dos sexos (como en *toda persona española*, en lugar de *todo español*).

2. [...] se aplica también a los términos en masculino que incluyen claramente en su referencia a hombres y mujeres cuando el contexto deja suficientemente claro que ello es así, de acuerdo con la conciencia lingüística de los hispanohablantes y con la estructura gramatical y léxica de las lenguas románicas. Es lo que sucede, por ejemplo, en expresiones

como *el nivel de vida de los españoles* o *Todos los españoles son iguales ante la ley* (pp. 5-6).

Aunque la segunda interpretación parezca contradecir la primera, la Real academia española (2020), sostiene que ambas formas son correctas, “de acuerdo con el sentimiento lingüístico de los hispanohablantes de todo el mundo” (p. 6). Por tanto, “El llamado “lenguaje inclusivo” supone alterar artificialmente el funcionamiento de la morfología de género en español bajo la premisa subjetiva de que el uso del masculino genérico invisibiliza a la mujer” (Real academia española, 2020, p. 73), cuando en realidad el masculino gramatical es una forma de abarcar a todas las personas.

En cuanto a la forma de nombrar la pluralidad de género, la Real academia española (2020), manifiesta que:

El uso de la @ o de las letras «e» y «x» como supuestas marcas de género inclusivo es ajeno a la morfología del español, además de innecesario, pues el masculino gramatical ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género (p. 74).

Sin embargo, las personas LGBTIQ+, en su lucha por el reconocimiento en las dimensiones de la realidad, y muchos académicos de países como Alemania (Lamas, 1996), Argentina, Suecia y Francia (Infobae, 2018), le apuestan a los artículos y a los sustantivos neutros para referirse a un colectivo de personas sin englobarlos en el género masculino; una posición que nos evoca a Lamas (1996), cuando manifiesta que podemos hablar de niñas y niños en su conjunto, sin quedarnos con el masculino "los niños", utilizando un neutro que las, les y los abarca, algo así como "les niñes".

En este punto, es coherente resaltar que “el lenguaje no es sexista, es sexista el uso que hacemos de él” (Torres et al., 2022, p. 6), cuando en el intento de comprender todas las posibilidades del ser y el estar nos limita, y cuando la intencionalidad de los emisores parte de prejuicios ideológicos (Real academia española, 2020). Por tanto, si cambiamos nuestra forma de ver, pensar y nombrar, para *darle a cada quien su lugar* en el mundo cambia también el lenguaje, independiente de lo que se permita gramaticalmente o no.

Ahora bien, cuando nos dicen que:

“Hay dos tipos de reconocimiento: una, por ejemplo, cuando uno hace un problema y reconoce que lo hizo usted; la otra es hacer que las personas conozcan de mí.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Así como en el primer capítulo nos interesamos por el término *malo*, que hace referencia al sentido del ser y el hacer contrario a lo que dicta la cultura hegemónica, patriarcal y judeocristiana en la que fuimos educados, en esta narrativa nos inquietamos por el vocablo *problema*, que tiene una acepción semejante, en lo que atañe a la significación social y cultural de lo que está bien y lo que está mal. Es decir, cuando el participante nos comparte que el reconocimiento, en un primer momento, es *“cuando uno hace un problema y reconoce que lo hizo usted”* (Niño, 2022, conversatorio, presencial), nos conduce a reflexionar que siempre nos han enseñado a ver el *problema* como un error, algo que se considera socialmente *malo*, un asunto de lo que se huye a como dé lugar porque, un *problema*, culturalmente, es una desgracia, no una oportunidad; en consecuencia, si incurrimos en un *problema*, debemos reconocer que hicimos algo mal y arrepentirnos.

Sin embargo, es crucial resaltar que el *problema*, bajo la perspectiva de las ciencias sociales, es visto como aquella situación que nos plantea buscar una comprensión a algo que nos causa curiosidad, nos afecta o nos incomoda permitiéndonos hallarle respuestas a lo desconocido y alcanzar, de esta manera, la transformación holística del ser en las dimensiones de su realidad.

Esta posición, junto a la segunda postura que tiene el estudiante: *“es hacer que las personas conozcan de mí.”* (Niño, 2022, conversatorio, presencial), nos evoca, de alguna manera, a Honneth (1997, citado en Builes et al., 2011); pues, nos da a entender que el reconocimiento de la otredad, que nos involucra a todas, todes y todos en nuestra singularidad, está en la base de los *problema* y los conflictos sociales. Ya sabemos que el reconocimiento, de lo considerado *raro*, se ha planteado en la hegemonía social, cultural, política, económica y ambiental; no solo, en términos de intereses

y conveniencias, sino en sentimientos morales que regulan, como lo decíamos antes, lo que está bien y lo que está mal.

Por tanto, cuando respondieron:

“Como cuando a uno le dicen la verdad de cómo soy.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Aceptar algo que hemos hecho.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Nos planteamos ¿Qué es la verdad? Lo que nos llevó a pensar en el pasaje bíblico del evangelista Juan, cuando Pilato le hizo esta misma pregunta a Jesús de Nazaret y no lo halló culpable de ningún delito, porque, seguramente, Poncio Pilato comprendía que la verdad es una posición muy subjetiva, cada quien tiene la verdad y su verdad puede estar en contra de la nuestra; por tanto, lo mejor es no hallar culpables, ni señalar, ni juzgar, solo comprender que la otredad también somos nosotras, nosotres y nosotros, que del *problema* también hacemos parte y que en la medida que nos reconocemos en todas nuestras dimensiones y pluralidades, podemos tener y dar el *lugar* que nos merecemos.

En definitiva, de este encuentro, consideramos que en todas las ideas de las niñas, les niñas y los niños, emerge el mismo significado de la categoría reconocimiento: dar a cada quien el lugar que le corresponde, sin excepción y sin más límite que nuestra propia condición humana.

En cuanto a ¿Qué es para ti el reconocimiento de la pluralidad de género? Las respuestas fueron:

“Reconocer a una persona cuando le gusta cualquier otro tipo de género. Si lo reconozco lo acepto y lo respeto.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Es cuando yo intento reconocer a otra persona de otro género; cuando yo me hago amiga de otra persona que tiene otro género distinto al mío.” (Niña, 2022. Conversatorio, presencial).

“Es reconocer los gustos sexuales de otra persona y de mí misma.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Es, por ejemplo, si yo tengo un amigo gay o así, uno se da cuenta por cómo camina, por la forma de vestir y por los gustos se puede reconocer que alguien es gay.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Resaltamos de este conjunto de narrativas, algo que emerge en las voces de cada participante: el respeto y la aceptación que las niñas, les niñas y los niños le dan a la pluralidad de género, comprendiendo que también hacemos parte de esa condición que nos hace diferentes y que nos distingue entre otras, otras y otros. Además, destacamos el valor de la amistad sincera que reconoce y le da el lugar a la alteridad, independiente del sexo, género, identidad u orientación sexual, afectiva o erótica.

No obstante, cuando en la segunda narrativa la participante hace referencia a *intentar reconocer* a otra persona de otro género, nos retorna al primer capítulo cuando hablábamos del dicho coloquial: “lo respeto, pero no lo comparto”, con la diferencia de que, en esta ocasión, se habla de un esfuerzo por aceptar aquello que, socioculturalmente, no está normalizado; con lo cual, se puede terminar integrando y encontrando semejanzas, aunque no siempre se logre coincidir.

Ahora bien, otra novedad en estos discursos que nos continúa llamando la atención, es el reconocimiento que se le da a la persona gay, mujer u hombre con orientación sexual, afectiva y erótica hacia su mismo sexo, diferente al que se les da a las personas intersexuales, travestis, transexuales, queer y otras identidades. Asunto que nos lleva a cuestionar si la palabra gay, en la última narrativa, es un término en tendencia entre las niñas, les niñas y los niños, el cual acoge a toda la población LGBTIQ+ o si, realmente, es una confusión y un desconocimiento de otras pluralidades de género.

Por otro lado, cuando se desplegó el planteamiento ¿Qué entiendes por ámbito escolar? Nos manifestaron que:

“Está formado por los salones y el patio.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Aparentemente, la escuela para este participante solo es un espacio físico, una edificación determinada y estática. Perspectiva que nos hace recordar a Maíllo (1967), cuando manifiesta que los ámbitos escolares no son únicamente los espacios brindados por las entidades prestadoras del servicio educativo, sino que la sociedad entera representa un entorno escolar; es decir, todo contacto con el mundo de lo humano, lo no humano y la vida, por fuera de los *salones* y de los *patios*, es en sí un hecho educativo y, por tanto, un ámbito escolar. De ahí que la Constitución política de Colombia (1991), reconozca que “el estado, la sociedad y la familia” (Artículo 67), son instituciones fundamentales en la educación de todas las personas.

Así, esta postura ante la escuela, en la que hay vacío de saber, nos remite a Lipovetsky (2002), cuando expresa que la indiferencia y el abandono del conocimiento en las escuelas, resulta más significativo que el aburrimiento. Que, “el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses” (p. 18).

Esta narrativa, junto a las afirmaciones de Lipovetsky (2002), nos lleva a reflexionar que la escuela necesita trascender sus métodos y prácticas de enseñanza. Es imposible que la escuela se quede en pleno siglo XXI en los salones y patios que la definían en el siglo XIX y que no genere más que desmotivación y abandono del saber. Necesitamos, en consecuencia, una escuela que innove, que transforme sus ambientes de aprendizaje y teja conocimiento con los avances tecnológicos y sociales que se articulan hoy con las nuevas generaciones. Si lo logramos, dejaremos de ver la escuela como un “espacio formado por salones y patio” (Niño, 2022, conversatorio, presencial), y podremos verla, en término de Maíllo (1967), como espacios sociales y culturales, en los cuales se lleva a cabo, de manera eficiente, la tarea de educar.

En contraste, cuando nos dijeron que los ámbitos educativos son:

“Un lugar donde se puede aprender. Donde le enseñan cosas nuevas a uno, que uno no conoce.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Donde uno aprende de todo, a escribir, a leer; de todo.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Para tener nuevas amistades y conocer nuevas personas.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Es como un espacio que es como la casa, pero no es la casa. Sirve para aprender, para prepararnos para el futuro y hacer amigos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Para mí es un lugar donde aprendemos y disfrutamos con amigos.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“La escuela es como un segundo hogar, la verdad.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Resaltamos la palabra *Aprender*, como uno de los términos más utilizados por las niñas, las niñas y los niños, seguido de *casa* y de *hogar*, para definir el ámbito escolar. Estas ideas nos evocan nuestras etapas escolares cuando, tanto madres, padres, maestras y maestros, nos decían: “la escuela es nuestro segundo hogar” y, efectivamente, lo era. La escuela y la familia como instituciones sociales tejían conocimientos, complementándose una con la otra, con un objetivo en común: la educación de las niñas, las niñas y los niños. Pero ¿Qué es aprender? ¿Cómo se aprende? Y ¿Qué es la educación?

Para Martín (2008), aprender implica desplegar e incorporar aspectos cognitivos, metacognitivos y emocionales, los cuales serán logrados y aplicados durante toda la vida en las dimensiones de la realidad. En este sentido, como lo ampliamos en el primer capítulo, aprendemos

a partir de las experiencias, de la práctica social, de las relaciones personales e intersubjetivas y del contacto con el entorno. No obstante, desde tiempos inmemoriales, como seres humanos hemos necesitado la orientación de personas, con mayor experiencia a la nuestra, para que nos brinden los saberes y conocimientos necesarios y nos vinculen al mundo social, cultural, político, económico y ambiental del que hacemos parte y, de esta forma, dinamizar lo que conocemos como educación.

A propósito, cuando nos contaron que:

“Es donde uno le puede enseñar a la gente y nos pueden enseñar a nosotros, y nos pueden enseñar muchos modales.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Nos lleva a subrayar la expresión *enseñar* y a considerarla a partir de Freire (1998), cuando sostiene que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47); en otras palabras, enseñar implica mostrar alternativas o abrir caminos para que, cada quien, a partir de sus propias experiencias, del encuentro con otras personas y con el entorno, logre alcanzar el despliegue holístico de su ser. Entonces ¿Quiénes enseñan? Y ¿Quiénes educan? Según Cardona, enseña “la gente, la tierra y, sin duda, la vida” (en proceso de publicación), y educan, como lo expresa la Constitución política de Colombia (1991), instituciones como “el estado, la sociedad y la familia” (Artículo 67).

Hasta el momento, estas ideas nos recuerdan que nuestra postura de investigación recupera términos que consideramos plausibles como: *aprendices* y *viajeros*. Pues, desde el inicio asumimos como maestras, maestros y maestras a las personas con quienes desplegamos este trabajo; despojándonos de todas las ideas que tenemos en nuestro rol de docentes en ejercicio y en formación, y dejándonos enseñar de las, les y los estudiantes lo que conocen de la realidad y sus dimensiones.

Así, pues, insistimos en ¿Por qué a la escuela la consideramos un segundo hogar? ¿En la escuela enseñamos o aprendemos? Y las réplicas que nos donaron, fueron:

“En la escuela se enseña y se aprende, porque, o sea, uno ya lleva cosas aprendidas desde la casa y uno también puede enseñar esas cosas a la gente. Podemos enseñar de todo. Si usted aprende, también puede enseñarles a sus compañeros y así. Considero la escuela como un segundo hogar, porque usted va a diario allá, entonces usted convive tanto con la gente del colegio como la gente de su casa y de su familia.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Se considera que la escuela es un segundo hogar porque en la escuela nos enseñan a hacer las cosas mejor y a aprender más.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“En la escuela nos enseñan valores y esos valores los podemos enseñar a otras personas.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

En relación con estas respuestas, nos propusimos ahondar en ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la escuela? Y ¿Cuáles son los valores que se enseñan en la familia? Y esto fue lo que emergió:

“En la escuela se enseñan valores de responsabilidad, empatía, respeto, tolerancia, amor, solidaridad.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“En mi casa he aprendido los valores de unión familiar, de solidaridad, de escucha, de respeto hacia las demás personas.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

En último término, podemos decir, como algo que emerge, que la escuela y la familia, encargadas de la educación de las niñas, les niñas y los niños, son responsables de entregarle a la sociedad un ser que holísticamente esté en condiciones de enfrentar, sin ninguna reserva, el mundo de lo humano, lo no humano y la vida en todas sus diversas manifestaciones. Por consiguiente, es indispensable que la escuela articule y centre sus prácticas de aula a la realidad de las nuevas generaciones; y que, la familia, como parte del proceso educativo, garantice la continuidad de la formación integral de sus hijas, hijos e hijos en el hogar.

Por otro lado, es necesario romper el paradigma de ver a las niñas, les niñes y los niños como seres vacíos que se deben llenar de conocimientos; se destaca que cada ser humano posee unos presaberes que vamos puliendo en el trasegar de nuestras vidas y que compartimos con otras, otras y otros en las relaciones interpersonales e intersubjetivas con las que nos beneficiamos en los procesos del aprender y el enseñar.

Ahora bien, cuando centramos la mirada en ¿Cómo se vivencia el reconocimiento de la pluralidad de género en tu escuela? Lo que nos compartieron fue:

“Pues, aquí en la escuela no es que quieran mucho a los gays, porque como a nosotros nos han enseñado que los gays, pues, son delicados y así; entonces a la gente les cae mal y les dicen groserías.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

En esta narrativa se pone en evidencia cómo las prácticas sociales y culturales, por lo que atañe al enseñar y al aprender, han sido históricamente las responsables de la desigualdad sexual y de los conflictos intra e interpersonales, respecto al reconocimiento de la pluralidad de género.

De igual forma, cuando nos expresaron que:

“Hay mucha gente, pues, muchos niños que los desprecian por ser gays o lesbianas, solo porque nos han enseñado desde casa que eso es malo o que no nos podemos juntar con ellos, porque nos van a enseñar lo mismo o que son muy débiles o muy peleones.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Nos recuerda el trabajo realizado por García & García (2007), acerca de cómo estudiantes homosexuales, bisexuales y transgeneristas que van a la escuela, reciben con frecuencia acoso, hostigamiento y violencia por parte de sus pares, docentes y personal administrativo. A manera de ejemplo, el término “*desprecian*”, utilizado por la estudiante en su participación, al igual que “*no nos podemos juntar con ellos, porque nos van a enseñar lo mismo*” (Niña, 2022, conversatorio, presencial), denota una forma muy marcada de discriminación hacia las personas LGBTIQ+, considerada por Torres et al. (2022), como:

Todo tipo de exclusión, restricción, limitación o preferencia basado en la pertenencia étnico-racial, la clase socioeconómica, el sexo, el género, el idioma, las creencias religiosas, la nacionalidad, entre otros, que tenga por objeto o por resultado el desconocimiento o la anulación de las condiciones de igual y los derechos humanos (p. 5).

En este sentido, podemos decir que la discriminación se presenta en dos formas: una, a partir del lenguaje kinésico, proxémico y paralingüístico, como el que se detalla en la anterior narrativa y; dos, el que se da por medio de la comunicación verbal, como se evidencia a continuación:

“Yo he escuchado que les dicen cacorros hijuepu. No los respetan.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Sin incurrir en redundancias, vemos, hasta aquí, cómo la familia y la escuela, a partir de la dimensión sociocultural, se vuelven modelos hegemónicos en la educación de las niñas, las niñas y los niños, perpetuando el binarismo y el heteropatriarcado, rechazando la pluralidad de género y todo lo que no encuadra en los patrones heteronormativos.

Aparte, cuando manifestaron:

“Los profesores los respetan, pero yo he visto algunos compañeritos que no los respetan, les hacen bullying.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Pues, de parte de los profesores creo que tienen una experiencia diferente de cómo ver las cosas, ya que se criaron en otra época. La mayoría los respetan, pero obviamente hay comentarios de algunos que ofenden y uno se puede sentir discriminado de cierta manera. Pero, ya las cosas han mejorado muchísimo a comparación de años anteriores.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Aquí hay un chico que es gay y se junta con mucha gente, inclusive con muchos hombres y lo respetan mucho.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

Estas últimas narrativas nos dan a entender que, durante los últimos años, se han dado pasos tibios en lo que concierne al reconocimiento de la pluralidad de género en la escuela; destacando, además, que en estos espacios socioculturales, como en los que referencia Maíllo (1967), convergen diversas generaciones con pautas de crianza desemejantes y con una visión de las dimensiones de la realidad completamente distinta.

Esos pasos tibios que se han venido dando, a partir de la dimensión política, respecto al reconocimiento de la diversidad sexual y de género, han sido temas de discusión, controversias y desafíos en Colombia que, según Castelar (2014), han puesto en tensión a docentes y comunidad educativa en general; ya que, en la garantía de los derechos humanos universales, establecidos en la Constitución política de Colombia de 1991, se debe asegurar la educación para todas, todes y todos sin distinción de raza, nacionalidad, sexo, género, credo, edad, entre otros.

Cuando decimos que el reconocimiento de la pluralidad de género en la escuela representa un desafío y una tensión para las personas encargadas de la educación escolar, radica en que el profesorado no está o no se siente preparado para atender a una población diversa; ya que, su formación inicial se basó en operar bajo las exigencias de un paradigma de educación hegemónica y homogénea como lo afirma Skliar (2015).

Sin embargo, ahora, las normativas educativas le piden que no lo sea, que por el contrario sea una educación equitativa e incluyente; lo que, para la maestra, le maestre o el maestro implica romper con ese paradigma a una edad avanzada, en la que cuesta gran esfuerzo y voluntad, en muchos casos, debido al sistema de creencias y valores establecidos en las dimensiones de la realidad de cada generación, como lo expresan las, les y los participantes.

Para finalizar el despliegue del segundo objetivo que nos propusimos, abordamos ¿Cuál es el balance que hacemos de nuestro proceso de investigación? Los sentires expresados, al respecto, por cada participante fueron:

“Antes me parecía que los gays eran malos y ahora no, ahora aprendí que los gays no son como decían que eran.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Por ejemplo, me queda como enseñanza que no hay que juzgar a las personas solo porque tienen otra orientación sexual. Este trabajo me gustó mucho, porque me entretuve mucho, así fueran dos horas, una hora o treinta minutos.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

“Uno no puede discriminar a nadie por su género.” (Niño, 2022, conversatorio, presencial).

“Me sentí muy bien aquí, porque pude expresar mis sentimientos sin miedo.” (Niña, 2022, conversatorio, presencial).

Sin duda, teniendo en cuenta nuestro método de investigación, este fue un trabajo colaborativo con los seres que nos donaron sus apreciaciones del mundo y de la vida. En términos de Rappaport (2007), este estudio es una co-teorización de la cual aprendimos de cada participante en su despliegue.

No obstante, somos conscientes de que quedan muchas enseñanzas y aprendizajes por tejer, pero esperamos que este proyecto sea un aliciente para las próximas generaciones que les inquiete el mundo de la pluralidad de género y su reconocimiento en las distintas dimensiones de la realidad; y, que, maestras, maestres y maestros en este proceso investigativo como líderes estudiantiles, puedan dar continuidad a este estudio en la escuela, potenciando el dar y darnos a todas, todes y todos, *el lugar que exigimos porque nos lo merecemos.*

Lo que emergió

En clave de síntesis, presentaremos lo que emergió durante el despliegue de este segundo capítulo:

. Para reconocer a una persona y *darle el lugar que le corresponde*, sin ninguna distinción, es imprescindible nombrarla, haciendo uso correcto de los artículos, sustantivos y adjetivos que la definen y la posicionan en las dimensiones de la realidad.

. Es evidente el respeto y la aceptación que las niñas, les niñas y los niños le dan a la pluralidad de género sintiéndose, además, parte de esa condición que nos hace diferentes y nos distingue entre otras, otros y otros.

. Se destaca el valor de la amistad sincera, como una virtud que nos permite encontrarnos con otras personas, que reconoce y le da el lugar a la alteridad, independiente del sexo, género, identidad u orientación sexual, afectiva y erótica.

. El reconocimiento que se le da a la persona gay, mujer u hombre con orientación sexual, afectiva y erótica hacia su mismo sexo, es diferente al que se les da a las personas intersexuales, travestis, transexuales, queer y otras identidades; ya sea, por desconocimiento o por estereotipos socioculturales.

. Se resalta la necesidad de una escuela que trascienda sus prácticas, transforme sus ambientes de aprendizaje y teja conocimiento con los avances tecnológicos y sociales que se articulan hoy con el saber de las nuevas generaciones.

. La escuela y la familia, encargadas de la educación de las niñas, les niñas y los niños, son responsables de entregarle a la sociedad un ser que holísticamente esté en condiciones de enfrentar, sin ninguna reserva, el mundo de lo humano, lo no humano y la vida en todas sus diversas manifestaciones. Por tanto, es indispensable que la escuela articule y centre sus prácticas de aula a la realidad de las nuevas generaciones; y que, la familia, como parte del proceso educativo, garantice la continuidad de la formación integral de sus hijas, hijos e hijos en el hogar.

. Se hace necesario romper el paradigma de ver a las niñas, les niñas y los niños como seres vacíos que se deben llenar de conocimientos; se destaca que cada ser humano posee unos presaberes que vamos puliendo en el trasegar de nuestras vidas y que compartimos con otras, otros

y otros en las relaciones interpersonales e intersubjetivas con las que nos beneficiamos en los procesos del aprender y el enseñar.

. Durante los últimos años, la escuela ha dado pasos tibios en lo que concierne al reconocimiento de la pluralidad de género destacándose, además, que en estos espacios socioculturales convergen diversas generaciones con pautas de crianza desemejantes y con una visión de las dimensiones de la realidad completamente distintas, lo que hace que el proceso de reconocimiento sea un poco más lento.

Reflexiones finales

En este apartado, presentamos las consideraciones finales que comprenden: los logros obtenidos durante el despliegue del proceso investigativo; las preguntas o problemas que emergieron y quedan como aliciente para futuros ejercicios de investigación; y algunas recomendaciones que, pensamos, se deben considerar en el transcurso de las prácticas pedagógicas, dado su acento investigativo y no de intervención.

Logros

Luego de este recorrido investigativo, en el que mantuvimos una postura de aprendices, podemos dar cuenta de una serie de logros que tienen que ver con el alcance de los objetivos planteados y lo emergente en las voces de las, les y los estudiantes.

Esos logros y emergencias fueron:

. La práctica social, oculta en el testimonio de las niñas, les niñas y los niños, considerada la expresión del ser humano en sus imaginarios socioculturales, es la principal responsable de nuestras experiencias y, por tanto, de nuestros conocimientos.

. El despertar de la conciencia de las nuevas generaciones, en cuanto a las relaciones basadas en los sexos, se antepone a los poderes hegemónicamente establecidos, asumiendo y respetando toda pluralidad de género.

. Debido a los estereotipos de género, cuesta entender a las nuevas masculinidades y feminidades confundiendo, la mayoría de las veces, con mujeres y hombres homosexuales.

. Pese a los papeles y roles de género establecidos en los entornos socioculturales, las niñas, les niñas y los niños comprenden que no hay nada que sea únicamente de mujeres o de hombres, que los colores no tienen género, ni la música, ni las acciones humanas; que todo es producto de

una construcción social y cultural, que las mujeres y los hombres somos elaborados por los espacios de interacción, pero también podemos ser lo que queramos ser, indistintamente de nuestro sexo anatómico.

. Es notable el desconocimiento frente a la diferencia que hay entre una mujer, un hombre homosexual y otras pluralidades de género. Es decir, se considera que una persona intersexual, travesti, transgeneristas, queer, entre otros, es lo mismo que lesbiana o gay.

. Entre los estereotipos más arraigados en la sociedad y que prevalece en el pensamiento de las niñas, les niñas y los niños se encuentran las enfermedades de transmisión sexual, las cuales son consideradas propias de las personas LGBTIQ+.

. Los prejuicios históricos, respecto a las personas LGBTIQ+, asume a las sexualidades diversas como una amenaza para la sociedad hegemónica, concepción que persisten en la actualidad y en el diario vivir de las, les y los estudiantes.

. Para reconocer a una persona y *darle el lugar que le corresponde*, sin ninguna distinción, es imprescindible nombrarla, haciendo uso correcto de los artículos, sustantivos y adjetivos que la definen y la posicionan en las dimensiones de la realidad.

. Es evidente el respeto y la aceptación que las niñas, les niñas y los niños le dan a la pluralidad de género sintiéndose, además, parte de esa condición que nos hace diferentes y nos distingue entre otras, otras y otros.

. Se destaca el valor de la amistad sincera, como una virtud que nos permite encontrarnos con otras personas, que reconoce y le da el lugar a la alteridad, independiente del sexo, género, identidad u orientación sexual, afectiva y erótica.

. El reconocimiento que se le da a la persona gay, mujer u hombre con orientación sexual, afectiva y erótica hacia su mismo sexo, es diferente al que se les da a las personas intersexuales,

travestis, transexuales, queer y otras identidades; ya sea, por desconocimiento o por estereotipos socioculturales.

. Se resalta la necesidad de una escuela que trascienda sus prácticas, transforme sus ambientes de aprendizaje y teja conocimiento con los avances tecnológicos y sociales que se articulan hoy con el saber de las nuevas generaciones.

. La escuela y la familia, encargadas de la educación de las niñas, les niñas y los niños, son responsables de entregarle a la sociedad un ser que holísticamente esté en condiciones de enfrentar, sin ninguna reserva, el mundo de lo humano, lo no humano y la vida en todas sus diversas manifestaciones. Por tanto, es indispensable que la escuela articule y centre sus prácticas de aula a la realidad de las nuevas generaciones; y que, la familia, como parte del proceso educativo, garantice la continuidad de la formación integral de sus hijas, hijes e hijos en el hogar.

. Se hace necesario romper el paradigma de ver a las niñas, les niñas y los niños como seres vacíos que se deben llenar de conocimientos; se destaca que cada ser humano posee unos presaberes que vamos puliendo en el trasegar de nuestras vidas y que compartimos con otras, otros y otros en las relaciones interpersonales e intersubjetivas con las que nos beneficiamos en los procesos del aprender y el enseñar.

. Durante los últimos años, la escuela ha dado pasos tibios en lo que concierne al reconocimiento de la pluralidad de género destacándose, además, que en estos espacios socioculturales convergen diversas generaciones con pautas de crianza desemejantes y con una visión de las dimensiones de la realidad completamente distintas, lo que hace que el proceso de reconocimiento sea un poco más lento.

Problemas

En este apartado, daremos cuenta de las preguntas que quedaron abiertas en nuestro proceso de investigación; las cuales, surgieron a medida que íbamos desplegando las narrativas de los

Capítulos 1 y 2 y que consideramos pertinentes como alternativas de otros trabajos de grado o futuras investigaciones.

. Precisar si realmente el patriarcado, sobre todo en un país como Colombia, ha sido derrocado o, por el contrario, su autoridad ha sido maquillada con los discursos políticos de inclusión.

. Definir cómo y en qué etapas se despliega la identidad sexual, afectiva y erótica del ser humano y, en especial, de las nuevas generaciones.

. Determinar los alcances de los actuales medios de comunicación audiovisual en el despliegue psicosexual, afectivo y erótico de las niñas, les niñas y los niños.

. Identificar los modos en que las, les y los estudiantes atribuyen significados a las nuevas masculinidades y feminidades presentes en la educación básica primaria, tanto en sus pares como en sus docentes.

. Precisar cómo se construye el reconocimiento de las personas transgénero, travestis, intersexuales, queer y otras identidades no hegemónicas en la escuela.

. Comprender cómo los derechos de las mujeres en la actualidad se superponen de manera violenta al rol o papel de género de los hombres y cómo ellos se silencian o se aquietan, en algunos casos, para conservar el estereotipo sociocultural de su masculinidad.

. Cuestionar si la palabra gay es un término en tendencia entre las niñas, les niñas y los niños, el cual acoge a toda la población LGBTIQ+ o si, realmente, es una confusión y un desconocimiento de otras pluralidades de género.

. Reflexionar si los métodos y prácticas de enseñanza que se imparten en las escuelas son pertinentes para las nuevas generaciones del siglo XXI, en especial, en lo que atañe al reconocimiento de la pluralidad de género.

Recomendaciones

A continuación, nuestras recomendaciones para tener en cuenta en futuros procesos académicos e investigativos son:

. Es imprescindible mencionar y dejar en claro a quienes aspiren a formarse en la Licenciatura que los procesos de práctica pedagógica investigativa requieren de un adecuado tiempo para ejecutarse acorde a las exigencias de la Universidad. Por tal motivo, es indispensable que los cursos académicos exigidos en la misma se realicen antes de iniciar los dos últimos semestres de práctica pedagógica investigativa. Esto facilitaría a las, les y los practicantes, espacios adecuados para potenciar en el trabajo de campo: la observación participante en los centros educativos donde realizan las prácticas y la hermenéutica de los resultados que van a desplegar en su ejercicio. Además, la lectura de los textos, el uso crítico de la teoría, el proceso comprensivo y la escritura de su trabajo de grado.

. Es importante que en el transitar por los semestres que anteceden al trabajo de grado, se disponga de cursos de español académico para aprender o fortalecer, de manera rigurosa, procesos de lectura y escritura coherentes con las exigencias de una práctica pedagógica en investigación.

. Es fundamental que si el proceso investigativo se va a desplegar en grupo, las personas que lo integren sientan realmente la misma afectación posibilitando, de esta manera, compartir la voluntad y responsabilidad que subyacen a la necesidad de conocer y dar respuestas posibles a aquello que nos inquieta.

Referentes bibliográficos

- Alcaldía de Medellín. (2006). *Mapa de comunas de Medellín y sus corregimientos* [Mapa]. En escuela del hábitat Cehap. <https://bit.ly/3r5syLV>
- Alcántara, E. (2016). ¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 2(3), 3-26. <https://bit.ly/3JTOZuR>
- Alegre, C. (2012). *Postfeminismo y educación: la escuela ante el reto de las nuevas identidades de género* (Master's thesis, Universidad internacional de Andalucía). <https://bit.ly/3BtW8AH>
- Andrews, M. & Chapman, B. (Directores). (2012). *Valiente* [Película]. Walt Disney pictures y pixar animation studios. <https://www.youtube.com/watch?v=aQ-RU9P8LOk>
- Arjona, R. (2008). Que nadie vea [Canción]. En *5to piso*. Allmusic. <https://www.youtube.com/watch?v=452ism1KQ4Y>
- Baltscheit, M. (2007). *El león que no sabía escribir*. México: SEP-Lóquez.
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.
- Bastías, A. (2016). *7:00 a.m.* [Cortometraje]. Producción propia. <https://www.youtube.com/watch?v=2Gax8xtZyAU>
- Bravo, E. & David, B. (2017). *In a heartbeat* [Cortometraje]. Ringling college of art and design. <https://www.youtube.com/watch?v=KxqkEAXOFAE>
- Builes, M., Bedoya, M., & Lenis, J. (2011). El reconocimiento como hilo que teje eudaimonía (felicidad) y areté (virtud). *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 1-17. <https://bit.ly/3z3QC57>
- Calvente, S. (2017). *La experiencia en la concepción del conocimiento de David Hume. Niveles personales y sociales, sentidos y funciones* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y ciencias de la educación].
- Cardona, I., Tejada, K., & Zuluaga, M. (2018). *Identidad sexual en la escuela: Imaginarios sociales de los y las estudiantes* [Proyecto de grado, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. <https://bit.ly/3RI9jcO>
- Cardona, M. (en proceso de publicación). *Maestra: hechizo del estar y el aprender*. Universidad de Antioquia. Medellín.

- Castelar, A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, (26), 77-86 [Archivo PDF] <https://bit.ly/3IQmY60>
- Cerrón, R. W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*, 9(17), 1-8.
- Cid, S. (2016). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 15-18. <https://bit.ly/3JTGjVu>
- Constitución política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica, Salvador*, 1(01), 14-30.
- Corisco, M. (2022). Heterosexualidad y VIH, una realidad que supone el 30% de nuevos diagnósticos. *El País*. <http://bitly.ws/Bp3Z>
- Correa, G. (2017). *Raros: Historia cultural de la homosexualidad en Medellín, 1890-1980*. Universidad de Antioquia. Medellín: Fondo editorial FCSH.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía magna*, (5), 257-261.
- de Haan, L. & Nijland, S. (2004). *Rey y rey*. Barcelona: Ediciones Serres.
- Delgado, I. (2021). *Comunicación*. Significados. <https://www.significados.com/comunicacion/>
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(2), 15-43. <https://bit.ly/2DSzm67>
- Fausto, A. (1998). Los cinco sexos. *Transexualidad, transgenerismo y cultura: Antropología, identidad y género*, 79-90.
- Fernández, F. (2018). *¿Hablamos sobre el color del género? Estudio sobre los estereotipos de género* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria, Santander, España]. <https://bit.ly/3DmnRCd>
- Frostene, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Ediciones Kairós.
- Fonseca, C. & Quintero, M. (2009). La teoría queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*, 5(1), 67-74. <http://bitly.ws/BKM6>
- Freyre, J. & Blanco, R. (2016). La dimensión cultural de la práctica social. *Islas*, (181), 20-32.

- Frigerio, G. (2012). *Sobre la posición del investigador*. [Conferencia]. V Encuentro de educación y desarrollo humano. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior. Cali, Colombia.
- Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://bit.ly/35q6Yu1>
- Galindo, M., Gómez, P. & Manosalva, M. (2018). Momentos de reconocimiento como sujetos de derecho de un grupo de personas jóvenes universitarias LGBT en Tunja, Boyacá. *Sexualidad, salud y sociedad (Rio de Janeiro)*, 172-194.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de género y feminismos*, 3, 1-8.
- García, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, (31). <https://bit.ly/3E2ayt1>
- García, C. (2018). *Educación con perspectiva de género para la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Pontífice Bolivariana, Medellín, Colombia]. <https://bit.ly/3yUSU7z>
- García, C. & García, L. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá sin indiferencia. <https://bit.ly/3b2cVjv>
- Garzón, J. (2018). *Historia del feminismo*. Los libros de la catarata. <https://bit.ly/3StzGgW>
- Green, E. & Maurer, L. (2017). Redefinir el género. *La revolución del género. Revista National geographic en español*, 40(1), 10-11.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes*, (32), 65-72.
- Gutiérrez, A. M. & Miguélez, C. G. (2020). Inclusión en el aula de educación física: desarrollo de la identidad de género. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(3), 11-23. <https://bit.ly/3tSxs0z>
- Halligan, B. (2011). Metrosexual. *Encyclopedia of consumer culture*. University of Salford Manchester. <http://bitly.ws/BoB3>
- Henao, L. M. & Arias, Y. S. (2018). *La escuela: escenario para analizar los imaginarios de niños y niñas sobre diversidad sexual y de género*. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. <https://bit.ly/3N5FBpF>

- Hermosa, C. (2017). *La transición al preescolar en familias homoparentales: un acercamiento a las perspectivas de las familias y las escuelas*. [Tesis de grado, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia]. <https://bit.ly/3BqsnAM>
- Hernández, R. (2008). Paradigmas de la diversidad sexual. *Trabajo social UNAM*, (18).
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Infobae. (2018). *Ni "amigues", ni "todxs": la RAE rechazó distintas manifestaciones del lenguaje inclusivo*. <http://bitly.ws/BTFJ>
- Instituto electoral de la ciudad de México. (2021). *Lotería por la igualdad de género y los derechos humanos*. <http://bitly.ws/wJe6>
- Imaginario, A. (2021). *Significado de arte*. Significados. <https://www.significados.com/arte/>
- Kasza, K. (2001). *Dorotea y Miguel*. Cali: Editorial Norma.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva antropología*, 8(30), 173-198.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de educación y cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de población*, 5(21), 147-178.
- Lamas, M. (2003). *Género: claridad y complejidad*. <http://bitly.ws/zJU8>
- Lamas, M. (2006). *Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas. Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. <http://bitly.ws/zJUz>
- Larrosa, J. (2002). "Experiencia y pasión" entre las lenguas. *Lenguaje y educación después de Babel, Barcelona, Laertes, 2003*, 165-178.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.
- Liberato, B. (2019). *Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual*. JSR Funlam journal of students' research (histórico), (3), 163-168. <https://bit.ly/3O6rpqn>
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo posmoderno*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- López, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *En clave pedagógica*, 3.

- Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065-e065. <https://bit.ly/3LqY2nr>
- Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- Lledó, E. (2004). Nombrar a las mujeres, describir la realidad. La plenitud del discurso. *Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres, Vitoria: Emakunde y el Fondo social europeo*, 373-412.
- Maíllo, A. (1967). Ámbitos y tipos de educación. *Revista de educación*. <https://bit.ly/3bubta5>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1).
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación educativa*, 72-78
- Maturana, G. & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.
- Maturana, H. (2006). Ontología del conversar. *Desde la biología a la psicología*, 84.
- Mayor, A. (2016). *Chicas y chicos. Identidad y cuerpo*. Chrisallis. <https://bit.ly/3ftjsgp>
- Méndez, G. (2022). Marta Lamas: dimensiones de la transmisión. *Marta Lamas: dimensiones de la diferencia. Género y política: antología esencial*, 11-41.
- Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Ministerio de educación nacional. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación* <https://bit.ly/3wJC237>
- Ministerio de educación nacional. (2006). *Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: hacia la formación de una política pública*. Bogotá.
- Morales, P. (2017). *Diversidad sexual, un reto urgente de la educación*. <https://bit.ly/3FGMpr3>
- Moreno, D., Mantilla, I., Monroy, M. & Cañón, L. (2020). Sujetos divergentes: una mirada desde el género en la escuela. *Actualidades pedagógicas*, (75), 53-80. <https://bit.ly/3OVW4wU>
- Moreno, W. T. & Vélez, G. J. (2017). *Diversidad sexual y de género a través de una mirada educativo-ambiental: Concepciones sobre la diversidad sexual y de género en la institución educativa San Roberto Belarmino (IESRB) desde una mirada educativo ambiental*. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. <https://bit.ly/3azSR7B>

- Muñoz, F. (2019). El hermafroditismo, entre el arte y la ciencia. *Reporte índigo*. <https://bit.ly/3PA3XsI>
- Murcia, N., Jaimes, S. & Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de moebio*, (57), 257-274.
- Nunes de Almeida, P. (2002). *Educación lúdica*. Bogotá: Ediciones San Pablo.
- Núñez, C. (2019). *Diversidad sexual. Prácticas y desafíos de docentes en escenarios escolares. Una aproximación desde el trabajo social*. [Proyecto de grado, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia]. <https://bit.ly/3PN8Vm1>
- Organización panamericana de la salud & Organización mundial de la salud. (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. Guatemala. <https://bit.ly/3JOK9we>
- Orozco, S. (2013). El concepto de reconocimiento en Hegel: un principio de justicia social. *Versiones. Revista de Filosofía*, (3), 115-124.
- Paradela, N. (2014). El feminismo árabe y su lucha por los derechos de la mujer. *Encuentros multidisciplinares*.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial Muralla.
- Pérez, M. (2020). *Concepciones y emociones del alumnado de 6º de educación primaria sobre el aprendizaje de la sexualidad ¿Cómo contemplan la orientación sexual e identidad de género?* (Master's thesis, Universidad Internacional de Andalucía). <https://bit.ly/3zI44NG>
- Piglia, R. (2005). *El viaje y la investigación como modos de narrar básicos*. Talca: Universidad de Talca.
- Quaresma, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: Género y sexualidad en la educación sexual. *Revista interamericana de psicología/interamerican journal of psychology*, 47(3), 441-448.
- Ramón, G. (2006). *Diversidad sexual*. Los tacones. <http://bitly.ws/zo9j>
- Ramírez, F. M. (2018). *Del lenguaje y las prácticas excluyentes en el aula como dispositivos de poder contra la diversidad sexual y de género*. Congreso internacional de educaciones, pedagógicas y didácticas.
- Ramírez, M., Ugalde, Y., Larralde, S., Castro, M., Frías, H. M., & Morales, A. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México: Instituto nacional de las mujeres. <http://bitly.ws/ykBA>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología*, 43, 197-229.

- Real academia española. (2020). *Informe de la Real academia española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Madrid.
- Reiner, H. (1985). *Bueno y malo: Origen y esencia de las distinciones morales fundamentales* (Vol. 31). Encuentro.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, N., Lozano, A. & Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista cubana de enfermería*, 29(3), 182-190. <https://bit.ly/3qKtF3i>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y valores*, 60(145), 5-31.
- Sánchez, J. (2016). *El concepto de reconocimiento en Charles Taylor*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de letras y ciencias humanas, Escuela académico profesional de filosofía]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.
- Scheler, M. (1929). El puesto del hombre en el cosmos. *Revista de occidente*, (73), 1-29.
- Serrato, A. & De la Rosa, H. (2019). *Actitudes y prejuicios hacia la homosexualidad en estudiantes del Campus León de la Universidad de Guanajuato. Una mirada desde el trabajo social* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California, México]. <http://bitly.ws/Bp7w>
- Skliar, C. (2015). *El arte de enseñar con amor* [Archivo de Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=kH8J_tGFMwY
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. New York: Science House.
- Torrejón, B. S. (2021). La formación del profesorado de educación primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1) [Archivo PDF] <https://bit.ly/3wYqlFE>
- Torres, M., Castro, S., Rincón, G., Portilla, L., Araque, L., Gómez, A., Chacón, S., & Díaz, A. (2022). *Recomendaciones para erradicar los usos sexistas del lenguaje al interior de los espacios universitarios*. Medellín: Universidad de Antioquia. <http://bitly.ws/BTW2>
- Vázquez, A. (2009). Michel Foucault, Judith Butler y los cuerpos e identidades críticas, subversivas y deconstructivas de la intersexualidad. *Isegoría*, (40), 235-244.

Vázquez, J. (2021). Las olas del movimiento LGBTIQ+. Una propuesta desde la historiografía. *Revista humanidades*, 11 (2), 65-81.

Vila, L. (2021). *¿Qué significan las siglas LGBTIQ+?* La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190627/463124839887/que-significan-siglas-lgbtqi.html>

Villar, A., Canarias, E., Altamira, F., Mujika, I., Caballero, I., Fernández, M. & Celis, R. (2013). *Los deseos olvidados*. <https://zehar.eus/producto/los-deseos-olvidados/>

Zevallos, P. (2021). *Todos somos diferentes*. Cuentos para niños. <https://bit.ly/3S9AQOc>

Anexos

Anexo 1.

Cuento: El león que no sabía escribir

El león no sabía escribir. Pero eso no le importaba porque podía rugir y mostrar sus dientes. Y no necesitaba más.

Un día, se encontró con una leona. La leona leía un libro y era muy guapa. El león se acercó y quiso besarla. Pero se detuvo y pensó: —Una leona que lee es una dama. Y a una dama se le escriben cartas antes de besarla. Eso lo aprendió de un misionero que se había comido. Pero el león no sabía escribir.

Así que fue en busca del mono y le dijo: — ¡Escríbeme una carta para la leona! Al día siguiente, el león se encaminó a correos con la carta. Pero, le habría gustado saber qué era lo que había escrito el mono. Así que se dio la vuelta y el mono tuvo que leerla. El mono leyó:

—Queridísima amiga: ¿quiere trepar conmigo a los árboles? Tengo también plátanos. ¡Exquisitos! Saludos, León.

— ¡Pero noooooo!, rugió el león. — ¡Yo nunca escribiría algo así! Rompió la carta y bajó hasta el río. Allí el hipopótamo le escribió una nueva carta.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos. Pero le habría gustado saber qué había escrito el hipopótamo. Así que se dio la vuelta y el hipopótamo leyó:

—Queridísima amiga: ¿Quiere usted nadar conmigo y bucear en busca de algas? ¡Exquisitas! Saludos, León.

— ¡Noooooo!, rugió el león. — ¡Yo nunca escribiría algo así! Y esa tarde, le tocó el turno al escarabajo. El escarabajo se esforzó tremendamente e incluso echó perfume en el papel.

Al día siguiente, el león llevó la carta a correos y pasó por delante de la jirafa.

— ¡Uf!, ¿a qué apesta aquí?, quiso saber la jirafa.

— ¡La carta! – dijo el león–. ¡Tiene perfume de escarabajo!

—Ah –dijo la jirafa–, ¡me gustaría leerla! Y leyó la jirafa: —Queridísima amiga: ¿Quiere usted arrastrarse conmigo bajo tierra? ¡Tengo estiércol! ¡Exquisito! Saludos, León.

— ¡Pero noooooo! – rugió el león– ¡Yo nunca escribiría algo así!

— ¿No lo has hecho?, dijo la jirafa.

Furiosísimo, el león rompió la carta e hizo que la jirafa escribiera una nueva. El cocodrilo debería leerla al día siguiente. Pero cuando el león fue a recogerla, el cocodrilo se había comido a la jirafa. ¡Carta incluida!

Así, pues, le tocó el turno al cocodrilo. Y el buitre leyó esa carta:

— Queridísima amiga: todavía queda un resto de jirafa para esta noche. ¡Venga también usted! ¡Exquisito! Saludos, León.

— ¡Oh no! — dijo el león — ¡Yo nunca escribiría algo así!

El león la rompió y, al día siguiente, el buitre tuvo que leer inmediatamente su carta.

— Queridísima amiga: soy el león y aquí yo soy el jefe. ¡Quiero conocerte!

El león asintió satisfecho. Sí, así lo hubiera dicho él también. El buitre continuó leyendo:

— Podemos volar juntos por encima de la selva. También tengo carroña. ¡Exquisita! Saludos, León.

— ¡No! rugió el león ¡Noooooo! ¡No! Y nuevamente no. Yo escribiría lo hermosa que es. Le escribiría lo mucho que me gustaría verla. Sencillamente, estar juntos. Estar tumbados, holgazaneando, bajo un árbol. Sencillamente, ¡mirar juntos el cielo al anochecer! ¡Eso no puede resultar tan difícil!

Y el león se puso a rugir. Rugió todas las maravillosas cosas que él escribiría, si supiera escribir. Pero el león no sabía. Y, así, continuó rugiendo un rato.

— ¿Por qué entonces no escribió usted mismo?

El león se dio la vuelta: — ¿Quién quiere saberlo? —dijo.

—Yo —dijo la leona.

Y el león, de afilados colmillos, contestó suavemente:

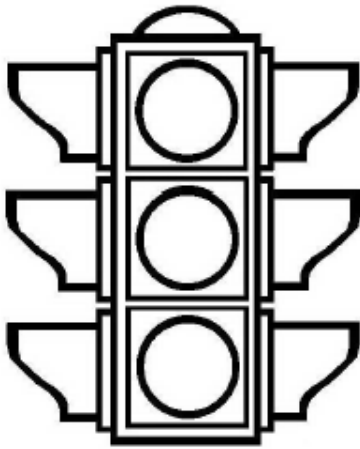
—Yo no he escrito porque no sé escribir. La leona sonrió.

Empujó tiernamente al león con su nariz y se lo llevó con ella.

— A, de amor.

Anexo 2.

Ficha: El semáforo del género



Ventajas

--

Desventajas

--

Limitaciones

--

¿Qué significa para ti la palabra género?

Adaptado de: Quispe, 2018, <https://bit.ly/3SGiJPU>

Anexo 3.

Cuento: Todos somos diferentes

Cuenta una historia que varios animales decidieron abrir una escuela en el bosque. Se reunieron y empezaron a elegir las disciplinas que serían impartidas durante el curso.

El pájaro insistió en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida en el currículo. La ardilla creía que la enseñanza de subir en perpendicular en los árboles era fundamental. El conejo quería, de todas formas, que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela.

Y así siguieron los demás animales, sin saber que cometían un gran error. Todas las sugerencias fueron consideradas y aprobadas. Era obligatorio que todos los animales practicasen todas las disciplinas.

Al día siguiente, empezaron a poner en práctica el programa de estudios. Al principio, el conejo salió magníficamente en la carrera; nadie corría con tanta velocidad como él. Sin embargo, las dificultades y los problemas empezaron cuando el conejo se puso a aprender a volar. Lo pusieron en una rama de un árbol, y le ordenaron que saltara y volara.

El conejo saltó desde arriba, y el golpe fue tan grande que se rompió las dos piernas. No aprendió a volar y, además, no pudo seguir corriendo como antes.

Al pájaro, que volaba y volaba como nadie, le obligaron a excavar agujeros como a un topo, pero claro, no lo consiguió. Por el inmenso esfuerzo que tuvo que hacer, acabó rompiendo su pico y sus alas, quedando muchos días sin poder volar. Todo por intentar hacer lo mismo que un topo.

La misma situación fue vivida por un pez, una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas. ¿Y saben por qué? Porque los animales llegaron a la conclusión de que todos somos diferentes. Cada uno tiene sus virtudes, habilidades, y también sus debilidades.

Un gato jamás ladrará como un perro, o nadará como un pez. No podemos obligar a que los demás sean, piensen, y hagan algunas cosas como nosotros. Lo que vamos conseguir con eso es que ellos sufran por no conseguir hacer algo de igual manera que nosotros, y por no hacer lo que realmente les gusta.

Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades, habilidades y limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es apenas alguien diferente a quien debemos respetar.

Anexo 4.

Cuento: Dorotea y Miguel

Dorotea y Miguel son muy buenos amigos... casi todo el tiempo.

Un día leyeron un libro que se llamaba *El caballero y la princesa*.

–Juguemos –dijo Miguel–. Yo seré el caballero y tú, la princesa.

–¡Sí! –exclamó Dorotea.

–Te salvaré de los malos ¿De acuerdo? –dijo Miguel.

– ¡Pues no me parece! ¿Qué hay de malo que la princesa salve al caballero?

Discutieron y discutieron hasta que finalmente Miguel dijo:

–No quiero jugar más contigo.

–Bien –dijo Dorotea y se fue a su casa.

Miguel estaba dispuesto a divertirse aunque estuviera solo. Pintó dibujos. Muchos dibujos.

– ¿Quién necesita a Dorotea? –dijo.

Leyó un libro de insectos catorce veces.

–No estoy aburrido –dijo – ¿Quién necesita a Dorotea?

Luego, se le ocurrió una idea. “le mostraré a esa Dorotea”, pensó Miguel. “Puedo jugar solo a *El caballero y la princesa*”.

–Voy a pelear contra los malos y salvar a nuestra princesa –Les anunció el caballero Miguel a los súbditos del reino.

Galopó por el campo de batalla...peleó con valentía contra los malos... y salvó a la princesa, que en realidad era un tronco. Pero el tronco no dijo ni una palabra.

Miguel miró el tronco y dijo:

–Deberías decirme: “¡Gracias por venir a rescatarme apuesto caballero!”.

Dejó caer el tronco al suelo y suspiró.

–Eso es exactamente lo que diría Dorotea.

–No, yo no te diría eso –dijo una voz desde detrás de un arbusto–. Te diría: “¿Por qué te demoraste tanto?”.

Era Dorotea, disfrazada de princesa.

–Dorotea –gritó Miguel– ¡Me alegra verte!

–No, Miguel –dijo Dorotea–. A mí me alegra verte.

Es tan aburrido jugar sola...

El resto del día, jugaron y tomaron turnos en salvarse el uno al otro de los malos. Luego el caballero Miguel y la princesa Dorotea galoparon de regreso al reino juntos y jugaron felices para siempre... bueno, casi todo el tiempo.

Anexo 5.

El árbol del género



Adaptado de: Freepik, 2022, <https://bit.ly/3E34MHA>

Anexo 6.

Chicas y chicos: identidades y cuerpos

Ser chica y ser chico

Yo no soy chica o chico,
por tener el pelo corto o largo,
por jugar con muñecas o balones,
por tener pene o vulva.

Yo no soy chica o chico
porque lo digan los demás.

Yo soy chica o chico
porque sé que lo soy.
Y sólo yo puedo decir qué soy.



Hay...



Hay chicas con vulva...



...y chicas con pene



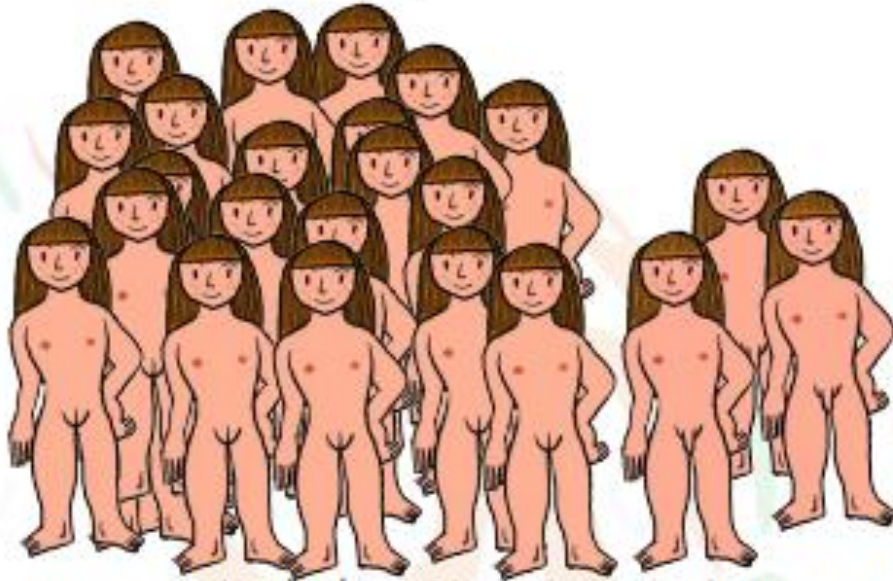
Hay chicos con vulva



...y chicos con pene

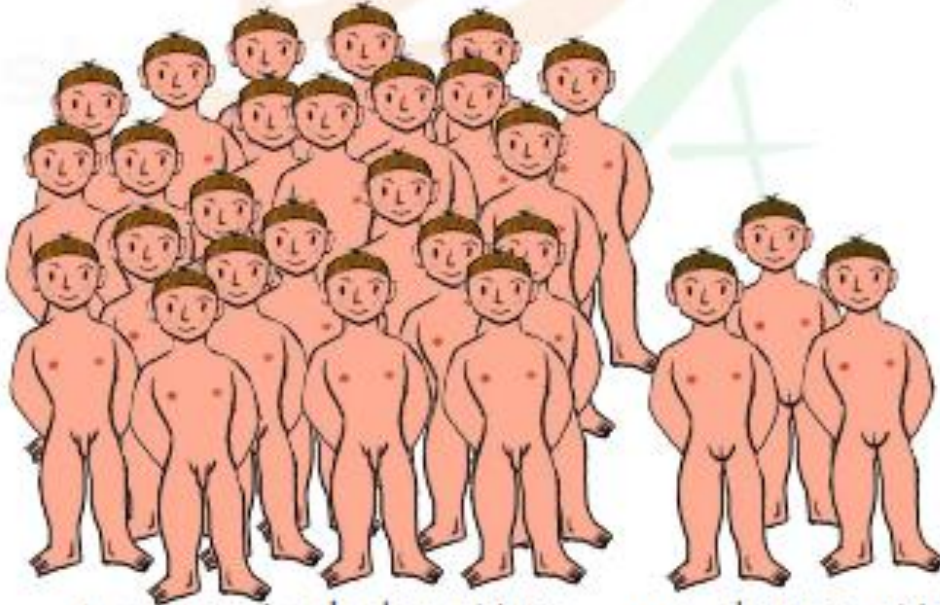
Los genitales de cada chica y de cada chico son diferentes.
Hay penes y vulvas de todos los aspectos,
como el resto de las partes del cuerpo, ¡claro!
Y a veces también hay genitales que no se parecen
ni a un pene ni a una vulva, o que se parecen a ambos.

Más y menos



La mayoría de las chicas
tienen vulva...

...y algunas chicas
tienen pene

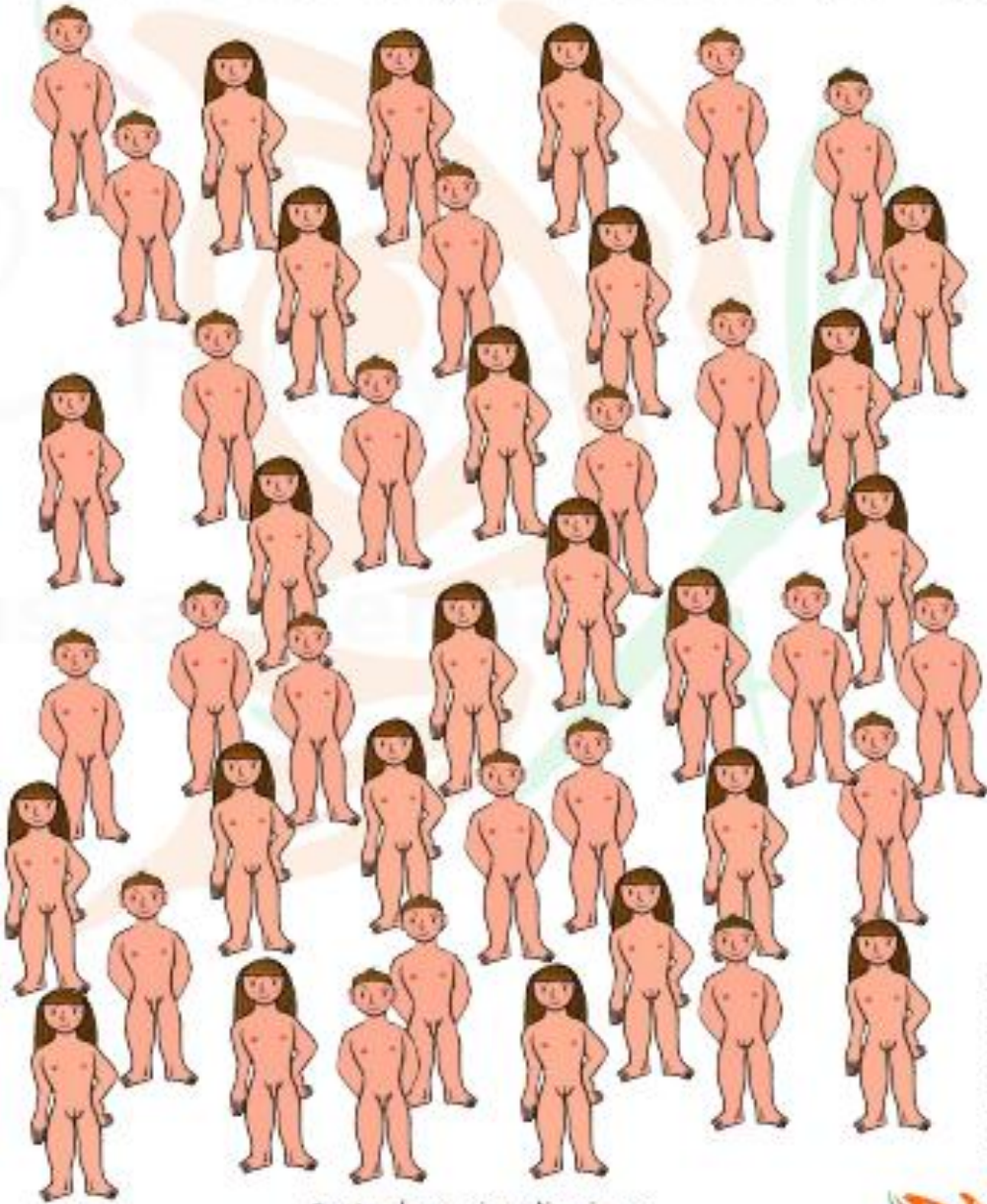


La mayoría de los chicos
tienen pene...

...y algunos chicos
tienen vulva

¿Cuántos y cuántas?

La mayoría de las chicas tienen vulva y algunas chicas tienen pene.
 La mayoría de los chicos tienen pene y algunos chicos tienen vulva.
 A ver si encuentras en este grupo cuántos y cuántas hay de cada.



Diseño: Nadón Barreneche

Material didáctico
 Etxeak 1.0

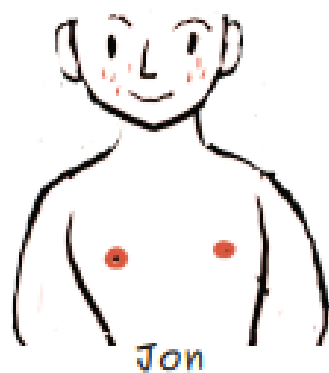
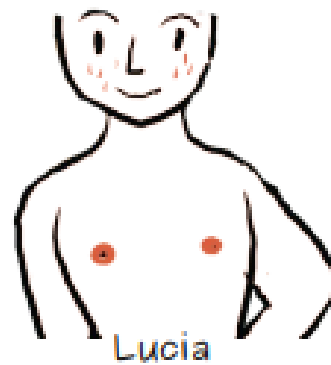
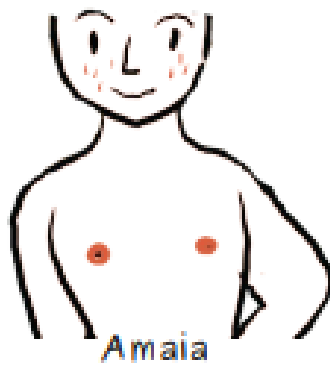
Según algunas investigaciones
 de cada 1000 chicos uno tiene vulva,
 y de cada 1000 chicas una tiene pene.



El pelo, la piel... cada una, cada uno, diferente

Hay tanto chicas como chicos
con el pelo corto y con el pelo largo.
Hay quien lo tiene rizado y quien lo tiene liso,
chicas y chicos que llevan coletas, trenzas o cresta,
quien lo tiene rubio o castaño, pelirrojo o negro...
con el color de la piel más claro o más oscuro.

Pinta a estas amigas y amigos
el pelo y el color de la piel.



Disenyo: MARTIN BARRUTUA

Material didáctico
Chrysallis Euskal Herra





¿Y tú?

Dibuja aquí tu cuerpo...

...y escribe aquí tu nombre

Material didáctico
Chrysalis Euskal Herria



Anexo 7.

Canción: Que nadie vea

Que no lo vea papa en la azotea
Cambiándole la ropa a las muñecas
Poniéndose el labial que nadie vea
Haciéndose en papel un par de tetas
Que nadie vea.

Que no sepan los chicos en la escuela
Que se le van los ojos en gimnasia
Que prefiere la danza y la acuarela
A eso del fútbol y la acrobacia
Que nadie vea.

Que no se entere nadie que a los 9
El closet es la única guarida
Y mientras en la ventana llueve y llueve
Las dudas se abren paso en estampida
Que nadie vea.

Llegan los 16 y es de concreto
El peso de tener que aparentar
Que no se entere nadie del secreto
Mira de quien te fuiste a enamorar
Que nadie vea.

Empiezan a rondarte los rumores
La gente está empezando a sospechar
Porque ese pantalón y esos colores
Y ese swing femenino al caminar
Que nadie vea, que nadie vea.

Que no lo hagan llorar en biología
Porque la ciencia no se percató
Que no lo vean sufrir en teología
Con eso de que Dios se equivocó
Que nadie vea, que nadie vea.

Llegan los días de sexo y discoteca
De risas sexo moda y libertad
La fiesta dura lo que una cometa
Y en medio de Sodoma soledad
Que nadie vea.

Prefieres no mirar en el espejo
Que el tiempo no te tuvo compasión
A veces duele más llegar a viejo
Sabiendo que no habrá continuación
Que nadie vea, que nadie vea.

Que no lo hagan llorar en biología
Porque la ciencia no se percató
Que no lo vean sufrir en teología
Con eso de que Dios se equivocó
Que nadie vea, que nadie vea.

Naciste siendo sol y siendo luna
Viviste como dama y caballero
Mujer de corazón, vientre sin cuna
Y en tu propio planeta forastero.

Anexo 8.

Emojis



Fuente: WhatsApp, 2022.

Anexo 9.

Cuento: Rey y Rey

Érase una vez una anciana Reina, un joven Príncipe heredero y una gata con corona que vivían en lo alto de una montaña.

La anciana dama ya llevaba muchos años reinando y estaba harta y muy cansada.

Un día decidió que antes del verano el Príncipe debería de casarse y ocupar el trono.

– ¡Despierta! – le gritó la Reina – Tú y yo tenemos que hablar ¡No puedo más! ¡Tienes que casarte y punto!

El Príncipe apartó el desayuno. Se le acabaron las ganas de comer porque la Reina hablaba...y hablaba...y hablaba sin parar.

– No sé qué te pasa. ¡Todos los príncipes se han casado menos tú! A tu edad yo ya me había casado dos veces.

La Reina siguió hablando hasta la noche y el Príncipe, completamente mareado, por fin cedió.

– Está bien, madre, me casaré. Pero no conozco a ninguna princesa que me guste.

– ¡Por tu futura felicidad!

Aquella noche la Reina buscó su listín de princesas y no hubo castillo, ni Alcázar, ni palacio al que no llamara.

A la mañana siguiente, se presentó la primera princesa.

La Princesa Aria de Austria interpretó una estridente ópera en honor al Príncipe, pero antes de que terminara ya la habían echado.

La princesa Delly llegó desde Texas haciendo malabarismos y magia (la única que se divertía fue la gata) pero la Reina y el Príncipe se aburrían.

La siguiente fue una sonriente princesa que llegó desde Groenlandia pero no le impresionó a nadie, salvo al paje del Príncipe que se enamoró perdidamente de ella.

– ¡Vaya! Con esos brazos tan largos seguro que puede saludar a todo el pueblo – dijo el Príncipe. Pero la Princesa Rahjmaputínn, de Bombay, empleó sus largas piernas para salir corriendo del palacio.

La reina y el Príncipe se miraron con tristeza. Ninguna de las princesas les había gustado.

– ¡Un momento! – dijo el paje – todavía queda una princesa. ¡Tachín, tachín! Les presento a la Princesa Magdalena y su hermano, el Príncipe Azul.

De pronto el Príncipe quedó sin respiración y su corazón empezó a latir. Fue un flechazo.

– ¡Qué príncipe tan guapo!

– ¡Qué príncipe tan guapo!

Fue una boda muy especial. La Reina lloraba sin parar.

Desde ese entonces los príncipes viven juntos como Rey y Rey. Y la Reina por fin puede descansar. Y vivieron felices y comieron perdices.

Anexo 10.

Lotería diversa





Fuente: Instituto electoral de la Ciudad de México, 2022, <http://bitly.ws/wJe6>

Anexo 11.

Consentimiento informado para participantes de la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación con una clara comprensión de la naturaleza de la misma, así como de su rol en esta.

La presente investigación es conducida por: _____ y _____, de la Universidad _____.

Sus objetivos son:

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto implicará participar cada semana en encuentros previamente acordados. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) de los objetivos. Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará un tiempo acordado cada semana.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras y los investigadores.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada por medio virtual y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Nombre del o la participante	Firma	Fecha
------------------------------	-------	-------
