



**Identidades Sexuales y de Genero: perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes
de ciencias sociales de la I.E Diego Echavarría Misas**

Liliana Marcela Salazar López

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesora

Luisa Fernanda Moreno Echeverri, Magíster (MSc) en Conflicto y Paz

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Salazar López, 2024)

Referencia

**Estilo APA 7
(2020)**

Salazar López, L. (2024). Identidades Sexuales y de Género: perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales de la I.E Diego Echavarría Misas [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Este trabajo, fruto de un arduo camino, se lo dedico a mi madre, por su lucha constante y por acompañarme en todas las decisiones que he tomado a lo largo de la vida, a mi padre, por ser mi apoyo incondicional y mi ejemplo de perseverancia y superación, a mi hermana, Lina, mi artista y consejera favorita, a mi hermano, Felipe, quien me ha mostrado los colores de la vida, con su inagotable resiliencia y humor, y a mi sobrina, Lorena, mi tesoro más preciado, por ser mi motivación.

También a mis abuelos, Lilliam, Oliva, Juvenal y Libardo, a mis tíos, a todos ellos, en especial a Martha, Diego, Diana y Luz Dary. Gracias a ustedes por darme su amor y su apoyo.

Del mismo modo, también es una dedicatoria a Alejandro y su familia, por abrirme las puertas de su vida y su corazón.

Sin ustedes, no podría haber llegado hasta este punto, y por ustedes, llegare muchísimo más lejos.

Agradecimientos

La elaboración de este trabajo es gracias a la guía constante de Luisa Fernanda Moreno, mi asesora de práctica, quien, a pesar de las dificultades siempre me alentó a continuar. Así mismo, agradezco a todos los profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, por haberme brindado muchos de sus espacios y por confiar en mí sus experiencias, especialmente Juan David Yepes, mi docente cooperador, quien, además, me otorgó un lugar en sus clases y me brindó sus consejos para ser una buena docente.

Por último, agradezco a la Universidad de Antioquia, por convertir muros kilométricos en puertas abiertas a un mundo más amplio, y por cambiarme la vida.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Capítulo I	10
1.1 Contexto de la investigación.....	10
1.2 Planteamiento del problema.....	13
1.3 Justificación	19
1.4 Antecedentes	23
1.5 Pregunta de investigación	34
1.6 Objetivos.....	35
Capitulo II. Marco teórico conceptual	36
2.1 Exclusión.....	36
2.2 Identidades de género	39
2.3 Identidad sexual	42
2.4 Masculinidades	44
2.5 Feminidades	50
2.6 Cambios en la feminidad	52
Capitulo III. Metodología	56
3.1 Enfoque cualitativo	56
3.2 Estudio de caso	58
3.3 Técnicas e instrumentos.....	60
3.4 Caracterización de los sujetos participantes	69
3.5 Momentos de la Investigación	71
3.6 Consideraciones éticas	73
Capitulo IV: Resultados y Discusión.....	76

4.1 Procedimiento de análisis	76
4.2 Perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales en relación con las identidades sexuales y de género	77
4.3 Aparición y abordaje de la identidad sexual y de género en el plan de área de ciencias sociales de la Institución	98
Capítulo V. Consideraciones finales	106
Capítulo VI. Recomendaciones	110
Referencias.....	112
Anexos	123

Lista de tablas

Tabla 1 ¡Error! Marcador no definido.

Resumen

Esta investigación se realiza a partir de un estudio de caso que explora las perspectivas, conocimientos y prácticas de los y las docentes del área de ciencias sociales con respecto a las identidades sexuales y de género. Se lleva a cabo en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, ubicada en Itagüí, Antioquia, con el propósito de comprender cómo los y las docentes perciben, conocen y manejan estas temáticas en el entorno escolar, particularmente en sus clases. Además, examina la presencia y el tratamiento de la identidad sexual y de género en el plan de estudios del área de ciencias sociales proporcionado por la institución, destacando que, aunque el plan aborda la discriminación y promueve la lucha contra ella, presta una atención limitada a las diversas expresiones de sexualidad y género.

Este trabajo pretende ser un punto de partida para la reflexión de los docentes, instándolos a realizar una autoevaluación crítica de su postura y preparación frente a los cambios sociales que traen consigo nuevas diversidades, incluyendo las diversas formas de identidad sexual y de género. Este ejercicio les permitirá reconocer posibles manifestaciones de violencia simbólica que deben ser eliminadas, así como considerar los ajustes necesarios que podrían requerirse en el plan de área o en la implementación en el aula. Además, les ayudará a identificar áreas de oportunidad para promover una educación más inclusiva, fomentando el respeto y el reconocimiento del otro en el entorno educativo.

Palabras clave: identidad sexual, identidad de género, perspectivas, conocimientos, practicas, escuela

Abstract

This research is based on a case study that explores the perspectives, knowledge, and practices of social sciences teachers regarding sexual and gender identities. It is carried out at the Diego Echavarría Misas Educational Institution, located in Itagüí, Antioquia, with the purpose of understanding how teachers perceive, understand, and manage these issues in the school environment, particularly in their classes. Additionally, it examines the presence and treatment of sexual and gender identity in the social sciences curriculum provided by the institution, highlighting that, although the curriculum addresses discrimination and promotes the fight against it, it pays limited attention to the diverse expressions of sexuality and gender.

This work aims to be a starting point for teachers' reflection, urging them to critically self-assess their stance and preparedness in the face of social changes that bring about new diversities, including diverse forms of sexual and gender identity. This exercise will allow them to recognize possible manifestations of symbolic violence that need to be eliminated, as well as to consider the necessary adjustments that may be required in the curriculum or its implementation within the classroom. Furthermore, it will help them identify areas of opportunity to promote a more inclusive education, fostering respect and recognition of others in the educational environment.

Keywords: Sexual identity, Gender identity, Perspectives, Knowledge, Practices, School

Capítulo I

1.1 Contexto de la investigación

La presente Investigación, se llevó a cabo en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, una Institución de carácter público ubicada en el municipio de Itagüí del departamento de Antioquia, cuyo funcionamiento se rige se rige bajo la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros; y que se pone en marcha a partir del 13 de enero del 2003.

La institución, conformada por un total de 3.200 estudiantes, tiene tres jornadas, la jornada de la mañana, a la que ingresan los niveles de preescolar y básica primaria, la jornada de la tarde, que atiende básica secundaria, media académica y media técnica y la jornada nocturna, que ofrece educación para adultos.

Se encuentra cerca del eje central del municipio, que es el parque, y en un entorno cuyo principal suelo es de uso comercial e industrial.

Las familias pertenecientes a la comunidad educativa son de diversa composición social, ya que ingresan personas de todos los sectores del municipio, aunque según las cifras de la

Gobernación de Antioquia, en el municipio predomina el estrato 3, con un 51,2 % del total de las viviendas.

El periodo de tiempo durante el cual se desarrolló la investigación corresponde a marzo del 2023 hasta noviembre del mismo año como tiempo destinado a la recolección de información, aplicación de instrumentos y estructuración, y a noviembre del 2023 hasta abril de 2024 como tiempo dirigido al análisis, escritura final y revisión del trabajo investigativo. Durante el año 2023 se realizaron las prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa, con la posibilidad de ingreso permanente para la ejecución, y a principios del presente año se concretaron los análisis y detalles pertinentes.

Adicionalmente, cabe resaltar que la investigación se llevó a cabo teniendo la participación de la población total de docentes de ciencias sociales de la institución, equivalente a siete docentes, seis de ellos designados en bachillerato y una de ellas situada en básica primaria.

Por otro lado, la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, se caracteriza por estar “formando en valores la sociedad del siglo XXI” (Cardona et al., 2022, p.3). Dichos valores institucionales son la responsabilidad, autonomía, conciencia ambiental, amor, resiliencia, respeto, tolerancia, solidaridad, prudencia y gratitud.

Por lo tanto, adentrarse en dicho contexto escolar, que, además, se caracteriza por ser mixto y laico, permite reflexionar acerca de cuáles son las perspectivas, conocimientos y prácticas de los y las docentes frente a las identidades sexuales y de género de los y las estudiantes, y a su vez,

facilita la exploración de la consistencia del plan de área de las ciencias sociales con el ejercicio docente y las dinámicas escolares referidas a la misma temática.

1.2 Planteamiento del problema

Actualmente, las identidades sexuales y de género continúan siendo objeto de amplios debates y controversias en diversos ámbitos sociales. El centro de muchos de estos análisis, nos dejan ver una realidad caracterizada por desigualdades e injusticias persistentes, y en muchos casos, marcada por situaciones angustiantes y dolorosas.

Según la Amnistía Internacional (2024), la homosexualidad puede suponer pena de muerte en 11 países del mundo, es ilegal en alrededor de 70 países, y entre enero de 2008 y septiembre del 2020, 2.664 personas trans fueron asesinadas.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (2021), estimó que cerca de 736 millones de mujeres (una de cada 3) sufren violencia física o sexual. Una cifra que se ha mantenido estable hasta hoy.

Sobre la identidad de género, centrándonos específicamente en la igualdad en educación, empleo y condiciones de vida, el Índice ODS (2022), presenta los datos estadísticos que indican que ninguno de los 144 países presentados en su índice, ha cumplido plenamente con la promesa de igualdad de género y “ni siquiera los países con mayor puntaje están bien encaminados a alcanzar esas metas” (p. 19). En su investigación, exponen que, si bien hay un leve progreso, este es lento, y diferenciado según el contexto específico. En el caso de Colombia, no hubo ningún progreso, y tampoco en el 32,6 % de los demás países. Además, advierte que, el índice de progreso en los países donde sí lo hubo, es en promedio de unos 3 puntos sobre 100.

Ante esta realidad, el Foro Económico Mundial (2022), estimó que se necesitan 132 años para eliminar las desigualdades de género. En el año 2020 estimaba que se necesitaban 99.5 años para tal fin, pero la pandemia generada por el COVID 19 ha causado un retraso, extendiendo el plazo a una generación más.

Centrando la atención en nuestro continente, sabemos que, desde la colonización, en América se vienen instaurando unas representaciones occidentales sobre el género y la sexualidad que están basadas fundamentalmente en preceptos religiosos que estigmatizan la diversidad sexual y de género. las prácticas no heterosexuales o desligadas de los estándares de lo femenino (ligado a ser hembra en términos biológicos de nacimiento) y lo masculino (ligado a ser macho en términos biológicos de nacimiento), eran criminalizadas, como lo son aún en un gran número de países. Las relaciones homohereóticas y los tránsitos “inadecuados” por el sexo y por el género estaban penalizados por la constitución española en el periodo colonial; una penalización que se mantuvo hasta el año 1836, año en el que el primer código penal de la era republicana lo despenalizó (Bedoya, 2015).

Sin embargo, este código iría en contradicción con otras disposiciones posteriores, como el código de policía de 1971, que indicaba que las personas trans y las expresiones públicas de homosexualidad iban en contra de la moral pública, lo cual deja ver que el mismo estado reprodujo unas secuencias de violencias naturalizadas hacia estos sectores diversos de la sociedad (Molina y Clavijo, 2018).

Una década más tarde, volvió a reafirmarse la despenalización, pero la cultura ciudadana del país persistió en el rechazo y el trato negativo hacia estos sectores sociales, e incluso actualmente, la naturalización de algunas prácticas violentas y de discriminación son un hecho, que ha causado un profundo arraigo en los imaginarios colectivos que justifican y perpetúan la exclusión, sin dejar de lado el hecho de que la repetición de estas violencias en las diversas instituciones sociales como la familia, escuela, iglesia, estado, entre otras, así como la legitimación de estas, ha transgredido profundamente los derechos de las personas que tienen una identidad sexual y/o de género diferente a aquellas que predominan (Bedoya y Clavijo, 2018).

Como vemos, la dimensión social del género es uno de los elementos que clasifican y jerarquizan las relaciones sociales generadoras de desigualdad que a lo largo del tiempo se han reproducido. Ramírez (2013) expresa que “La condición de género de mujeres y hombres es producto de las relaciones socioculturales e históricas” (p. 2). Entendiendo que tanto las relaciones como los modos de ser y actuar pueden modificarse de acuerdo con la pertenencia a una sociedad.

En este sentido, según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008), se entiende por género la manifestación externa de los rasgos culturales que permiten identificar a una persona como masculina o femenina conforme a los patrones considerados propios de cada género por una determinada sociedad en un momento histórico determinado, una descripción que ratifica la persistencia estereotipada de esta naturaleza esencialmente femenina y masculina, categorizadas socialmente según los modelos establecidos de feminidad y masculinidad.

Sin embargo, las nuevas formas de identificación son múltiples, como también lo son las maneras de experimentar las feminidades y las masculinidades, que ya no se limitan a los modelos rígidos. Aunque quizás, la escuela puede seguir reproduciendo el modelo tradicional, pero es este el estudio que nos aqueja, pues, aunque el mundo actual y sus sociedades experimentan una creciente coexistencia de diversidades, en la gran mayoría de los casos, la escuela no logra integrar estos fenómenos, sino que los padece (Tupin, 2011.) Los estudiantes llevan a los espacios escolares el distintivo de la diversidad, pero “inevitadamente, la escuela coloca a estos alumnos frente a una reducción severa y selectiva de la diversidad” (Tupin, 2011, p. 258).

Las escuelas están siendo sutilmente centros de educación para la adaptación a los papeles sociales que nos son asignados en el momento en que nacemos con un genital específico, marcando las rígidas diferenciaciones entre sexos y transmitiendo esto a través de sus textos y lenguajes. En algunos espacios, que no son pocos, se sigue creyendo que la razón es fundamentalmente obra de la mente masculina, mientras que la emoción y el sentimiento son femeninos, y que el dominio de la naturaleza y la creación de la historia corresponde a los hombres, mientras que las mujeres conservan la especie y viven esa historia creada por el otro sexo, solo por mencionar algunas de las innumerables creencias erróneas existentes tal como lo plantea Roig (1985), quien añade.

Desde la infancia, a las niñas se les prepara para el matrimonio y la maternidad. En caso de dificultades económicas, los padres no dudarán en invertir sus ahorros en la educación de sus hijos varones, en perjuicio de las hijas. Ante imágenes como está casi sobran comentarios. Pero ello no significa que todos los países hayan eliminado esta discriminación, ni que en los que lo han hecho haya desaparecido este adoctrinamiento.

Los niños aprenden que podrán llegar a alcanzar las cotas más elevadas en su profesión, y que sus ratos de ocio serán atendidos por su solícita mujer. Las niñas se acostumbran a verse en puestos subalternos y asumirán que, en los momentos de asueto familiar, estarán poniendo la mesa a su fatigado esposo. (p. 22).

Aunque el autor se ubica temporalmente en un momento relativamente distante a este, muy probablemente en algunos lugares y en algunos contextos cercanos, esa sigue siendo una realidad. Por eso, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), pide que se le preste atención a la igualdad de género en todo el sistema educativo, en relación con el acceso, el contexto y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las oportunidades de vida y de trabajo, y los resultados de aprendizaje. Su Estrategia Para la Igualdad de Género a Través de la Educación (2019) se enfoca en la transformación del sistema en beneficio de todos los estudiantes, basándose en tres intervenciones clave: mejores datos para sustentar la acción, mejores marcos jurídicos y políticos para promover los derechos y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento.

En este sentido, en el centro de la labor docente, se encuentra la formación integral de los y las estudiantes, que trasciende la adquisición de conocimientos y se adentra en la construcción de identidades y en la configuración de valores; es por eso que el lugar que los y las docentes le dan a las identidades, en este caso las identidades sexuales y de género de los y las estudiantes, se torna en un factor relevante.

En concordancia con lo expuesto, se pretende hacer un análisis que nos acerque a entender cómo los y las docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, comprenden y abordan las temáticas relacionadas con las identidades sexuales y de género en el ámbito educativo. Este análisis, permitirá identificar posibles brechas y áreas de mejora en la formación y la capacitación de los docentes, permitiéndoles también un acercamiento a sus propios conocimientos y promoviendo una educación más inclusiva y sensible ante las diversidades sexuales y de género, en caso de encontrar algunas falencias.

Para ello, se parte de la pregunta de Investigación que se cuestiona por ¿Cómo se configuran las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas con relación a la identidad sexual y de género?

1.3 Justificación

La sociedad actual experimenta grandes cambios, entre ellos, los relacionados con la percepción de la diversidad sexual y de género. En este sentido, es imprescindible evaluar cómo estos cambios se traducen en la realidad escolar y cómo los docentes reformulan o no su labor educativa.

Lipperini (como se citó en Tabet, 2010) mostraba, en el marco de su investigación, lo que pensaban algunos niños y niñas de una escuela primaria, que se encontraban entre los 9 y los 10 años:

“Me gusta haber nacido niño porque somos fuertes, guapos, inteligentes y protegemos a las niñas” “soy feliz de ser un varón porque así soy libre”, “me gusta ser niña porque las niñas son más arregladas, son amables y limpias”, “me gusta haber nacido niña porque las niñas son elegantes, pacientes y no son arrogantes”, “me gusta ser niña porque podré maquillarme, vestir a la moda y, de grande, cuidar a mis hijos”. (p.13).

Estos imaginarios sociales aún siguen existiendo en muchos contextos, y pasa igual con los estereotipos referidos a las identidades de género, pues, “históricamente, las lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales, han experimentado invisibilización, violencia y exclusión por parte del estado y de varios sectores de la sociedad civil” (Bedoya y Clavijo, 2018, p. 29). El reconocimiento de las diversidades sexuales y de género ha sido opacado por las prácticas y representaciones que han atentado contra los derechos, la vida, la igualdad y la integridad de estas

poblaciones (Bedoya y Clavijo, 2018). Resaltando en este punto, que el autor y la autora, solo hacen mención de algunas de las diversas formas de identificación y orientación sexual.

En los escenarios escolares, la ley 115 de 1994, indica que la educación en Colombia tiene como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad de los individuos y la formación de ciudadanos autónomos y responsables, solidarios y críticos; Así como el reconocimiento del derecho a la igualdad y a la no discriminación. Esto implica que los centros educativos deben abordar y asumir de manera respetuosa y adecuada, entre otras, las identidades sexuales y de género, las cuales, no deben ser motivo de discriminación.

Sin embargo, el paso de la ley a la realidad es complejo, pues si se observan las realidades sociales, muchas veces reflejadas en las realidades escolares, sabremos que hay una constante homogeneización, pues, “si no me someto a las convenciones de la sociedad , si en mi forma de vestir no tengo en cuenta en absoluto los usos aceptados en mi país y en mi clase, la risa que provocó y el alejamiento social en que se me mantiene producen los mismos resultados que un castigo propiamente dicho” (Durkheim, 1895, p. 186). Aquí la vestimenta aparece como un mero ejemplo de las múltiples imposiciones homogeneizantes, pero existen innumerables moldes, tales como los colores que deben usar las niñas y los que deben usar los niños, las actividades y juegos que son para ellas y los que son para ellos, las actitudes, trabajos, gustos, formas de pasar el tiempo libre, formas de hablar, de pensar, de planear el futuro, etc.

El pasado siglo, esta capacidad homogeneizante que tenía la pedagogía, arrasó con las diferencias individuales existentes en la escuela. Había que considerar a cada uno como el todo y

a todos como si fueran uno. “Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante del todos, estaban condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro”. (Naradowski, 1999, p. 23).

Sin embargo, en la actualidad experimentamos crecientes cambios y coexistencia de diversidades, muchas cosas se han transformado y es aquí donde debemos preguntarnos acerca de cuál es el tránsito que lleva la escuela de hoy, en este caso, nos enfocamos especialmente en cuál ha sido ese trabajo que se ha hecho desde el área de las Ciencias Sociales para interesarse por estas diversidades y prevenir comportamientos de rechazo, odio y discriminación por parte de la población escolar y los mismos contenidos del currículo que imparten:

Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que son objetos de atención explícita en la mayoría de las instituciones escolares, aquello a lo que se le presta atención en las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción. (Santomé, 1993, p. 2).

Como se puede observar, más allá del currículum que se imparte, también se debe analizar aquello que en el currículum no aparece, aquello que es negado, lo que Santomé (1993) nombra como “las grandes ausencias y ocultamientos a los ojos propios del alumnado” (p. 3). Estas omisiones podrían prolongar en el tiempo los sesgos culturales, sociales e históricos que

marginalizan grupos o individuos específicos del entorno social y educativo e ignoran aspectos importantes de su identidad y su experiencia. Además, negarles el acceso a una comprensión del mundo desde diversas perspectivas y puntos de vista alternativos, refuerza las estructuras sociales dominantes y reprime las formas de vida distintas, imponiendo un modelo único y limitado de existencia.

Finalmente, después de una rigurosa búsqueda, se observó que el estudio de la identidad sexual y de género no aparece con frecuencia vinculado al área de las ciencias sociales, sino más bien a la educación en general. Se espera que, en la formación de los docentes de ciencias sociales, no existan sesgos sobre los sexos y el género (Sánchez y Blanch, 2018). Sin embargo, se ha explorado poco acerca de sus perspectivas, conocimientos y prácticas en este campo, así como sobre la aparición y el abordaje de la identidad sexual y de género en el plan de área de ciencias sociales de la institución.

En consecuencia, esta investigación se propone profundizar en esta área específica, facilitando un proceso de análisis por parte de los docentes y directivos, y permitiendo la identificación de posibles brechas y áreas de mejora en su acción y su formación, promoviendo así una educación más justa, inclusiva y sensible ante los nuevos cambios, que traen consigo, entre otras, diversidades sexuales y de género que requieren un buen manejo.

1.4 Antecedentes

Tras una rigurosa exploración en diversos repositorios universitarios y en la plataforma de Google Académico, se identificaron una serie de trabajos que, aunque no se centran específicamente en las identidades sexuales y de género desde la óptica de los docentes de ciencias sociales, si abordan numerosos aspectos relevantes para este constructo temático. Los estudios encontrados generalmente se centran en una única faceta de las identidades, ya sea la identidad sexual, la identidad de género, las masculinidades o las feminidades, por ejemplo. No obstante, todas estas investigaciones, consideradas en su conjunto, han proporcionado el fundamento y la dirección para efectuar el presente trabajo.

En el contexto español, se halló la investigación de Fernández Hawrylak, et al. (2022). Dicho trabajo se denomina “inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo”. Este estudio se adentra en un tema crucial y cada vez más relevante en el ámbito educativo qué es cómo los profesores, en este caso de la comunidad de Castilla y León, están enfrentando la educación sexual y la diversidad sexual en sus prácticas pedagógicas. Se aborda específicamente cómo se está trabajando en la inclusión de estudiantes LGTBIQ+ en las aulas y cómo se gestionan las diferencias entre los estudiantes.

A través de una metodología cualitativa, el estudio busca entender las competencias docentes y la realidad vivida en las aulas, destacando la necesidad de mejorar la formación del profesorado en términos de comprensión de la terminología relacionada y la aplicación de

estrategias metodológicas efectivas para abordar la diversidad sexual en el entorno educativo. Los hallazgos muestran detenidamente la importancia de implementar medidas concretas, como protocolos, guías de actuación y programas, para promover la inclusión total de los estudiantes y prevenir cualquier forma de discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género.

Después, se hizo un acercamiento a la Investigación titulada “Conocimientos de la identidad sexual de profesores y profesoras: ¿barreras o facilitadores de construcción identitaria?” de Maturana, et al. (2016). Esta se sitúa en el contexto chileno, en el cual se ha venido observando un cambio progresivo en cuanto al reconocimiento de las comunidades LGBTI, razón por la cual se ha incrementado la necesidad de abordar los requerimientos políticos a través de nuevas legislaciones y políticas, especialmente en el sector educativo. Como señalan, es importante comprender los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que poseen los maestros sobre la identidad sexual, pues esto permite:

Discutir cómo en los espacios escolares los profesores y las profesoras actúan como facilitadores u obstaculizadores de la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, dependiendo de sus conocimientos sobre la materia y el paradigma que los sustente, y cómo los cambios políticos impactan en estos (p.53).

Este estudio se centró en los docentes de párvulos y docentes de primero y segundo año de educación básica, y es una base importante para entender cómo comprenden la identidad sexual los docentes de niños y niñas en estas edades iniciales y cómo esto puede incidir en la construcción temprana de la misma por parte de los estudiantes.

Así mismo, se recurrió a una investigación realizada en Chile por Rojas, et al. (2021). El mismo tiene por nombre “Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas” y profundiza especialmente en el reconocimiento y la inclusión de las identidades LGTBIQ+ dentro del sistema educativo chileno, por lo que su proceso investigativo se enmarca en un contexto de transformación en las políticas educativas chilenas, caracterizado por un proceso de apertura hacia una comprensión más amplia del género y la sexualidad en el ámbito escolar.

A través de esta lectura, se hace evidente cómo este cambio se refleja en la promulgación de normativas y orientaciones pedagógicas que buscan no solo abordar las brechas de género en la educación, sino también reconocer y respetar la diversidad de expresiones de género y orientaciones sexuales, promoviendo una convivencia democrática y respetuosa en las escuelas, reconociendo la diversidad sexual como parte integral de la identidad social y la vida pública de los individuos; y, además, también se observa la importancia de visibilizar las trayectorias de las personas LGTBI+ en el ámbito educativo, así como crear condiciones de seguridad y reconocimiento para todos los estudiantes.

La investigación también analiza las respuestas institucionales y las voces de los propios estudiantes en relación con la diversidad sexual. Se evidencia cómo diferentes establecimientos escolares, con diversos recursos sociales y culturales, abordan la inclusión de estudiantes LGTBI+ y cómo las opiniones de los jóvenes desafían las creencias arraigadas en la sociedad adulta, especialmente en lo que respecta a la heteronormatividad y los roles de género tradicionales.

Seguidamente, se halló una investigación realizada por Ferreira (2021) en la Universidad Nacional de Comahue, Argentina. Esta se titula “El abordaje de la violencia de género desde los materiales didácticos en la clase de ciencias sociales”. Un estudio que surge ante la problemática de la violencia de género que crece exponencialmente al lado del sistema patriarcal, manifestándose, sobre todo, en el alza de número feminicidios. Por lo que se preocupa por el abordaje de la violencia y de la perspectiva de género tanto en el sistema escolar como en el área de ciencias sociales:

La estructura patriarcal de nuestras sociedades se traslada a las instituciones públicas, entre las que destaca la escuela, reforzando desde los contenidos, las actitudes, los discursos, los comportamientos, las acciones e incluso las vestimentas, los estereotipos de desigualdad y exclusión que sostienen al sistema patriarcal. Sistema que ha configurado ciertas representaciones sociales y subjetividades que requieren ser desmontadas con urgencia. (p. 5).

En este sentido, la autora expone la necesidad de que esta problemática tenga una intervención en la escuela y en el aula, pues aparece presente directa o indirectamente en diversos aspectos curriculares y extracurriculares “a partir de lo que escuchamos, de lo que vivimos, de lo que vemos, de lo que sentimos” (Ferreira, 2021, p.5). Como docentes, muchas veces podemos dejar de lado su tratamiento o no darle un buen manejo, lo que contribuye a mantener en el tiempo los estereotipos de género y la violencia estructural hacia las mujeres en nuestra sociedad. Por lo tanto, es imperativo que desde la educación y desde las clases de ciencias sociales asumamos un

rol activo en la deconstrucción de estos patrones y en la promoción de unas relaciones más justas, equitativas y libres de cualquier tipo de violencia. Esto no solamente significa incluir algunas temáticas casi forzosamente sobre género y violencia en los currículos, sino también incentiva un ambiente educativo inclusivo, respetuoso y que se cuestione conscientemente sobre la discriminación de género, porque de allí parten las reflexiones críticas y las verdaderas transformaciones sociales.

Otro antecedente fundamental para la investigación, es el referido a las masculinidades, en este caso, con Branz (2017), quien elaboró un estudio también en Argentina, pero en este caso, en la Universidad Nacional de General San Martín. En su investigación, nombrada “Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante”, invita a considerar una breve genealogía político-académica sobre los estudios de las masculinidades, destacando como la propia identidad de género del investigador podría llegar a obstaculizar la capacidad de encontrar problemáticas y proponer respuestas a las diversas formas de violencia y a las mismas estructuras de poder arraigadas en sociedades jerarquizadas. “Sobre todo cuando el investigador es –o cree ser- varón” (Branz, 2017, p. 2).

El estudio aborda la complejidad de las masculinidades en el contexto de las ciencias sociales e incita a reflexionar sobre las propias identidades de género y la barrera que podrían conllevar en la producción de conocimiento:

Ver a hombres, siendo “hombres”, obstruye, muchas veces, la capacidad de desarmar problemas y proponer algunas respuestas, por ejemplo, a diferentes tipos de violencias o a

la histórica disposición de sociedades jerarquizadas y jerarquizantes que supimos construir y establecer como naturales. Cómo indagar sobre la propia identidad de género, sufriendo –y a la vez gozando- los privilegios que se desprenden de la performatividad de una masculinidad dominante. (p. 2).

Allí, denota la importancia de cuestionar los privilegios y las normas asociadas a la performatividad de la masculinidad dominante, así como de explorar el interés, o desinterés, en estudiar hombres y contextos masculinos desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Además de eso, en un primer momento, se hace una revisión del interés por parte de las ciencias sociales en cuanto al tema de género, y luego se aborda la pregunta por la masculinidad ¿de qué hablamos cuando hablamos de masculinidad dominante?, pensando específicamente en las masculinidades latinoamericanas y, por último, se da valor a la investigación que se dedica a pensar los modos masculinos dominantes, y también los divergentes, buscando articular su teoría a acciones concretas.

Seguidamente, se encontró un trabajo investigativo denominado “Representaciones sociales, memoria social e identidad de género”, en el cual invirtió sus esfuerzos la doctora Branches (2000), en la Universidad central de Venezuela, a fin de explorar las resistencias al cambio en las identidades de género, es decir, es un estudio que se centra en comprender cómo las construcciones socioculturales e históricas de la masculinidad y la feminidad llegan a obstaculizar la aceptación de cambios en las identidades y prácticas sociales asignadas a hombres y mujeres, empezando por el hecho de que “el ser hombres y mujeres son construcciones socioculturales e históricas”

(Branch, 2000, p. 3). Para ello, la autora se adentra en el campo teórico de las representaciones sociales, utilizando nociones de Durkheim para explicar cómo la hegemonía de la cultura patriarcal podría ser entendida desde los hechos estables que este autor describe y de Moscovici para analizar las dimensiones que explican estas resistencias al cambio a partir de la memoria social que aparece incluso dentro del marco de unas construcciones sociales en permanente proceso o constantemente cambiantes. El trabajo concluye destacando la necesidad de resignificar las identidades de género y se convierte en un antecedente fundamental para entender el marco histórico de una cultura dominante que, en muchos espacios, sigue vigente, y para comprender cómo las representaciones sociales pueden contribuir a entender las teorías sobre identidades de género.

Así mismo, la búsqueda arrojó un valioso trabajo que va por la misma línea histórica, este desarrollado por Gómez (2014), llamado “Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XIX y principios del siglo XX”, un trabajo publicado por la Universidad pedagógica Nacional como parte de su trayecto investigativo en un curso denominado Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (final S. XIX - comienzo S. XX).

El estudio analiza cómo los trazos delineados en la educación femenina en Colombia desde finales del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX, fueron influenciados por unos intereses económicos, políticos, culturales, educativos y pedagógicos de la época. Estos intereses dieron lugar a la circulación de ciertos conocimientos, como la economía doméstica, el menaje, (que hace referencia a los utensilios usados en la cocina y el hogar), la costura y el zurcido (arreglo o costura pequeña y minuciosa de una rotura en la ropa), la urbanidad y la higiene, todo ello contribuyendo

a la formación de un ideal de mujer virtuosa, el cual, adicional a lo anterior, también estaba estrechamente relacionado al deber de ser madre y esposa, y para alcanzarlo, se implementaron muchas prácticas disciplinarias que buscaban encaminar y dirigir los sentimientos y los deberes de las niñas y en esta formación, las escuelas de las niñas destacaron como escenarios clave.

Sin embargo, la investigación no deja de lado a aquellas mujeres que desafiaban las normas morales y sociales hegemónicas, como las meretrices o cortesanas, las obreras, activistas feministas y las madres consideradas egoístas, que eran las madres que se esmeraban más por su belleza y cuidado físico y que entregaban al recién nacido a manos “mercenarias” para alimentación y primeras enseñanzas, eran estigmatizadas y silenciadas, siendo asociadas a la figura de Eva, la supuesta responsable de la pérdida del paraíso.

También, se hizo una aproximación al libro “Los dedos cortados” de Tablet (2018), el cual hace parte de los estudios de género de la colección general de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia. Paola Tablet es una antropóloga italiana, y es una de las principales exponentes del feminismo materialista, estudiando sobre todo las relaciones sociales de poder entre los sexos. En este libro, brinda apreciaciones valiosas en relación con la autopercepción de los niños y las niñas, el trabajo procreativo, trabajo sexual, trabajo doméstico, trabajo prohibido a las mujeres, instrumento de trabajo, teoría feminista, represión, rebelión, y otros conceptos importantes para la presente investigación que merecen ser sustentados con la ayuda de personas expertas y en el tema, como es el caso de Tabet.

En este punto, fue imprescindible la lectura y revisión del trabajo “Discurso modelador de género e identidad sexual en el ámbito escolar: un estudio de caso”, el cual, se constituye en el trabajo de grado que Gaviria & Yarce (2012) realizaron en la Universidad de Antioquia, Colombia, para optar al título de Licenciatura en Ciencias Sociales, lo cual lo convierte para esta investigación en un estudio cercano, porque además también es un estudio de caso. Se centra en la exploración de la presencia de la violencia implícita en las prácticas discursivas relacionadas con el género y la identidad sexual de los estudiantes en dos Instituciones educativas de Medellín.

A partir del testimonio de docentes y estudiantes participantes en la investigación, se identifican los estereotipos de género presentes y las “sanciones” que se aplican a quienes se desligan de estas normas. Se sugiere la existencia de un discurso normativo heteronormativo en los entornos escolares, los cuales pueden actuar como fuerzas que silencian paulatinamente a aquellos que no se ajustan a las expectativas establecidas.

Asimismo, plantea la escuela como un espacio de libertad e inclusión, subrayando la importancia de abordar estas dinámicas discursivas en pos de una educación más igualitaria y respetuosa.

Evidenciar un fenómeno oculto por la cotidianidad, puede llegar a propiciar espacios de análisis, que permitan a la comunidad educativa ser consciente de los fenómenos que inciden en que los estudiantes puedan no sentirse reconocidos y valorados en la institución educativa, desde el respeto por su condición de género y su identidad. Favorecer estos espacios, puede facilitar mayor comodidad de los estudiantes, en su paso por las aulas y

espacios educativos, en tanto, la falta de análisis y reflexión pueden posibilitar la producción y reproducción de discursos homofóbicos y sexistas. Se considera entonces, que el docente de ciencias sociales debe analizar y comprender las estructuras sociales discursivas que pueden marginar, excluir, dominar y violentar, estando ocultas tras la cotidianidad de la escuela, creando a su vez por vía de la visibilización, estrategias de actuación que amplíen las posibilidades para evitar que estos fenómenos se sigan reproduciendo. (p. 6).

En este sentido, el rol del docente de ciencias sociales se vuelve crucial, ya que debe analizar y comprender las estructuras discursivas que perpetúan la violencia y la exclusión, y desarrollar estrategias para prevenir su reproducción, preferiblemente, logrando, como lo hicieron los autores, espacios de creación y apertura para la reflexión.

Paralelamente, se realizó una revisión del texto de Chauta (2023) nombrado “Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿una institución reproductora o transformadora?”, el cual también está ubicado en un contexto próximo, realizándose en Medellín Antioquia. Este texto reflexiona acerca de cómo las experiencias de las disidencias sexuales y de género, entendidas como aquellas que divergen del orden social establecido en relación al género y la sexualidad, pueden verse influenciadas al interactuar con unas instituciones educativas que perpetúan la hetero-cisnormatividad.

Se expone cómo la escuela, lejos de ser neutral, es un espacio donde se reproduce constantemente un sistema de normas y prácticas que privilegian y legitiman la heterosexualidad

como la única forma válida de orientación sexual y la cisgeneridad como la única identidad de género legítima. Este fenómeno, conocido como hetero-cisnormatividad, establece una jerarquía social que margina y estigmatiza a aquellos individuos que no se ajustan a estos estándares, relegándolos a los márgenes de la sociedad y perpetuando así la exclusión y la discriminación. Las personas que manifiestan las disidencias sexuales y de género se enfrentan a numerosos desafíos dentro del entorno escolar, desde el acoso y la violencia física y verbal hasta la invisibilización y la negación de sus identidades. Esta realidad se ve reflejada en una serie de estadísticas alarmantes que evidencian los efectos perjudiciales de la homo/lesbofobia y la transfobia en la salud mental, el rendimiento académico y el bienestar general de estos estudiantes.

Sin embargo, dentro de este trabajo, se reconoce que, si bien la institución educativa puede ser un espacio de reproducción de las normas hetero-cisnormativas, también tiene la capacidad de cuestionar y subvertir dichas normas a través de prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad; y por lo tanto, se aboga por una formación docente que promueva la sensibilidad y la conciencia sobre las disidencias sexuales y de género, así como por la integración de perspectivas críticas, como la pedagogía queer, que desafíen activamente las estructuras sociales, culturales y políticas que perpetúan la exclusión y la marginalización.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas con relación a la identidad sexual y de género?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, en relación a las identidades sexuales y de género, de manera que se incentive la reflexión en los docentes sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.6.2 Objetivos específicos

Indagar acerca de las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes en ciencias sociales en relación a las identidades sexuales y de género.

Identificar la aparición y el abordaje de la identidad sexual y de género en el plan de área de ciencias sociales de la Institución.

Capítulo II. Marco teórico conceptual

2.1 Exclusión

La exclusión social, que en este caso se traslada a los espacios educativos, es una forma de apartar a los individuos o colectivos de los derechos o beneficios que gozan los demás, debido a la atribución de unas características que no se consideran “normales” dentro del marco de valores y costumbres establecido.

Inicialmente, es importante resaltar una explicación valiosa y sencilla de lo que es la exclusión, planteada por Foucault (2001), quien la aborda, sobre todo, desde la dimensión simbólica, relacionándola con la escuela:

Esta resulta de la aplicación de los regímenes o discursos de verdad que separan a los individuos por sus conductas en normales y anormales, las cuales ordenan las relaciones sociales. Como institución disciplinaria, la escuela tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección. Crea ciertas disposiciones subjetivas con respecto a una única forma de ver la realidad. Lo normal presupone la cohesión y la homogeneidad. (p. 107).

Por otro lado, según, Castells (2001), la exclusión social se define como “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las

instituciones y valores en un contexto dado” (Castells, 2002, p. 38). Casi siempre, esa posición de la que se habla, “...suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable. De hecho, la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo” (Castells, 2002, p. 39).

En el presente contexto de investigación, no se aborda necesariamente la negación del ingreso al mundo laboral, sino más bien de las diversas formas, tanto implícitas como explícitas, de exclusión, relacionadas con las expresiones divergentes de la identidad sexual y la identidad de género, pues, a pesar de los avances significativos en este ámbito, aún persisten sesgos que perpetúan estas formas de exclusión. No obstante, es crucial reconocer que la privación del acceso convencional al empleo, es una forma evidente de los procesos de exclusión, y, además, se debe tener en cuenta que "para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante" (Pérez et al., 2002, p. 59). Esto en el entorno educativo, tiene mucha importancia ya que la escuela puede reproducir y perpetuar desigualdades sociales, y si no se hace un trabajo allí, el problema es más difícil de erradicar.

Por la misma línea, Subirats (2014) describe la exclusión social como una ruptura de las conexiones sociales adecuadas a la cual se ven sometidos algunos individuos o colectivos, pudiendo esto generar barreras significativas para la participación plena de los mismos en los ámbitos de la vida cotidiana.

Es una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión, de pérdida de vínculos personales y sociales, que hacen que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad. (p.18).

Ahora bien, la escuela, como una de las Instituciones fundamentales de la sociedad, no solo cumple con el papel crucial de la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también actúa como un reflejo de las dinámicas sociales y como un agente transformador de las mismas, es decir, la escuela, acompañada de otras instituciones sociales, podría llegar de alguna u otra manera a moldear las percepciones y actitudes de las generaciones futuras, y además, también podría influir en la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y justa.

Jiménez (2008) dice en relación con el papel de la educación que:

El sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. No obstante, la escuela debe ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e incluyentes. (p.4).

En suma, es fundamental reconocer los espacios educativos como escenarios cruciales para la construcción de identidades y la socialización de los estudiantes, entonces, en la medida en que la sociedad se convierte en un espacio en el que convergen diversas culturas, realidades y perspectivas, la adaptación y la respuesta de las Instituciones Educativa ante posibles exclusiones es fundamental, considerando que no solo se trata de la estructura educativa como tal, sino también

de docentes comprometidos, políticas inclusivas y trabajos comprometidos con todos los actores involucrados en el proceso educativo.

2.2 Identidades de género

La identidad de género es un constructo que comprende la vivencia individual del género, que puede coincidir o no con el sexo asignado en el nacimiento, pero también es una realidad condicionada por el momento histórico y social, y por ello no se le puede asignar un conjunto de características definitorias e inamovibles. Se trata de los roles que el entorno atribuye a las personas según sean hombres o mujeres, y que corresponden con la conceptualización de la masculinidad y la feminidad. De forma tradicional, al varón se le asignó un papel masculino y a la mujer uno femenino, limitando sus naturales cualidades únicas no vinculadas al sexo biológico (Gómez et al., 2019).

Los principios sobre la aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (Principios de Yogyakarta), definen la identidad de género como:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole,

siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (De Yogyakarta, 2007, p.12).

Hablar de las diversidades de género implica reconocer estas variaciones, algunas de ellas con aparición en la Asociación Probienestar de la Familia en Colombia (2018), con la claridad de que son algunas las que se mencionan:

Trans: término que engloba a todas aquellas personas que se identifican con un género diferente al asignado al nacer o que expresan su identidad de género de manera no normativa: transexuales, transgéneros, travestis, queer, género fluido, género no binario, entre otros.

Transexual: persona en la que su identidad de género difiere del género asignado al nacer. Existen muchas maneras de vivir y sentir la transexualidad, algunas personas transexuales consideran necesario transformar su cuerpo a través de tratamiento hormonal y/o cirugías de reasignación sexual.

Transgénero: persona que cuestiona los roles masculino y femenino impuesto desde el nacimiento y que decide construirse de forma opuesta o diferente a lo establecido socialmente, en algunos casos, este proceso de tránsito se da mediante las transformaciones corporales y procesos hormonales.

Travestis: personas que expresan su género, de manera permanente, a través de la utilización de prendas de vestir y actitudes social y culturalmente consideradas propias del otro género. Hombres o mujeres, no todas las personas travestis son necesariamente homosexuales.

Inicialmente, los seres humanos nacemos con unas condiciones biológicas y anatómicas que nos otorgan unas definiciones de macho, hembra o intersexual, pero es importante comprender que esta primera asignación biológica no se corresponde necesariamente con la construcción individual que la persona haga de su identidad de género, aunque generalmente, al ser una construcción cultural, está mediada por estándares y estereotipos creados a lo largo del tiempo, por lo que, en una buena medida, la asignación biológica es equivalente a la identidad de género, es decir, el haber nacido con características biológicas de macho se alinea con el género masculino, así con el haber nacido con características biológicas de hembra se alinea con pertenecer al género femenino.

En medio de estas correspondencias, hay disrupciones, las cuales, entendemos con las palabras de Frago y Saez (2004):

En esta evolución y más allá de patologías, puede haber “discrepancias” o “coincidencias”. Si la identidad que me doy (me siento hombre o mujer) coincide con la “identidad” sexual que el resto del mundo me asigna, la situación apenas si es percibida por el propio sujeto. Pero cuando la identidad que me doy (me siento hombre) está en clara discrepancia con la identidad que me asignan (me ven y me clasifican como mujer); entonces estamos ante una situación clara de transexualidad. Y para el sujeto, lo más relevante será sin duda lo que “siente” e intentará que los demás le “vean” como él se siente; antes del camino inverso: “sentirme” como los otros me “ven”. (p. 6).

Hoy, en nuestro contexto, el momento en el que se le asigna el sexo a un individuo que recién nace (que ahora es posible asignarlo aun antes del nacimiento), se le marca el inicio de una predestinación cultural, que abarca expectativas, roles y rasgos de la personalidad. De esta predestinación cultural, nos habla Zaro (1999):

Si desde un punto de vista biológico -y, concretamente, reproductivo, en tanto que los seres humanos constituimos una especie sexuada-, nacemos dotados de un sexo -macho vs. hembra, hombre vs. mujer-, en sentido estricto no nacemos con un género -masculino vs. femenino- y, a pesar de ello, éste constituye la primera marca cultural que adquirimos. En la actualidad y gracias al desarrollo tecnológico de que disponemos, antes de nacer ya no somos únicamente hombres o mujeres, sino masculinos o femeninos. El momento de asignación del sexo biológico, basado en el examen del aparato genital externo del nuevo individuo, constituye el punto de partida de una predestinación cultural articulada en expectativas sociales, roles y rasgos de personalidad. (p. 3).

2.3 Identidad sexual

La identidad sexual, se encuentra vinculada con la identidad de género, ocasionando eventuales confusiones y mezclas conceptuales. Estas dificultades conceptuales surgen, en su mayoría, debido a la inherente complejidad de la construcción de la identidad personal, que a su vez está permeada por factores biológicos, psicológicos y sociales que aparecen de manera interconectada. Como ejemplo de esta amalgama conceptual, tenemos que Según la Asociación Americana de Psicología (APA, 2011), la identidad sexual de una persona es la vivencia íntima

del ser de ésta, donde se integran varios componentes, entre los que se encuentran: el sexo biológico, la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género.

Se observa que estas dimensiones de la identidad no se encuentran aisladas, sino que interactúan de manera dinámica, es decir, la identidad sexual puede influir en la identidad de género y viceversa, y además, no son estáticas, sino que evolucionan con el paso del tiempo individual pero pueden ser modificadas también por diversos factores como el colectivo, pues dicha influencia individual no opera sin estar inmersa en un contexto con unas determinadas condiciones sociales, culturales e históricas. Aun así, es imprescindible diferenciar las dimensiones sexuales y de género, en este caso particular, pues, sobre todo en el ámbito educativo, no distinguirlas; puede resultar en malentendidos y retos en la promoción de un entorno escolar inclusivo y en casos extremos, el desconocimiento podría llevar a la negación de la diversidad sexual y de género, contribuyendo a la perpetuación de estereotipos y prejuicios en los ambientes escolares.

En este sentido, la Identidad sexual, (APA, 2011, como se citó en Grassi, 2017) “remite a la preferencia sexual de un individuo, a su forma de sentir y a la manera de expresar su género” (p. 2). Esta definición, demuestra la complejidad intrínseca de la identidad sexual, que no solo se limita a la atracción sexual, sino que también abarca la expresión de la propia identidad de género y la conexión emocional. Se puede entender que cada vivencia de identidad sexual es única y puede evolucionar a lo largo de la vida del individuo, influyendo en estas mutaciones diversos factores como las experiencias personales, los contextos culturales y las interacciones sociales.

De esta identidad sexual deriva una orientación sexual, que según Molina (2018) “Es la atracción romántica, erótica, afectiva o sexual de las personas” (p.11). Esta puede estar dirigida hacia las personas del mismo sexo/genero, hacia personas de un sexo/genero distinto al suyo, hacia ninguno o hacia las personas más allá de su identificación o pertenencia a un sexo/genero.

A fin de nombrar algunas de las categorías Bedoya y Clavijo (2018), describen algunas de las mismas según el objeto de deseo afectivo o erótico de algunas personas:

Gay: hombre que siente atracción erótica y/o afectiva por otros hombres.

Lesbiana: mujer que se siente atraída erótica y/o afectivamente por otras mujeres.

Bisexual: persona que siente atracción erótica y/o afectiva tanto por hombres como por mujeres.

Heterosexual: persona que siente atracción erótica y/o afectiva por personas del sexo/genero opuesto al socialmente asignado.

Asexual: persona que no siente atracción sexual por otras personas, aunque si pueda sentir atracción afectiva y algunas otras formas de expresión erótica.

Pansexual: persona que siente atracción erótica y/o afectiva por otras personas sin distinción de su sexo, su identidad de género o su orientación sexual.

2.4 Masculinidades

Las corrientes teóricas fundamentales que influyen en estos estudios, antes de la década de los setenta, se basaron sobre todo en la teoría funcionalista de roles, el cual, trabajaron ampliamente

Parsons y Bales, en su trabajo titulado “Family, socialization and interaction process”. Después, tienen aparición los trabajos influenciados por un corte psicoanalista y feminista, para más tarde, en los años 90, pasar a lo que se consideraba una revolución teórica para las ciencias sociales, pues contenía una visión inspirada en el género (Connell, 1996).

A inicios del siglo XXI, con Hardy y Jiménez (2001), tenemos definiciones que muestran los vestigios de un pasado conceptual por el que se tuvo que atravesar para llegar a dichas conclusiones acerca de la masculinidad:

La palabra masculinidad sugiere la idea de hombre y el título de este trabajo podría sugerir que vamos a referirnos solamente a los hombres, haciendo una apología de ellos o al contrario, que el objetivo es desprestigiarlos. Sin embargo, el título no excluye la feminidad, inseparable y complementaria de la masculinidad. Ni todos los hombres tienen las mismas actitudes y comportamientos definidos como masculinos, ni todas las mujeres carecen de este tipo de rasgos. (p. 77).

A pesar de que hay diversas perspectivas que abordan la masculinidad, es necesario restringirse a un estudio selectivo de las mismas, entendiendo que incluso desde la vida académica, se ha reconocido una fuerte relación entre la masculinidad y el poder, y que es necesario entender, desde una mirada científica, la razón de la perpetuación de estas cualidades favorables asignadas a lo masculino y heteronormado, lo cual, podemos observar, por ejemplo, en Kaufman (1994):

La masculinidad posee un elemento clave que es el poder; ser hombre significa tener y ejercer poder. El poder asociado a la masculinidad exige poseer algunas características, tales como ganar, ordenar, lograr objetivos y ser duro. Por otra parte, las características genéricas atribuidas al hombre, tales como objetividad y racionalidad, le otorgan un dominio sobre la mujer. Aplicado en un sentido amplio, poder también significa controlar sentimientos, emociones y necesidades afectivas, para evitar la pérdida de dominio y el control sobre los otros, y también por el temor de que le atribuya características femeninas, que son absolutamente rechazadas. (p.146).

En este mismo contexto, se subraya una perspectiva, que explica cómo la masculinidad podría traer consigo una cierta supresión de la vida afectiva y emocional por parte de los hombres, resultando también en una creencia de dominio de los mismos sobre las mujeres, ya que las personas suelen acceder a las dinámicas sociales por unas estructuras de poder consolidadas, más que por el sentir genuino de los afectos.

La masculinidad se ha transformado en alineación, ya que implica suprimir emociones, sentimientos y negar necesidades. El varón llega a temer que si experimenta y demuestra sentimientos de ternura y afecto puede transformarse nuevamente en un niño dependiente. Se siente obligado a creer que la mujer le pertenece y que las relaciones con ella deben ser más de poder que afectivas. (Vieira, 1986; como se citó en Hardy y Jiménez, 2001, p. 79).

Como se mencionó anteriormente, desde el nacimiento del bebe varón, se le asignan unas expectativas, más adelante el mismo empieza a percibir eso esperado. Pero, aun así, entendemos

que, en la actualidad, el hecho de nacer con genitales de macho, no es el significado de la masculinidad, pues esta se elige, por supuesto con intervención y presión cultural, pero se construye de manera individual, claramente basado en las imposiciones colectivas. “Los primeros años de vida son fundamentales y responsables por las características del hombre que va a surgir” (Vieira, 1986; como se citó en Hardy y Jiménez, 2001, p. 80).

Estas masculinidades construidas, varían según las características sociales, culturales, económicas, religiosas y por otros factores como el espacio y la temporalidad, que pueden cambiar por supuesto con los cambios de residencia y con el pasar del tiempo. En esta misma línea, la masculinidad es considerada una cualidad que, así como se obtiene, se puede perder, de acuerdo a las circunstancias y a la historia de cada individuo (Figuroa y Liendo, 1995, p. 24).

A este punto, se optó por darle un espacio a la conceptualización de las otras masculinidades, pues, se ha atravesado un largo camino para llegar hasta un punto en el que la sociedad y los mismos hombres puedan asumirse desde una postura diferente a la masculina de dominio y poder, que al final equivale a desigualdad, y empezaremos usando la conceptualización realizada por la FAD Juventud (2023), la cual expresa que:

Las nuevas masculinidades apuestan por las relaciones entre iguales, rechazando las desigualdades y siendo conscientes de los privilegios que implica ser hombre en la sociedad en la que vivimos. Quieren romper con la cultura de la desigualdad y ser aliados contra todas las formas de violencia contra las mujeres. Informarse y formarse para ser más empático con las mujeres. (FAD Juventud, 2023, p. 2).

Esta línea, que fundamenta y reconoce la evolución hacia las nuevas masculinidades e implica un cambio significativo en el paradigma en el que los hombres se relacionan con la sociedad y consigo mismos. “Otra idea importante de las nuevas masculinidades es romper con esas ideas adquiridas socialmente que relacionan la masculinidad con la competitividad, la fortaleza y el ser ‘duro’ para dejar espacio a poder mostrar las debilidades y los sentimientos sin miedo” (FAD Juventud, 2023, p. 2).

En este contexto, se promueve de equidad y colaboración, donde se desafían y se cuestionan los estereotipos de masculinidad tradicional, evitando así, la repetición de unos patrones culturales encaminados a otorgarle un papel de superioridad al hombre masculino, como nos lo recuerdan Hardy y Jiménez, que nos narran las huellas de una historia de la humanidad que le ha otorgado a las masculinidades un rol demasiado estricto, pues “la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general le enseñan explícita e implícitamente la forma en que debe pensar, sentir y actuar como “hombre”. Por ejemplo, no puede llorar, debe ser fuerte, no debe mostrar sus sentimientos, no puede tener miedo, y debe ser viril”. (Hardy y Jiménez, 2001, pp. 14 -15).

En este punto, se expone un contexto, que si bien ocurrió hace más de dos décadas y que al leerlo parece estricto y anticuado, al hacer una revisión de las dinámicas sociales actuales, es posible que, en los hallazgos, se encuentre una repetición de lo que nos dicen en el enunciado anterior, claramente con unas salvedades logradas con esfuerzos por parte de grupos, individuos y colectivos que desean un mundo más equitativo. Las nuevas formas de ser hombre apuestan por

acabar con la agresividad y la violencia en todas sus formas para poner fin al machismo, los comentarios y expresiones sexistas, los micromachismos y todas las formas de violencia. (FAD Juventud, 2023, p. 2)

A fin de ahondar en esta perspectiva, es imprescindible exaltar la conclusión del trabajo académico logrado por la FAD Juventud (2023), debido a que exalta las razones por las cuales las nuevas masculinidades implican muchos más beneficios de los esperados y promueven un entorno social más justo, integrados y menos dañino para las personas que lo integran:

Los nuevos modelos apuestan por romper los roles de género aprendidos sobre la masculinidad y la feminidad. Acabar con esa idea de que los hombres no lloran, los hombres no cuidan o los hombres tienen que ser siempre fuertes y no mostrar sus debilidades. Lo que los hombres aprenden desde la infancia es que ‘los niños no lloran’, porque el mostrar los sentimientos les hace más vulnerables o que ‘los niños no juegan con muñecas’ porque eso es cosa de las mujeres. Es importante acabar con estas ideas para que los hombres puedan ser más libres y corresponsables en su vida familiar y personal. (p. 3).

Estas comprensiones ampliadas de las masculinidades, no sólo tienen implicaciones profundas en las formas en las que los hombres se perciben y se expresan, sino también en cómo se relacionan con el mundo que los rodea. El desacuerdo y la disidencia de los estereotipos arraigados, y la promoción de una masculinidad más libre e inclusiva actuarán el beneficio de una sociedad más equitativa y segura.

2.5 Feminidades

Dimensionando la complejidad de la feminidad desde las diversas perspectivas, resulta fundamental adentrarse en los enfoques de autora como Lagarde (1997), quien hace un análisis sobre la compleja naturaleza de la feminidad, más allá de su propia autopercepción, explicando el significado de ser mujer en una sociedad que históricamente ha impuesto unos roles y unas expectativas:

Históricamente la feminidad está atravesada por una dimensión óptica de ser para otros, que es donde adquiere sentido vital y reconocimiento de sí, por su contribución a la realización de los demás. Esta condición remite a la mujer a una permanente incompletud y la ubica al servicio de una ética de cuidados, encargada de dar, preservar, proteger y reproducir la vida. Los demás siempre tendrán prioridad sobre ella vehiculizando su ser femenino en la postergación de sí misma, construyendo su identidad en función de esta relación de servidumbre, sometimiento y dominio históricamente dados. La prohibición de ser para sí, se constituye a partir del surgimiento del patriarcado en un tabú cultural. (p. 47).

Un modelo de mujer cuya transgresión es mal vista e incluso peligrosa, así era entendida la feminidad, y aún hoy, dependiendo de los lugares y las culturas, podemos ubicar esta realidad. La ubicación de la mujer en una esfera no tradicional supone romper con el ideal estereotipado de mujer-madre y la coloca en el sospechoso lugar de transgresión, lo cual funciona como una fuente de represión social y psicológica que le empuja a mantenerse dentro de los parámetros del status

quo (Martínez, 2007). Esta visión restrictiva de la feminidad, presente en diversas culturas y en diferentes temporalidades, ha impuesto unas pautas rígidas que han impuesto la plena expresión de la mujer.

Según Hidalgo (2003), la mujer que subvierte el lugar social asignado se le representa de manera grotesca y terrorífica en estrecha comunión con una naturaleza primitiva e incontrolada.

Martínez (2007), habla también de aquella mujer que intentaba salirse de los estándares sociales:

Dicha mujer temida, dadora de vida y devoradora es afín a los mitos y tradiciones de todas las culturas ancestrales. El abandono, e incluso el sólo alejamiento del horizonte cultural de la feminidad provoca profundos sentimientos de culpa, vergüenza y depresión, por una parte, y miedo, rechazo y repulsión por otra, llegando incluso a cuestionarse “la esencia femenina” -como construcción histórica-, el ser mismo de mujer. (p. 10).

En este sentido, Lagarde (1997) emite una definición de feminidad que traeremos a colación, a fin de realizar un análisis más profundo. La autora define la feminidad como la distinción cultural históricamente determinada, que caracteriza a la mujer a partir de su condición genérica y la define de manera contrastada, excluyente y antagónica frente a la masculinidad del hombre. Asimismo, expresa que las características de la feminidad son patriarcalmente asignadas como atributos naturales, eternos y ahistóricos, inherentes al género y a cada mujer.

Cuando no se hace posible esta realización del esperado femenino, la sobrecarga del deber ser y su signo opresivo le generan conflictos y dificultades a la mujer con su identidad femenina. De hecho, se producen contradicciones por no haber correspondencia entre la identidad asignada, el cuerpo asignado, sexualidad asignada, trabajo asignado, vínculos asignados, con la identidad vivida, es decir, el cuerpo vivido, la sexualidad vivida (Aisenson, 1989). La identidad, y el quehacer de las mujeres, son constantemente observados y hasta controlados por el círculo sociocultural al que se pertenece, clasificando lo femenino y lo masculino, como polos opuestos, en los cuales se es y se hacen cosas diferentes.

2.6 Cambios en la feminidad

La visión de la feminidad ha venido mutando en los últimos años, pues el siglo XXI, trae consigo un singular empoderamiento tanto femenino como masculino, en donde ya no se cae tan fácilmente en las imposiciones sociales, sino que se analizan desde miradas críticas y autónomas y se decide. Hoy, ser mujer y ser hombre, puede ya no significar lo mismo que hace dos décadas, pues, con el avance de la tecnología, la medicina, y la evolución de las generaciones, que han dado un paso a la diversidad, la aceptación y la libertad de elección sobre sí mismos y sobre sus cuerpos, se ha hecho posible que una persona, habiendo nacido con genitales de macho, pueda ser mujer, reconociendo que ha sido un camino arduo, laborioso y que se ha construido a partir de las luchas de género que se han consolidado, que, sin embargo, no han logrado que en todos los casos y escenarios, esta diversidad sea del todo bien vista.

Actualmente, ocurren cambios en esferas políticas, sociales, económicas, académicas, culturales, jurídicas, científicas y en menor escala, en esferas religiosas, que permiten la transformación progresiva de la feminidad. Frente al mundo patriarcal, surge una nueva cultura, y las mujeres son su espacio esencial. El núcleo de esta dialéctica es la deconstrucción de la feminidad y de la mujer, y el surgimiento de nuevas identidades entre ellas (Culler, como se citó en Lagarde 1990).

Luego, están las identidades binarias cambiadas, abordadas por Martínez (2007). Estas se entienden como la modificación o incluso la desaparición de categorías asociadas al género:

Es sentido común la creencia en que, si se realizan funciones, actividades y trabajos específicos, y en que, si se tienen relaciones, comportamientos, sentimientos o actitudes asignadas al género contrario, los sujetos abandonan su género y se convierten en el opuesto. De ahí el miedo. En efecto, si cambian los hechos que definen la identidad genérica, ésta se transforma también, pero el equívoco es creer que se concluye en la dimensión genérica contraria. Los cambios genéricos pueden ir en muchas direcciones y desembocar en condiciones inimaginadas, como el surgimiento de nuevas categorías, y la modificación o desaparición de las existentes. (p. 5).

Los hombres experimentan el temor de asumir roles como el cuidado de los niños o la preparación de los alimentos, teniendo la creencia cultural de que las labores domésticas les quitarán su condición de hombres. si no son ellos quienes toman las decisiones fundamentales en el hogar o si muestra deferencia ante las mujeres en vez de dominio o control sobre ellas, a menudo

los etiquetamos como “putos” o “sometidos”, y sienten una disminución de su masculinidad, y es que en la narrativa patriarcal, aquellos hombres que realizan actividades asociadas a lo femenino son vistos como “inferiores”, y por supuesto, esta situación está relacionada con el poder simbólico que se le ha asignado a los hombres históricamente. Lo mismo, venía pasando con las mujeres, pues sus roles estaban establecidos, y de hecho, ser mujer estaba más normado socialmente, y en algunos casos, actualmente, si las mujeres hacen cosas consideradas masculinas se afirma que lesionan su feminidad. Se les llama machorras, marimachas, poco femeninas por haberse aproximado a hechos de la masculinidad (Martínez, 2007).

Otros cambios, aparecen frente a la sexualidad, al poder, y las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres:

Transformaciones en la sexualidad se producen en las relaciones sociales de parentesco y de alianza, en la paternidad y en la maternidad, así como en las relaciones filiales. Se modifica el alcance del poder que unos ejercen sobre los otros en el marco de esas instituciones. Destacan también cambios en las prácticas y en los saberes eróticos, se reducen márgenes de la pornografía y surgen nuevos límites al interdicto. Los lenguajes y las relaciones jurídicas, así como las relaciones y las estructuras económicas, cobran nuevos contenidos genéricos. (Martínez, 2007, p. 7)

En la complejidad del entramado de la sexualidad y la identidad femenina, por primera vez se separa la procreación del erotismo, y en términos generales, la distribución de roles basada en el género ha evolucionado significativamente, pues ya no se ajusta a la clásica división sexual que

asignaba a las mujeres el papel reproductivo y a los hombres el productivo. En la actualidad, las mujeres suelen desempeñar roles en ambos ámbitos de manera predominante.

A pesar de esto, su labor en el ámbito privado y doméstico continúa siendo invisibilizada (Larguía, 1977). En el ámbito público, su contribución tiende a ser subestimada y considerada como algo inapropiada e inadecuada para las mujeres, a pesar de la evidencia acumulada a lo largo de la historia que demuestra sus aportes significativos (de Leñero, 1986). Esto significa que, aunque hay varios cambios importantes, aún queda mucho por hacer.

Capítulo III. Metodología

3.1 Enfoque cualitativo

Este proceso investigativo es llevado a cabo a través del enfoque cualitativo, el cual posibilita la descripción, análisis y comprensión más profundos de las perspectivas, los conocimientos y las prácticas de los docentes en ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, en relación a las identidades sexuales y de género; teniendo la facilidad de llevar a cabo los estudios pertinentes, dada la disponibilidad de acceso al entorno educativo, a los documentos institucionales y a la interacción con los docentes, a través de las prácticas pedagógicas finales.

Este enfoque, además, proporciona un marco adecuado para la exploración de la temática, al darle prioridad a la inmersión en los contextos y los significados subyacentes, permitiendo ver el trasfondo y la diversidad de las experiencias de los participantes. Además, acompañado de la interacción directa con los docentes en la Institución (su entorno educativo), facilita por supuesto una comprensión más precisa y contextualizada, siendo esto bastante beneficioso para la investigación, logrando que tenga una perspectiva más genuina y reflexiva, pues se capturan matices y sutilezas a partir de la interpretación y análisis de los datos cualitativos obtenidos.

En este sentido, el alcance de los objetivos planteados para esta investigación es factible a través de este enfoque metodológico, pues “el término investigación cualitativa designa

comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 5).

La investigación en el campo de la educación es un terreno muy fértil en el cual convergen múltiples enfoques metodológicos, entre los cuales, generalmente destaca la perspectiva cualitativa, sobre todo por su capacidad para adentrarse en las complejidades del desarrollo humano y en la formación integral de las personas. Se piensa que la elección de este enfoque se asume de manera implícita y sin una reflexión profunda sobre su relación con los enfoques cualitativos de la investigación, pero la realidad muestra que en nuestro país, la investigación en educación no solo busca mejorar la calidad de la enseñanza, sino enriquecer la calidad de vida, lograr la dignidad humana y promover los derechos fundamentales, siendo el camino más ceñido, el de la investigación cualitativa, que por supuesto, no es excluyente de la investigación cuantitativa.

Por lo general se asume que la investigación en educación es cualitativa por sí, a veces por oposición a la cuantitativa, sin argumentar el porqué y sin explicitar su relación con las perspectivas cuantitativas de investigación. Se parte del hecho de que la investigación, por ocuparse del desarrollo humano de la persona, debe ser cualitativa. Se asume que la formación integral de personas no soporta una mirada cuantitativa. Por otro lado, el tema es de la mayor importancia en nuestro contexto, dado que cabe preguntarse por el aporte de la educación y, en particular, de la investigación pedagógica y a la crisis humanitaria que vive el país. Pretender ser educador en el contexto colombiano, en este país tan bello (natural y culturalmente hablando) y tan trágico a la vez, implica investigar con continuidad

el modo como la educación construye dignidad humana. Es decir, defiende y promueve los derechos humanos de los colombianos. En otras palabras, cómo aporta calidad (cualidad) a la vida humana de los colombianos. (Ramírez, 2011, p. 82).

Cuando hablamos de cualidad en la investigación educativa, se busca evaluar el valor de los procesos educativos mediante un enfoque específico de la investigación. Esta apreciación de la cualidad es inherentemente subjetiva, ya que está influenciada por un contexto específico y por percepciones individuales. En este sentido, la investigación cualitativa no se reduce a criterios estrictamente objetivos o a técnicas predefinidas e inamovibles, porque se fundamenta en supuestos y en intereses particulares.

En suma, este tipo de investigación representa una aproximación a la realidad educativa, que busca no solamente interpretarla para comprenderla, sino también para orientar las acciones de los actores que están dentro de las comunidades educativas hacia decisiones responsables y principalmente, fundamentadas.

3.2 Estudio de caso

Después de conocer la naturaleza específica de la presente investigación, la cual se enfoca en un tema intrínsecamente subjetivo, como lo son las identidades sexuales y de género, se optó por un enfoque metodológico que promoviera un marco riguroso de exploración detallada de fenómenos particulares en un contexto específico, esto es, el estudio de caso. Al centrarse en un caso en particular, se busca no solamente comprender las dinámicas internas y externas que

influyen en el fenómeno investigado, sino también extraer análisis y deseablemente contrastes, brechas y oportunidades significativas que puedan orientar la teoría y la práctica en contextos educativos similares.

Yin (1989) señala que el estudio de caso refiere a una investigación empírica que analiza un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en él, que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas. La utilización de múltiples fuentes de evidencia constituye un pilar fundamental del estudio de casos, permitiendo corroborar y enriquecer las interpretaciones obtenidas con el objetivo de comprender mejor cómo y por qué se desarrollan ciertos eventos, prácticas o situaciones.

Así mismo, Simons (2011), define el estudio de caso como “un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p. 19). Ahora, si bien los estudios sobre la identidad sexual y de género no son necesariamente exclusivos, su naturaleza varía mucho en función del tiempo y del espacio en el que se analizan; es decir, las perspectivas, conocimientos y prácticas están necesariamente ligadas a los contextos socioculturales específicos en los que se desarrollan, y esto influye en la complejidad y la diversidad de los casos estudiados. Estas variables pueden tener un impacto significativo en los resultados y las interpretaciones obtenidas, y por lo tanto el estudio de caso emerge como una herramienta adecuada para explorar esas realidades cambiantes.

La identidad sexual y de género, constituyen temas sensibles, complejos y contextualizados, pues, los hallazgos, siempre serán diferentes según el lugar donde nos ubiquemos y los factores que lo acompañan, tales como el estrato socioeconómico, el país, el

carácter de la Institución (si es laica o religiosa, mixta, femenina o masculina), la formación de los docentes, las apropiaciones culturales del barrio, la historia, la economía, etc.

En este sentido, según Bonoma (1985; como se citó en Jiménez, 2012), “la investigación con estudio de casos es particularmente apropiada para ciertos tipos de problemas, donde la investigación y la teoría se hallan en sus fases preliminares y para problemas prácticos delicados donde las experiencias de los participantes son importantes y el contexto de la situación es fundamental” (p. 142).

En definitiva, el estudio de caso es una estrategia metodológica esencial en la investigación de fenómenos complejos y multifacéticos, destacando su validez en la medición y registro de la conducta de individuos dentro del fenómeno estudiado, en contraste con los enfoques cuantitativos que tienden a centrarse únicamente en datos verbales obtenidos a través de encuesta estructuradas (Yin, 1989). Esta versatilidad se ve reflejada, como se ha dicho anteriormente, en la diversidad de fuentes desde las cuales se pueden recopilar los datos en el estudio de caso, incluyendo documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observaciones participantes e incluso la observación de instalaciones físicas u objetos (Chetty, 2016).

3.3 Técnicas e instrumentos

3.3.1 Observación participante

La definición que más se acerca a esta técnica es la de Marshall y Rossman (1989), quienes explican que la observación es “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79). Especialmente, la observación participante es utilizada para recoger datos sobre la gente, los procesos y las culturas, ayudando al investigador a tener una mejor comprensión acerca del contexto y del fenómeno que se está estudiando.

A través de esta técnica de investigación cualitativa, se hizo una inmersión activa en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, participando directamente de las actividades y eventos que ocurrieron en dicho contexto, pero más específicamente, en las clases de ciencias sociales y en el quehacer de los y las docentes del área. Durante este proceso, no solamente se observó de forma pasiva, sino que también hubo valiosas interacciones con los participantes y las situaciones que se están estudiando.

Uno de los primeros acercamientos, fue por supuesto el contacto con el docente cooperador, con su formación, su énfasis y sus formas de enseñanza, pero después de eso, la aproximación fue con los y las estudiantes, que, en este caso, fueron 90 estudiantes de cuatro grupos de séptimo, es decir, la totalidad de grupos para ese grado escolar. Con ellos y ellas, se realizó una caracterización, que más adelante permitiría encontrar el fenómeno que ahora se estudia. (Ver anexo 1).

3.3.2 Diarios de campo

Para lograr una práctica reflexiva que permitiera hallar los temas que necesitaban ser tratados en la Institución, especialmente desde el área de ciencias sociales, fue necesario desarrollar un análisis profundo de los diarios de campo, que son definidos como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996, p. 56). La práctica frente al grupo, el análisis de esa práctica y el análisis de la práctica del docente cooperador, están plasmados en los diarios de campo, los cuales contienen información relevante de cada encuentro educativo y su respectiva interpretación, por lo tanto, la definición del tema de investigación, parte especialmente desde allí.

Cabe resaltar que las experiencias y la información consignada en los diarios de campo, aparece en forma de secuencia, lo cual nos permite observar esos cambios y evoluciones que van teniendo las dinámicas, la labor del docente cooperador y nuestro propio ejercicio como docentes en formación, es decir, no solamente es un registro, es también una interpretación de aquello que se registra.

El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. (Martínez, 2007). En este caso, se utilizó un formato para el registro de la observación de clases (Diario de campo) proporcionado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. (Ver anexo 2).

Ahora bien, sobre dichos diarios de campo, como se mencionó, se hizo un análisis, entendido por González y Cano (2010) como “el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión” (p. 1). En otras palabras, el análisis que se hace sobre estos diarios de campo, alude, más que nada, a la interpretación reflexiva de lo observado. Este análisis va más allá de la descripción de los eventos y las experiencias registradas en los diarios de campo, y pasa a profundizar en su significado y relevancia en el contexto de la investigación. Es así cómo se identifican patrones, relaciones y tendencias entre las observaciones y se reflexiona sobre cómo estas pueden contribuir a la comprensión de los temas sobre los cuales se pretende dejar más claridad o sobre los problemas encontrados en la Institución Educativa.

Además, a través de los diarios de campo también se hace análisis sobre el rol como observadores y participantes del proceso educativo, reconociendo en los mismos algunas posibles falencias, sesgos, potencialidades o influencias en la interpretación e incluso en el quehacer docente que llevamos a cabo cuando dirigimos la clase.

3.3.3 Entrevistas

Según Canales (2006), la entrevista se define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163). En este caso, la presente investigación hace uso de un tipo de entrevistas que no son inflexibles, esto es, las entrevistas semiestructuradas, que son definidas como aquellas que presentan un grado mayor de flexibilidad

que las estructuradas (aquellas que tienen unas preguntas y categorías muy fijas), debido a que parten de preguntas planeadas, pero que pueden ajustarse a los entrevistados y según las condiciones del encuentro. Su ventaja radica en la posibilidad de adaptarse a los sujetos con posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz et al., 2013).

Se proporciona un marco flexible pero orientado hacia objetivos específicos, como en el caso de las entrevistas con los docentes, que tienen como objetivo, principalmente, indagar acerca de las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes en ciencias sociales en relación a las identidades sexuales y de género. Esta modalidad de entrevista permite explorar estos temas con un mayor detalle, pues su adaptabilidad brinda la oportunidad de adecuar las preguntas según las respuestas que los entrevistados vayan dando y según el contexto, lo que posibilita una interacción más fluida y tranquila, en la mayoría de los casos.

En la entrevista semiestructurada, durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado. (p. 164).

Durante el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas con los y las docentes, se encontraron desafíos que reflejan en gran medida lo descrito en los párrafos anteriores. En varias ocasiones, se encontraron preguntas que los y las docentes no querían responder, otras que para ellos resultaban difíciles de abordar, y algunas que responden de manera breve y evasiva. En otros casos, la entrevista se transformaba en una conversación más extensa, afortunadamente, en la que las preguntas se iban respondiendo por sí misma, pues como sugieren los autores, se tenía claridad de que no era una buena idea restringir los testimonios del entrevistado. Además, reconocer las limitaciones de tiempo también fue un factor relevante, pues si bien hubo docentes que pudieron estar más de 20 minutos en la entrevista, hubo otros que solo pudieron estar 6 minutos. A pesar de estas diferencias, sin embargo, todas las contribuciones resultaron valiosas para el análisis de la temática.

Las entrevistas realizadas se estructuraron en torno a un conjunto de preguntas base, pero es importante destacar que no en todos los casos fueron abordadas en su totalidad o de manera exhaustiva, y que tampoco siguieron un orden, pues cada entrevista se desarrolló de manera particular y se fue adaptando a las circunstancias individuales. Estas preguntas sirvieron más bien como una guía flexible que orientó los encuentros con cada uno de los docentes. (Ver anexo 3).

3.3.4 Encuestas

Muchas de las preguntas planteadas, como se mencionó, no fueron abordadas debido a las limitaciones de tiempo o porque se determinó que no era el momento adecuado para hacerlas. Por

ejemplo, la edad no fue preguntada en las entrevistas directas, pues se consideró que era más apropiado obtener esta información por medio de una encuesta. Resultaba necesario contar con ese dato, para realizar el análisis pertinente en relación con las perspectivas, conocimientos y prácticas de los participantes. Además, surgieron otras preguntas a lo largo del proceso, que no se plantearon durante las entrevistas, por lo que se decidió abordarlas mediante este instrumento de recolección de información.

Este requerimiento, coincide con la encuesta, que es definida por Hernández et al. (2010) como “una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se le realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación” (p. 3). Es así como una encuesta consiste en una investigación que se realiza sobre una muestra representativa de un grupo de personas, dentro del entorno habitual de sus vidas. En la misma, se emplean métodos estandarizados de interrogación con el objetivo de recopilar información sobre una amplia gama de características tanto objetivas como subjetivas de la población. (Ferrando, 2003).

Fue así como se diseñó una encuesta que se compone de una información inicial acerca del objetivo de la encuesta y 11 preguntas, tanto abiertas como cerradas, que abordan aspectos clave para la comprensión global y específica del tema. (Ver anexo 4).

3.3.5 Escritos

Como técnica final aplicada con los docentes propiamente, se utilizó un espacio en el cual, a través de la escritura, ellos pudieran hablar libremente sobre lo que pensarán acerca de las identidades sexuales y de género. Esto, sin generar ninguna pregunta, o sin exigir que fuera respondida para el contexto escolar o extraescolar, pues la idea es que se plasmara allí lo que se le ocurriera sin limitación alguna.

En este sentido, el escrito es una herramienta que permite registrar información y darle permanencia en el tiempo. Según Carlino (2006), “La escritura extiende la memoria humana, amplía la capacidad del cerebro (reservorio corporal de la memoria)” (p. 9). Esto ocurre a nivel de cada individuo que ha sido alfabetizado, pero también aplica para la humanidad, cuya memoria colectiva abarca el conjunto de todas las bibliotecas y archivos del mundo. Así mismo, el escrito sirve para representar información y para configurar ideas, pues al escribir, se está pensando de manera precisa acerca de un tema, y, por tanto, la reflexión surgida a través del escrito es diferente de la reflexión no escrita (Carlino, 2006).

Por lo tanto, se estableció un espacio escrito destinado a los docentes, para que pudieran plasmar sus pensamientos y reflexiones en torno a las identidades sexuales y de género. Cabe resaltar que se proporcionaron dos hojas adicionales a cada docente, en caso de que necesitarán más espacio para expresarse. (Ver anexo 5).

3.3.6 Matriz de análisis del plan de área de ciencias sociales

Finalmente, se emplea la matriz de análisis, que no necesariamente requiere la interacción directa con cada uno de los docentes, sino que tiene como objetivo identificar la aparición y el abordaje de la identidad sexual y de género en el plan de área de ciencias sociales de la Institución. Esto permitirá comparar la información obtenida en la indagación llevada a cabo con los docentes y en el plan de área de ciencias sociales, con el fin de identificar posibles contrastes, brechas y oportunidades.

Dicha matriz de análisis, según Borda et al. (2017), tiene un formato simple que implica la intersección entre una lista de filas y columnas. La disposición de elementos en las filas y columnas varía según el objetivo específico de cada matriz, ya que estas pueden desempeñar diversas funciones a lo largo del proceso de análisis.

Definir el formato que tendrá la matriz desde el principio de la investigación no es aconsejable, ya que la investigación cualitativa es progresiva y puede presentar cambios, tener un formato definitivo podría obstaculizar las reflexiones en vez de mejorarlas, tal como nos lo explican Huberman y Miles (1994).

Las matrices u otros ordenamientos de datos permiten al analista analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos, para poder ver literalmente qué hay allí. Desde allí, varias cosas pueden pasar: el investigador puede volver al campo para recuperar datos faltantes; otras ordenaciones pueden hacerse para tener una mejor vista; o las columnas, o las filas, o todas las entradas dentro de las ordenaciones pueden ser reconfiguradas. (p. 258).

Es por esto que, aunque la metodología utilizada y descrita en la presente investigación puede ser aplicable en otros contextos, es recomendable considerar la matriz de análisis como una guía flexible y adaptable, pues más allá de ser una técnica rígida, es un punto de partida que puede ser modificado según las necesidades específicas de cada caso. (Ver anexo 6).

3.4 Caracterización de los sujetos participantes

Este proceso de investigación, llevado a cabo en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas de Itagüí - Antioquia, tiene como protagonistas a los y las docentes de ciencias sociales, quienes contribuyeron significativamente desde sus experiencias a este trabajo, que no habría sido posible sin su contribución y constancia.

En total, la institución cuenta con siete docentes a cargo del área de ciencias sociales, seis de los cuales enseñan en bachillerato y uno en primaria, específicamente en los grados de cuarto y quinto, dado que, en otros niveles, el docente asignado, independientemente de su formación académica, imparte todas las áreas.

Los docentes son licenciados en ciencias sociales, y una de ellas es licenciada en geografía e historia. Además, entre ellos se cuenta con un especialista en gerencia de proyectos, otro especialista en administración de la educación, un magíster en educación y un estudiante de doctorado en educación. Es importante destacar que la omisión de nombres se debe a que esta información proviene de las encuestas, en las cuales los docentes optaron por no identificarse.

Respecto a las edades, uno de ellos tiene entre 30 y 40 años, mientras que tres se ubican en el grupo de 41 a 50 años, y los tres restantes tienen 51 años o más.

Los periodos en los que han ejercido como docentes, son: 10 años, 12 años, 15 años, 15 años, 17 años, 23 años y 23 años

Adicionalmente, todos los docentes se identificaron como heterosexuales y expresaron que su género corresponde al sexo asignado al nacer.

En suma, esta es una construcción que nace de las voces de docentes de ciencias sociales, y responde a unas experiencias particulares, casi siempre, marcadas por un contexto histórico y social.

Para facilitar la identificación de algunos pasajes presentes en la Investigación, se realizó la siguiente codificación de los docentes y de los instrumentos:

Tabla 1

Convenciones

Convenciones

Docentes entrevistados en orden numérico	Codificación del participante
Docente entrevistado 1	D-1
Docente entrevistado 2	D-2
Docente entrevistado 3	D-3
Docente entrevistado 4	D-4
Docente entrevistado 5	D-5
Docente entrevistado 6	D-6
Docente entrevistado 7	D-7
Instrumento	Codificación del Instrumento
Entrevista	EN
Encuesta	EC
Escrito	ES

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Momentos de la Investigación

La presente investigación, atravesó por diversos cambios; pues en un principio, no se desarrolló de manera individual, sino que se estaba llevando a cabo con una compañera, quien estaba realizando sus prácticas en una Institución de carácter religioso y femenino y que, en consecuencia, había encontrado otra serie de dinámicas aptas para ser investigadas. Es así como inicialmente, este trabajo optó por investigar las Filosofías Institucionales y su influencia en la identidad de los y las estudiantes, tema con el que se trabajó todo el semestre correspondiente a la Práctica VIII.

Después, no hallando la viabilidad de una construcción significativa, dada la falta de información que se enfrentaba y lo controversial que resultaban algunos hallazgos respecto a los valores, por ejemplo, de la Institución y su influencia en el desarrollo identitario de los y las estudiantes, se optó por cambiar el tema, o más bien, reducirlo, porque el punto central siempre fue la identidad. La compañera encontró que posiblemente, las prácticas de algunos docentes y sus posturas frente a las identidades sexuales y de género “divergentes” podrían estar limitando el libre desarrollo de la personalidad; con lo que se esperaba hacer un contraste de lo que ella observaba en su contexto y lo que se hallaba en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, que, por el contrario, no es una Institución católica ni femenina, sino Laica y Mixta.

Sin embargo, a mitad de la Práctica IV, la compañera decidió retirarse por motivos personales y a partir de allí, se debió reajustar de nuevo el trabajo, obviando la parte en la que aparecía el contexto en el que ella estuvo llevando a cabo sus prácticas y reestructurando el sentido general de la Investigación.

En este periodo de tiempo, se consultó con la coordinación de la I.E Diego Echavarría Misas la viabilidad de un trabajo investigativo enfocado en los estudiantes y sus experiencias, puesto que, en las encuestas de caracterización, varios de ellos manifestaron sentirse excluidos por ser mujeres o por ser población LGTBIQ+, pero se sugirió que fuera únicamente con los docentes, dado que los estudiantes no contaban con suficiente tiempo extracurricular para facilitar los encuentros necesarios.

Seguidamente, haciendo uso de las caracterizaciones y de los diarios de campo, se encontró que en este contexto también era posible la existencia de unas dinámicas institucionales que no tuvieran del todo presente el abordaje e inclusión de las diversas identidades sexuales y de género, y, por lo tanto, se decidió investigar cuales son las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes, específicamente de ciencias sociales, frente a estos temas.

Finalmente, con relación al desarrollo metodológico, inicialmente se sugirió la estructura de una matriz de análisis completa, pero en la medida en que se hicieron los acercamientos pertinentes al plan de área de ciencias sociales compartido por la Institución, se evidenció que la información referida a las identidades sexuales y de género es muy poca, y por lo tanto, las categorías de análisis disminuyeron y se consolidaron en unas más generales, pues se hallaron 27 apartados en medio de 120 páginas que componen el documento, pero en estos, se habla, sobre todo, de la discriminación en términos generales.

3.6 Consideraciones éticas

En la fase inicial de la investigación, se realizó una caracterización a los y las estudiantes de los 4 grupos del séptimo grado. En consulta con el docente cooperador, se determinó que no era necesario solicitar un consentimiento informado a las familias o acudientes. Esta decisión se fundamentó en el hecho de que no se requería la recopilación de datos personales, la participación era voluntaria, no debían poner sus nombres ni su grupo y las preguntas no abordaban aspectos sensibles, sino que estaban orientadas a conocer el acercamiento del grupo al tema principal que me convocaba en mi proceso final de práctica pedagógica, la exclusión.

Por otro lado, en el caso de los docentes de ciencias sociales, todos ellos mayores de edad, se les realizó una explicación individual del trabajo investigativo, detallando cada uno de los instrumentos de recolección de información en los que participarán y la duración aproximada, ofreciéndoles la participación, ante lo cual, todos respondieron de manera positiva.

Respecto a las grabaciones de audio de las entrevistas, antes de hacerlas se le preguntó a cada docente si se podía grabar. Dos de ellos prefirieron no ser grabados, mientras que los otros 5 manifestaron no tener problema con ello. A los dos primeros se les respetó su decisión y solo se realizó un resumen de lo hablado.

Debido a la solicitud de algunos docentes de que no se revelara su identidad, se optó por no divulgar los nombres de los demás participantes para que se garantizara la confidencialidad, pues si se revelaban 5 nombres, por lógica se entendería quienes son los otros 2. A raíz de esto, se optó por realizar la codificación que está disponible en la Tabla 1.

Dado lo anterior, la fiabilidad de la información aquí dispuesta se respalda a través de escáneres de la participación escrita de los y las estudiantes y docentes en los instrumentos de recolección de información, y también mediante la transcripción de las entrevistas, de las cuales se tomarán varios apartados pertinentes para el análisis.

Capítulo IV: Resultados y Discusión

4.1 Procedimiento de análisis

La información recolectada mediante observación participante, diarios de campo, entrevistas, encuestas, y escritos, así como mediante la matriz de análisis, fue inicialmente examinada de manera individual. En la observación participante, se tomó en cuenta principalmente la encuesta de caracterización realizada a los estudiantes del grado séptimo, de la cual se extrajeron las respuestas y fragmentos más significativos para la temática de la investigación. Después, se buscó detenidamente la aparición de elementos referidos a las identidades sexuales y de género perceptibles en las clases.

Posteriormente, se transcribieron todas las entrevistas para integrar al análisis las citas que reflejan las percepciones de los docentes de la institución educativa. Sin embargo, se observó que debido a restricciones de tiempo algunas preguntas no fueron abordadas, por lo que se optó por implementar una encuesta adicional y solicitar escritos que cubrieran todos los datos y reflexiones pertinentes.

Finalmente, se llevó a cabo una matriz de análisis para contrastar la información proporcionada por los docentes con la obtenida de la revisión detallada del Plan de Área de Ciencias Sociales. Este contraste permitió llegar a conclusiones sobre la relación entre la acción docente y el marco normativo que los guía. Una vez completado este análisis individual, la

información se organizó en categorías correspondientes a las perspectivas, conocimientos o prácticas que serían objeto de análisis.

4.2 Perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales en relación con las identidades sexuales y de género

Ser docente implica *SER* en un contexto sociocultural que engloba características sociales, culturales, políticas, económicas, tecnológicas y científicas, que, si bien no son un condicionante para el ejercicio docente, indican que hay una información que se aprende del mundo que nos rodea. Sin embargo, como apuntan Maturana et al. (2016), este ejercicio profesional también implica un proceso de configuración identitaria que se reestructura de manera permanente ante las diversas exigencias que los cambios traen consigo.

Actualmente, parece que habitamos un mundo, que, en términos generales, atiende a muchos más derechos humanos que antes, principalmente porque este su consagración es relativamente reciente, pero también porque los ejercicios de veeduría extienden las fronteras espaciales y temporales que antes resultaban en una barrera para proteger los derechos de muchas sociedades. Tal como lo indica Alarcón (2004), en la actualidad resulta indiscutible que los derechos humanos se han constituido en uno de los pilares fundamentales de la sociedad, trayendo consigo cambios importantes para los ordenamientos jurídicos de los diferentes países.

Sin embargo, esta realidad no es tan evidente como se espera, pues a pesar de los avances en la promoción y la protección de los derechos humanos a nivel mundial, todavía persisten

múltiples desafíos y obstáculos que impiden su pleno ejercicio y aplicación, es decir, si bien es cierto que se han logrado avances significativos, aún queda mucho por hacer para garantizar que todos los individuos gocen plenamente de los derechos humanos en todas las esferas de la vida. Las luchas sociales son tarea que se lleva a cabo en diversos lugares del mundo y en otros, son un trabajo pendiente, lo que indica que la realización plena de los derechos humanos, a los que todos deberíamos tener acceso, no son aún un objetivo alcanzado.

Rojas (2021) advierte que los sistemas escolares, empezaron hace pocos años un proceso de apertura en relación a las políticas públicas referidas al género y a las identidades sexuales, es decir, es reciente la divulgación de una serie de normativas y orientaciones pedagógicas que tienen como finalidad “ampliar la noción de género en educación, no solo referida a las brechas de aprendizaje entre hombres y mujeres, sino que también vinculada al reconocimiento a la pluralidad de expresiones de género y orientaciones sexuales no heterosexuales” (p.143).

Algunos derechos que pueden ser vulnerados a las poblaciones LGTBIQ+ y a las mujeres si no se implementa una educación con equidad de género, podrían ser el derecho a una educación inclusiva, el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la seguridad y protección, a la libertad de expresión y asociación, a la participación, etc., y aceptar que se han vulnerado promueve la visibilización de sus trayectorias, la creación de condiciones de seguridad y reconocimiento y el desarrollo de un discurso escolar que fomente el respeto a los derechos sexuales de las y los estudiantes (Valderrama y Melis, 2019).

Esta realidad, en la que debemos fortalecer un sistema educativo que posiblemente tiene tendencias excluyentes y que puede llegar a vulnerar los derechos de las personas con identidades sexuales y de género que divergen de lo socialmente establecido como “normal” demandan que se acojan realmente unas políticas inclusivas y que haya una acción concertada de profesores y directivos para promover una convivencia democrática y respetuosa en el interior de las escuelas y preferiblemente, también fuera de ellas:

En este sentido, una de las tareas pendientes en el fortalecimiento de una formación ciudadana que acoja la dimensión sexual de la vida pública, es orientar a través del currículo escolar la incorporación de una perspectiva de la diversidad sexual y de género en la enseñanza, al mismo tiempo que fomente la participación real de las y los estudiantes LGBTI+ en las decisiones de enseñanza que les competen. Es relevante discutir que los temas de inclusión LGTBI+ no atañen solo a problemas de convivencia en el sistema escolar, sino que también a la transmisión de una cultura escolar que se asienta en ideologías sexistas y hetero normadas. El anhelo de reconocimiento a la diversidad sexual que comunican las y los estudiantes, tendrá más soportes en la medida que estos temas puedan hablarse y enseñarse en la sala de clases como parte de un ideario de formación integral. (Rojas, 2021, p. 168).

Es imprescindible iniciar un proceso de identificación del estado de inclusión de identidades sexuales y de género en las Instituciones Educativas, en este caso, iniciando por el análisis de la situación de los docentes. Ellos son los principales agentes de enseñanza y formación

de los y las estudiantes y de la sociedad misma, es decir, son los pilares fundamentales sobre los cuales se erigen muchas de las transformaciones educativas y sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer elemento de análisis son las perspectivas de los docentes de ciencias sociales en relación con las diferentes identidades sexuales y de género, entendiendo por perspectiva las actitudes o creencias de un narrador sobre un evento, persona o lugar basadas en sus propias experiencias personales, es decir, la manera particular de ver las cosas según las experiencias personales, pero también culturales y la personalidad (Littlehale, s.f).

En esta medida, cada docente tuvo un modo de analizar las situaciones que se les presentaron, pues sus perspectivas son personales, pero es sabido que en la tarea docente está el sello de su personalidad. Respecto a esto, Peña y Pérez (2018) apuntan que los docentes tienen disposiciones entendidas como creencias y conocimientos automáticos e inconscientes que pueden influir considerablemente en la organización metodológica y en la elección de contenidos que se trabajan en el aula. No es posible entrar al aula de clases y dejar la personalidad y la subjetividad afuera, lo que sí es posible es ser consciente de la existencia de las mismas y encontrar un balance para que las propias preferencias no afecten de manera negativa el proceso formativo de los y las estudiantes.

En relación a esto, durante el proceso investigativo, especialmente en las entrevistas, se evidenció que varios docentes tienen percepciones arraigadas respecto a la vestimenta de las estudiantes mujeres en contextos escolares, considerando que el uso del uniforme de gala resalta su feminidad, belleza y organización. Sin embargo, la reiteración y expresión constante de esta

preferencia ante el grupo estudiantil podría generar una presión social que impulse a las estudiantes a adherirse a estos estándares de feminidad socialmente impuestos. Veamos algunas respuestas:-

Me parece muy bien que las estudiantes vengan de falda, porque se ven más bonitas, más organizaditas y más femeninas. (D-2EN).

Uno las ve preciosas con el Jumper. (D-6EN).

Frente a este tema, Torres (2020), explica como la exigencia del uso de los uniformes constituidos por faldas, ayudan a perpetuar los valores y patrones tradicionales de género, y así mismo, la aceptación e incluso interiorización por parte de los docentes de este hecho, indican que hay estereotipos en sus percepciones:

El uso de los uniformes escolares femeninos, especialmente el uso obligatorio de la falda atenta en contra del desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de los derechos de los estudiantes, ya que por su obligatoriedad ligada estrictamente a su sexo biológico promueve los roles de género tradicionales que generan desigualdad entre los estudiantes y, además no permite un libre desarrollo de la personalidad. (p. 2).

Distinto es el caso en el que uno de los docentes dice que percibe que el uniforme de gala podría limitar a las estudiantes, por ejemplo, para ir en bicicleta a la escuela, y que, en ese sentido, sería mejor la existencia de un uniforme para todos y todas, es decir, que puedan ir con el uniforme

de educación física. Esta perspectiva es reflexiva y analiza el contexto de la situación en su conjunto y proporciona una posible solución:

Yo tengo la postura de que debe existir un uniforme en las Instituciones pero que sea neutro, es decir, que sea de educación física para cualquiera de los géneros, para no tener esa dificultad de algunas acciones que se puedan ser complejas de manejo, como venir en bicicleta al colegio, muchas cosas que se pueden presentar. (D-5EN).

Su perspectiva se acerca a la concepción de Torres (2020), quien indica que esta realidad afecta especialmente a la niñas, puesto que el uso obligatorio de la falda puede tener relación con la limitación de su expresión corporal, de su exploración física y deportiva, de su derecho al juego ya la recreación, e incluso, de su tranquilidad en el tránsito de los espacios tanto dentro como fuera de las instituciones educativas por el miedo de exponer su cuerpo a comparación de sus compañeros hombres.

Por otra parte, los docentes aluden a que creen en una equidad de género, pero hablan de que llevan a sus hijas mujeres a que practiquen deportes como fútbol y motocross, de que el hombre puede enseñarle muchas cosas a la mujer, que los hombres pueden mejorar los espacios físicos, que las mujeres pueden hacer el trabajo de los hombres, etc. Veamos:

Yo por ejemplo trato de que mis hijas hagan siempre lo que ellas quieren, sin tener estereotipos de género, por ejemplo, ellas están en futbol y en motocross. (D-1EN).

Me encanta ser mujer porque podemos procrear, podemos cambiar el mundo de los demás, tenemos ese don de dar vida, eso es lo que me parece mejor de ser mujer. (D-4EN).

Ser hombre es mostrar el respeto, es valorar, es como ese ser que se puede utilizar para mejorar un espacio, de que sean pareja...Antes, cuando estaba el patriarcado, ser mujer se relacionaba con lo femenino y ser hombre con lo masculino, pero ahora no, ahora nosotras hacemos el trabajo de los hombres, para mis esos dos espacios puede que ellos dos se compaginen, de que yo pueda hacer el trabajo del hombre y que el hombre me pueda enseñar a mí muchas cosas. (D-4EN).

Aunque estas perspectivas reflejan un intento por adoptar una actitud abierta hacia los cambios positivos promovidos por movimientos sociales en favor de la igualdad de género, también revelan la persistencia de estereotipos de género que sugieren que ciertos deportes y trabajos están inherentemente asociados con un género específico, que los hombres son los principales poseedores del conocimiento y que el ser mujer está casi siempre ligado a su condición biológica.

Al respecto, Zaro (1999) analiza cómo desde el nacimiento, el entorno social parece ser crítico en el proceso de la identidad de género, siendo el encargado de transmitir, a través de los agentes socializadores como la familia, la escuela, y los medios de comunicación, la información acerca de los roles de género y a los contenidos de la masculinidad y la feminidad.

En definitiva, la escuela, es hoy uno de los principales agentes de socialización, y quienes tienen la capacidad de influir en este proceso, son los docentes, quienes, al tener aún algunos estereotipos de género, podrían dificultar la construcción de unas identidades sexuales y de género libres de imposiciones sociales.

En este sentido, Deaux y Lewis (1984), se identifican cuatro categorías principales que engloban los estereotipos de género más comunes:

a) Estereotipos relacionados con características de personalidad, donde se asocia la expresividad emocional a las mujeres y el autocontrol a los hombres, junto con otros rasgos dicotómicos como pasividad-actividad, sumisión-dominancia, dependencia-independencia, intuición-raciocinio, e inseguridad-seguridad en sí mismo.

b) Estereotipos referidos a roles de conducta, donde se espera que las mujeres cuiden a los enfermos, realicen tareas domésticas como hacer pasteles y decorar la casa, mientras que los hombres se ocupan de las reparaciones del hogar (electricidad, carpintería, mecánica) o del mantenimiento del automóvil.

c) Estereotipos asociados a profesiones, que perpetúan la tradicional división sexual del trabajo, relegando a las mujeres a ocupaciones asistenciales como enfermería y enseñanza, y limitando su acceso a puestos de liderazgo y responsabilidad, a pesar de las críticas recibidas en la actualidad, persisten desigualdades de género en el ámbito laboral, manifestadas en discriminación salarial y en el acceso a determinados empleos.

d) Estereotipos relacionados con la apariencia física, que, aunque sujetos a cambios según las tendencias estéticas de cada época, mantienen la dicotomía de género basada en el dimorfismo sexual. Se espera que las mujeres sean delicadas, sensuales, con voz suave, cabello largo y una figura más o menos curvilínea, mientras que los hombres se perciben como altos, musculosos, con voz grave, en conformidad con los estándares dictados por la moda y la economía.

Es imprescindible que los y las docentes hagan un análisis de su discurso y reflexiones, con el fin de identificar posibles deficiencias en cuanto a la inclusión de una perspectiva de género y la aceptación de las diversas identidades sexuales y de género. A través de esta autoevaluación crítica, pueden determinar si su discurso o perspectivas generales reflejan estereotipos de género en algún momento.

Ahora bien, es importante mencionar la perspectiva de una docente, que considera que las personas LGTBQ+ son personas que quizás “no tienen límites” en cuanto a acercamientos amorosos, sentimentales o sexuales, pues, basada en su experiencia, el brindarles una amistad a veces “los confunde”:

¿Sabes por ejemplo yo que pienso mucho frente a esto? que yo a veces logro ver que hay personas que tienen diferentes gustos sexuales y transgreden al otro, porque creen que también, y yo frente a eso no me siento de acuerdo, porque si a mí me gustan los hombres, o en mi caso, por ejemplo si a mí me gustan las mujeres, yo no tengo por qué venir a irrumpir y a violentar una persona para que se acerque a mí, para que me guste, en eso yo no estoy de acuerdo, yo creo que

hay chicos que a veces se aprovechan de eso y quieren inducir al otro. Hay personas que no comprenden o no logran entender que una cosa es la amistad y el cariño que uno les tiene y otra cosa es su identidad. (D-7EN).

Frente a esto, Smith (1998) sostiene que los estereotipos aprendidos por medio de experiencia personal con los miembros del grupo pueden estar sesgados, debido a que las personas prestan atención a casos extremos, o perciben desacertadamente las características de los grupos. Es decir, atribuirles una característica general a las personas LGTBIQ+, que, en este caso sería que todos ellos de alguna manera transgreden la amistad que una persona heterosexual les brinda para querer entablar otro tipo de relación, es caer en un sesgo, dado que esa fue su experiencia personal, y debería nombrarla como tal y no como un juicio que englobe toda la comunidad.

En este mismo contexto se encontraron algunas perspectivas adicionales entre los docentes de ciencias sociales que señalan una falta de aceptación de las diversidades sexuales y de género. Muestran que aún existe un cierto grado de incomodidad ante muestras públicas de afecto entre personas del mismo sexo, como el hecho de ver a dos hombres besándose:

Yo pienso que aun cuesta, y nada más lo hablaba estos días con unos amigos, nosotros acá tenemos y hemos tenido casos referidos a ese tema, tenemos un chico que en las noches era un Drag Queen, y en algunas ocasiones vino vestido de mujer y con relación a lo que uno vive acá, aún cuesta verlos besarse, sobre todo cuando son dos hombres, todavía me cuesta demasiado, y a pesar de que yo creo que no tengo discriminación hacia ese tipo de personas, con esa identidad sexual, pero si me genera un impacto verlo, es que no es fácil, y logra uno observar, porque yo

los he visto varias veces esta semana, y estos días era uno organizando el pelo al otro y pasaban al lado de ellos y los miraban como raro. (D-7EN)

Además, se observa una tendencia a reconocer el cambio de género únicamente cuando se manifiestan cambios físicos evidentes:

Una niña que hizo el tránsito y yo lo veo como un hombre, aunque al principio era difícil, pero ya con las hormonas ya es un hombre. (D-3EN).

También se destaca la percepción de que es más aceptable ver a una mujer vestida con el uniforme de educación física que a un hombre con el uniforme de gala y se evidencia la opinión de que los besos entre personas LGTBQ+ no deberían ocurrir en el colegio, argumentando que esto podría influir en los más jóvenes a imitar este comportamiento:

Algo que es complicado son los chicos que quieren venir de jumper, pues es un hombre que quiere usar el vestido de gala y culturalmente es más difícil, eso nos pasó con una niño de primaria que está haciendo el tránsito, y cuando empezó a venir con uniforme de gala fue muy complicado esa parte, es más fácil con las chicas, porque hay un uniforme que las hace sentir más cómodas, pero ya cuando el chico quiere el uniforme de gala es más complicado a nivel social, ni siquiera es algo institucional sino algo social. (D-3EN).

Te voy a contar algo que me impactó en algún momento, hace por ahí unos 4 años, resulta que yo siempre daba en los grupos bajitos, como sexto y séptimo, octavo, y llegó una muchachita lesbiana, y empiezan a haber esas manifestaciones de afecto entre las niñas y ¿sabes que evidencie yo? que las niñas de sexto también estaban haciendo lo mismo. Yo me puse a hablar con los grupos y yo decía “es como una moda”, es decir ·usted está viendo que las otras personas están haciendo eso, entonces usted cree que también puede hacer lo mismo, pero no, ¿se ha puesto a pensar si usted si es?, eso pensaba yo”. Es que realmente ellos aprenden viendo, influye demasiado eso. (D-7EN).

Con un análisis detenido, en todas estas declaraciones, puede notarse, una violencia invisible, definida por Blanco (2009):

Una violencia sutil y perversa que se sostiene en el lenguaje y en las representaciones culturales que, al naturalizarse e invisibilizarse, dan garantía de éxito en tanto no se cuestiona lo que no se puede ver. Es la imposibilidad misma de ser identificada la que sostiene su función ideológica y poder simbólico. (p. 64).

Esta forma de violencia se manifiesta cuando se atribuyen comportamientos generalizados a todos los miembros de una comunidad, cuando se expresa sorpresa o incomodidad ante gestos de afecto entre personas del mismo sexo, algo que las personas heterosexuales realizan sin restricción. Además, se revela al reconocer la identidad del otro únicamente cuando esta se ajusta a ciertos estándares físicos de género, al temer que las personas homosexuales "induzcan" a sus

compañeros de clase con una supuesta "moda". Es decir, estas ideas expresadas, reflejan una forma de violencia que opera a través de prejuicios y estereotipos arraigados que son difíciles de percibir.

En definitiva, estas perspectivas evidencian la necesidad de seguir trabajando en la promoción de la inclusión y el respeto hacia las diversidades sexuales y de género. Si no llevamos a cabo un análisis de las formas en las que los docentes comprenden las diversas identidades sexuales y de género presentes en los entornos educativos y en la sociedad misma, se corre el riesgo de caer en actos discriminatorios, entendidos como una violencia simbólica que resulta en actos negativos de exclusión en la interacción social hacia un sujeto, colectivo o comunidad (Peña, 2009). Este proceso incluye la estereotipación, los prejuicios y los estigmas, que son constructos de creencias, ideas y sentimientos que reflejan una valoración negativa hacia algo o alguien (Valdeiglesias, 2004) y que transgreden la dignidad o imponen una idea desproporcionada.

Ahora bien, el segundo elemento de análisis, corresponde a los conocimientos de los docentes. Dicho conocimiento representa la relación entre un sujeto y un objeto (Hessen, 1981). En este caso, el objeto es la identidad sexual e identidad de género, es decir, la familiaridad, conciencia y grado de comprensión de los docentes frente a este tema específico.

Los conocimientos que fueron de interés, responden a la formación, primero general, en la que los docentes declararon ser, algunos licenciados en Ciencias Sociales, otros en Geografía e Historia, muchos de ellos con maestrías y en algunos casos, con doctorados en ejecución. A partir de esta información, surgía la pregunta de si, en medio de todos estos periodos de formación,

aparecía la temática de las identidades sexuales y de género, pero se encontró que solo una docente vio una corta cátedra de género y que algunos otros solo han asistido a charlas.

Uno de los docentes, que es el más joven de todos los entrevistados, es decir, el que tiene una formación en pregrado más reciente, nos explicó que cuando estaba haciendo la Licenciatura apenas estaba surgiendo el tema en la sociedad y que, por lo tanto, en el contexto académico no se alcanzó a abordar:

En la universidad nunca se tocó el tema, realmente el curriculum universitario no manejó este tema, yo soy de la Universidad de Caldas Manizales y salí hace casi 20 años y en ese tiempo apenas este tema estaba saliendo, apenas se estaban dando las reivindicaciones de estos grupos, entonces no. En la gobernación, que yo trabajé mucho con la gobernación de Antioquia, si se dieron algunas capacitaciones sobre todo en cómo identificar y cómo manejar un estudiante con este tipo de identidades. (D-5EN).

En congruencia, se halló que el conocimiento sobre identidades sexuales y de género, en términos de políticas públicas es relativamente nuevo para los docentes, pues “La inclusión de la categoría género en las políticas educativas sólo comenzó con el plan decenal de educación (1996-2004)” (Blanco, 2004, p. 1). Además, los docentes de ciencias sociales de la institución, expresan por medio de la encuesta no sentirse completamente relacionados con las políticas educativas referentes a la identidad sexual o de género.

Sin embargo, la licenciatura no fue la única formación nombrada, hubo también maestrías y hay posgrados que están siendo llevados a cabo en la actualidad, entonces, quiere decir que en este grado académico y en el momento actual, también ha sido difícil hallar el tratamiento de las identidades sexuales y de género, al menos, en las experiencias de los docentes encuestados. La complejidad aquí radica en que estamos asistiendo a unas transformaciones sociales que, por el contrario, no son tan recientes, como sí lo es su tratamiento, y estas constituyen nuevas formas de existencia para todos (Lopes, 2000). Si los docentes no cuentan con una formación adecuada que les permita abordar estas transformaciones con el nivel de información necesario, es difícil evitar caer en exclusiones en los entornos que habitan.

Un ejemplo ilustrativo de esta situación, se puede observar en la forma en la que los docentes, en las entrevistas, nombran a las personas LGTBIQ+, es decir, usan palabras erróneas, como cuando se les preguntó si saben que significan las siglas que caracterizan a este grupo social:

...La T es de travesti, la I no la recuerdo, y la Q es de Queen. (D-1EN).

No me interesa todo ese abecedario que tienen. (D-2EN).

La I no la recuerdo y la Q es de Queen. (D-3EN).

...Travestis y no se las otras. (D-4EN).

...Queen. (D-5EN y D-7EN).

Lesbianas, Gays y las otras no sé ¿será que nunca me he preocupado por entenderlo?, ¿no lo he investigado? (D-6EN).

Estas respuestas reflejan una falta de comprensión acerca de las siglas y sus significados correctos. Es importante señalar que el término "*Queen*" es incorrecto, ya que la palabra a la que se refieren en realidad es "*Queer*". Según Trujillo (2022), lo "*Queer*" denota una desviación de las normas sexo-genéricas y una vivencia que no se ajusta a las categorías sexuales hegemónicas. Además, el término "*Travesti*" es inadecuado para referirse a las siglas LGTBIQ+, ya que la "*T*" se refiere específicamente a personas transgénero y transexuales, no a travestis. Esta falta de precisión en el lenguaje refleja una necesidad de mayor educación y sensibilización sobre las diversas identidades sexuales y de género.

Por consiguiente, las palabras, o lo que expresamos verbalmente, nunca se presentan de manera independiente; más bien, se generan y se aprenden en un contexto que posee un sistema representacional específico para referirse a las cosas. En este sentido, las palabras “actúan, ejercen un cierto tipo de fuerza realizativa, algunas veces son claramente violentas en sus consecuencias, como palabras que o bien constituyen o bien engendran violencia” (Butler, 2001, p. 87). No usar las palabras adecuadas, evidencia un desconocimiento, que, inevitablemente, termina por ignorar las luchas y procesos de búsqueda de visibilización de estas comunidades:

Sobre no nombrar, distinto a nombrar de manera errónea, Castillo (2018), acuña una reflexión muy importante cuando se encontraba realizando un trabajo con personas LGTBIQ+:

“Tomé la frase que da título a este libro como un homenaje a Sebastián Romero. En un debate acerca de la participación de los sectores sociales agrupados en el concepto de minorías, en la Junta Directiva del partido, un contradictor a ese ingreso, refiriéndose a las minorías hizo un recuento rápido que pretendía descalificar: “mujeres, afros, indígenas, gays y etcétera”, a lo cual Sebastián respondió, exigiendo respeto, con un rotundo: “¡no somos etcétera!”. (p. 12).

Finalmente, en el análisis de los conocimientos, se identificó, por medio de la encuesta, que los docentes conocen solo medianamente las estrategias específicas a las que podrían recurrir para apoyar a estudiantes LGTBIQ+ en situaciones de acoso o discriminación, es decir, procedimentalmente, ellos no sabrían del todo bien cómo actuar frente a estos casos. Duk (2017) nota lo mismo, evidenciando que la mayoría de los docentes han recibido y continúan recibiendo formación desde una perspectiva educativa altamente estandarizada, que se centra en la transmisión de conocimientos fragmentados; y que tanto la formación inicial como la formación en servicio de los docentes se caracterizan por una falta de conexión con los desafíos y las situaciones que enfrentan diariamente en su práctica docente. En otras palabras, la formación no está diseñada para promover el desarrollo profesional de los docentes en relación con su rol y las funciones que deben desempeñar.

Al respecto, la misma autora dice que “Enseñar es una profesión y un arte que requiere un aprendizaje permanente. Los docentes han de ser “eternos aprendices”, ya que constantemente han de construir nuevos conocimientos para resolver nuevas situaciones o problemas” (Duk, 2017, p.

6). En este sentido, saber cómo actuar frente a un caso de acoso o discriminación es un aprendizaje imprescindible, porque garantiza la protección y el bienestar de todos los estudiantes. En el caso contrario, se estaría vulnerando el derecho fundamental de los estudiantes a recibir una educación segura y libre de violencia, y se perpetuarían las inequidades y exclusiones en el entorno educativo.

Por último, se analizaron las prácticas de los docentes frente a los temas relacionados con las identidades sexuales y de género, entendiendo que las prácticas no están desligadas de la formación. Achilli (1988) reconoce en las prácticas un trabajo sobre el conocimiento proveniente de la especificidad. Es decir, las prácticas son el hacer sobre unos saberes, en este caso, relacionados con las Ciencias Sociales.

Entonces, si el tema central son las identidades sexuales y de género, la pregunta que guiaba este tercer elemento de análisis era: ¿cómo los docentes ponen en práctica los conocimientos frente a estos temas en las clases de ciencias sociales? Sin embargo, dado que los conocimientos sobre el tema eran limitados, también surgió la pregunta: ¿en qué medida las prácticas de los docentes de ciencias sociales reconocen las diversas identidades sexuales y de género?

En respuesta a estas cuestiones, los docentes afirmaron que, en su ejercicio profesional como docentes del área de ciencias sociales, rara vez abordan las identidades sexuales y de género. Manifestaron que, cuando lo hacían, era principalmente debido a exigencias normativas de la administración, que requerían evidencia de que se había tratado el tema al menos 2 o 3 veces al año.

Si se habla 2 veces al año de este tema en sus clases es mucho realmente se hace porque es obligatorio, porque es una recomendación desde coordinación para cumplir con las nuevas necesidades de responder a la diversidad. (D-1EN).

En el año si lo hemos abordado 3 veces es mucho, si te digo que más es puro chisme, yo como directora de mi grupo los veo muy poco, y cuando uno los veo para orientaciones de grupo, que es el espacio que uno podría utilizar ya te tienen el plan montado, es que acá toca hacer lo programado porque hay que montar evidencia siempre, entonces si te sales, no montan la evidencia y ya te llamas a preguntarte porque no lo hiciste y así es muy difícil movernos. (D-6EN).

Esta falta de abordaje y atención a las identidades sexuales y de género refleja un currículo que no aborda adecuadamente la diversidad:

El currículum debe recoger y apreciar toda la diversidad: de género, origen, cultural, capacidad, etc. A veces esto no ocurre y surgen proyectos curriculares que olvidan a determinados grupos humanos, ocultan determinadas voces o simplemente no son currículum imparciales y globales. (Moriña, 2004, p. 112).

También se les interrogó acerca de si abordan autoras femeninas o implementan un enfoque de género en sus clases, pues, en los textos escolares y en los discursos presentes en la escuela, generalmente el masculino genérico es el modo más recurrente de referirse a los personajes, seguido de las referencias a varones, es decir, la presencia de la mujer es muy escasa y aparecen allí estereotipos sexistas (Moriña, 2004, p.112).

Varios docentes respondieron que sí, que abordan temáticas como el papel de la mujer a lo largo de la historia, las iniquidades a las que se ven expuestas actualmente, los derechos para los ciudadanos en general, y otros temas relacionados con las mujeres. Esto muestra que tienen una práctica que reconoce la importancia de visibilizar y abordar las cuestiones de género en el aula:.

Yo trato de ser muy equilibrada, trato de que los niños y las niñas busquen espacios sobre como la mujer sale adelante, que papel tuvo la mujer en la primera guerra o la segunda guerra mundial, trato de que saque a relucir todo esto así me digan feminista, porque si se necesita mucho que conozcan todo esto. (D-4EN).

En la clase de ciencias sociales se habla mucho de la igualdad de género, no tanto en la historia, sino en el momento actual, cuáles son esos desequilibrios entre hombres y mujeres, en trabajos, en instituciones públicas, en cargos muy importantes, esos si se trabaja mucho. (D-5EN).

Sin embargo, un enfoque genuino de género trasciende la mera inclusión de secciones dedicadas a abordar el papel de la mujer en el currículo educativo. Este enfoque implica una internalización profunda de la perspectiva de género en todas las dimensiones del proceso educativo. Esto se refleja en el uso de un lenguaje inclusivo que no solo hace referencia a "los hombres", sino que reconoce tanto a "hombres y mujeres", visibilizando así la diversidad de identidades de género.

Además, un enfoque de género auténtico implica la selección de materiales educativos que no solo sean escritos por hombres, sino también por mujeres, con el fin de ofrecer una variedad de perspectivas y experiencias que enriquezcan el aprendizaje y promuevan la equidad de género en el aula y más allá de la misma. Adicionalmente, la pregunta abarcaba también la inclusión de los temas relacionados a las diversas identidades sexuales y de género, y esto nadie lo mencionó en su respuesta.

La ampliación de referentes debe dirigirse hacia diversas identidades con el propósito de desafiar las normativas rígidas impuestas por el sistema sexo/género. Es un enfoque que busca contrarrestar la invisibilidad y la subordinación, al mismo tiempo que fomenta la creación de marcos de referencia libres de estereotipos y prejuicios arraigados. No se trata únicamente de incorporar personajes, voces y figuras sociales, políticas o culturales a la narrativa educativa, sino también de examinar, cuestionar y reinterpretar los atributos y roles tradicionalmente asignados. Este proceso no solo contribuye a la reconfiguración del sistema sexo/género, sino que también promueve una perspectiva más inclusiva y diversa en la sociedad (Heras et al., 2021).

Heras et al. (2021) reconoce el papel fundamental de la escuela en la formación de sujetos respetuosos de las diversidades, pero es aquí donde se debe tener presente que, si bien la institución educativa constituye el marco estructural, son los y las docentes quienes ocupan un lugar central y determinante en esta dinámica:

La escuela es un contexto socializador de primer orden. En ella, las nuevas generaciones experimentan relaciones sociales con los otros, aprenden las normas y valores propios de

su cultura y desarrollan aspectos claves para la configuración de su identidad personal. Es un espacio, por tanto, en el que niños y niñas deben armonizar alteridad y mismidad; un entorno privilegiado para el desarrollo de la conciencia ciudadana, esto es, la ejercitación de los valores democráticos (participación, diálogo, igualdad, equidad, etc.), y la formación del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la educación debe promover la igualdad entre los sexos y el respeto a las diversidades sexuales, así como evitar los comportamientos sexistas y discriminatorios. (p. 158).

Si bien en la I.E Diego Echavarría Misas algunos docentes de ciencias sociales muestran una disposición a integrar estos temas en sus clases, se evidencia que las prácticas encontradas deben ser complementadas con otras adicionales para abordar de manera efectiva la complejidad y la diversidad de las identidades de género y sexuales presentes en nuestra sociedad.

4.3 Aparición y abordaje de la identidad sexual y de género en el plan de área de ciencias sociales de la Institución

Zambrano y Montoya (2019) definen los planes de área como una estrategia global concebida por los profesores, agrupados por áreas disciplinares, con el fin de garantizar un aprendizaje completo y profundo en los estudiantes. Estos planes, como su nombre lo sugieren, son el diseño detallado que establece una institución educativa para alcanzar los objetivos propuestos en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), orientado hacia la formación integral del estudiante. Las áreas del conocimiento conforman la estructura fundamental del plan de estudios, definiendo tanto lo qué se enseña como la manera en que se enseña.

El plan de área compartido por la I.E Diego Echavarría Misas para el desarrollo del presente trabajo, es construcción propia de los siete docentes que imparten el área. Este documento en específico, es un plan de área que sintetiza los aprendizajes que se adquieren a lo largo del trayecto, es decir, está diseñado sobre todo para analizar cuáles son las competencias adquiridas por los y las estudiantes cuando están por finalizar su proceso formativo, a saber, cuando ya se encuentran en los últimos grados escolares.

En ese sentido, dicho plan de área de ciencias sociales, elaborado en el año 2022, se orienta hacia el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, capacitándolos para analizar y abordar las diversas problemáticas derivadas del desarrollo político y económico:

El presente plan de área busca básicamente que los estudiantes adquieran unos conocimientos al respecto, fomentando en ellos el sentido crítico y reflexivo sobre las diversas problemáticas que se generan a partir del desarrollo de la política y la economía en nuestro país y en el mundo en general, para que de una manera argumentada planteen estrategias para la posible solución de las mismas. (p.2).

Así mismo, busca constituir a la formación de un ciudadano que pueda ejercer la ciudadanía, que adquiera la identidad de ciudadano ejerciendo acciones que la desarrollen y que acepte que tiene los mismos derechos y los mismos deberes que el resto de las personas. (Plan de Área de Ciencias Sociales, Diego Echavarría Misas, 2022)

En relación con la identidad sexual y de género, no se encontraron enunciados que mencionen explícitamente estos temas o su tratamiento, a excepción de un apartado que habla del reconocimiento de la mujer:

Se busca que el estudiante comprenda los conceptos de perjuicio, estereotipo, etc., analicen de manera crítica los discursos que legitiman la violencia, reconozcan el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XXI y cuestionan los argumentos de aquellos que limitan la libertad de las personas. (p. 23).

Este fragmento reflexiona acerca de la evolución de las estructuras sociales y de género, que, posiblemente, no le han dado un buen reconocimiento al papel de la mujer en la actualidad. Sin embargo, hace falta una articulación, dado que no hay una claridad sobre cómo esa libertad de las personas, los prejuicios y los discursos de violencia, se relacionan con la posición de las mujeres y sobre cómo se aborda este tema en el aula.

También, la ausencia de otros apartados relacionados, indica una falencia. Al respecto, Subirats (1994), en su investigación, trata de evidenciar cómo muchos temas relacionados con el género y con la sexualidad, se ocultan de los entornos escolares, y resalta la importancia de abordarlos, pues se reconoce que “la educación no puede hacer desaparecer las desigualdades, pero es una pieza esencial para reducir las” (p. 73). Hacer visible lo que se ha ocultado resulta fundamental para fomentar una conciencia colectiva respecto a las discriminaciones y los problemas relacionados con la identidad sexual y de género, con el fin de evitar su perpetuación.

La visibilidad de estos temas, podría lograrse, por ejemplo, a partir de la aplicación de una coeducación, abordada por Leiva (2010):

Entendemos por coeducación el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos. Los objetivos de la coeducación se centran en corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género. (p. 39).

Por otro lado, se encontró un enunciado en el plan de área que llamó la atención.

Se ha demandado históricamente que la escuela remedie los problemas sociales, posibilitando cambios a los que ella misma se opone o frente a los cuales no tiene un verdadero alcance, ya que, particularmente muchas de las situaciones externas que problematizan el proceso de enseñanza- aprendizaje llegan irremediabilmente a la escuela a partir de la cultura, evidenciando que hay un influjo de la sociedad hacia la escuela, que en la mayoría de los casos impacta de manera más notoria a la escuela que ella misma a la sociedad. (P. 4).

Este enunciado, coincide con Tupin (2011) quien afirma que, aunque el mundo actual y sus sociedades experimentan una creciente coexistencia de diversidades, en la gran mayoría de los casos, la escuela no logra integrar estos fenómenos, sino que los padece:

Muchos actores viven estas diversidades plurales como obstáculos y no como datos relativos a contextos evolutivos que exigen respuestas políticas capaces de tener corolario en el ámbito pedagógico. De ello derivan problemas de diferente naturaleza (fracaso escolar, marginalización, discriminación, estigmatización, ruptura identitaria, entre otros) que terminan conjugándose y acrecentando las desigualdades. (p.257).

Si bien es importante reconocer que la escuela muchas veces se encuentra fuertemente influenciada por dinámicas externas que influyen en su funcionamiento, las formas pasivas de afrontar estas nuevas realidades no generan un impacto positivo en la sociedad. La escuela tiene el potencial y la responsabilidad de convertirse en un agente activo de cambio y transformación en su entorno. Esto implica no solo adaptarse a los desafíos presentes, sino también liderar iniciativas que promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad.

Adicionalmente, se encontraron planteamientos dentro del plan de área, que instan a que se procure que todos y todas las estudiantes tengan el mismo acceso a los derechos humanos sin importar las diversas características individuales que puedan tener, como:

Planeación de actividades, planes y proyectos, que permitan la participación activa de los estudiantes son una oportunidad para desarrollar el gusto por la organización social y la convivencia humana. Así mismo, la iniciación en el tema de los derechos y deberes es un elemento clave hacia la comprensión de los fundamentos de la Constitución política. (P. 3).

Así mismo “En la Institución, el estudiante identifica los deberes y derechos que posee como ciudadano y miembro de una comunidad”. (P. 35). Reconociendo que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia.

Al respecto, la educación en derechos humanos que se observa, es primordial para impedir que los sucesos que atentan contra la dignidad humana sigan expandiéndose, y, además, es un ejercicio ético que los entornos escolares deben asumir para conservar una memoria que invita al mejoramiento de la condición humana:

Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud de cuidado con los Otros y Otras, una modalidad para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores en el respeto a la dignidad humana. No es sólo un esfuerzo por no olvidar la historia para no tener que repetirla, como tampoco recordar el sufrimiento pasado de la humanidad con la intención oculta de una venganza. (Barcena y Mélich 2000, p. 22).

El abordaje de los derechos humanos responde, sobre todo, al currículum nacional oficial que es el que el estado elabora y distribuye en las instituciones educativas a nivel nacional y que es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional (Magendzo y Toledo, 2009). Sin embargo, este plan de área interioriza el ejercicio docente como una práctica encaminada a la enseñanza intencionada de los derechos de todas las personas.

Finalmente, los demás apartados de dicho plan de área, responden a herramientas para prevenir o combatir la discriminación y las generalidades respecto a la formación del estudiante, a continuación, algunos ejemplos:

El estudiante, evidencia desde sus trabajos la comprensión de la importancia de la aplicación de los derechos y deberes del estado de derecho; desde los trabajos en clase en los que se evidencia el rechazo, las situaciones de discriminación y la exclusión social; comprende sus posibles causas y las consecuencias para la sociedad”. (p. 58).

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad. (p. 67).

Y junto a esto se establece que deben de haber “relaciones de convivencia desde el reconocimiento de sí mismo y de los demás”. (p. 80).

Como puede apreciarse, estas herramientas y competencias que se plasman en el plan de área, apuntan a la promoción de la pluralidad, las distintas identidades y la valoración de las diferencias. Si bien no se mencionan como tal las diferentes identidades sexuales o de género, éstas aparecen dentro de la diversidad a la que se hace alusión y también en el reconocimiento del otro que se lee, por ejemplo, en el último apartado.

Así pues, el encuentro con nuestra propia identidad y el ser reconocido por las personas con las que compartimos día a día, es uno de los objetivos que consciente o inconscientemente buscamos en la interacción con los demás (Pitrón, 2010). La escuela no está exenta de esta aspiración de reconocimiento, ya que sus estudiantes, que la frecuentan a diario, esperan ser reconocidos, y, por lo tanto, la alteridad ha de ser un aspecto esencial del cual debe partir la educación actual.

Creo que es relevante acercar hoy en día este concepto a las filosofías educativas que propongan un cambio en la ejecución de la pedagogía. Su significación radica en que la consideración del sujeto que está de cara conmigo, la consideración de sus pensamientos, su visión del mundo que es completamente diferente a lo que yo veo, su propia perspectiva amplía mi universo y mi propio pensar que se instaura desde este lugar que en ningún caso es igual al mío. Con ello se fundamenta el reconocimiento al momento de aceptar que tengo un Otro al lado, frente a mí que piensa, que vive, que ve de diferente forma que Yo. (Pitrón, 2010, p. 14).

En otras palabras, el reconocimiento se vislumbra como una herramienta esencial en el ámbito educativo, facilitando el diálogo y promoviendo la idea de que todos poseemos conocimientos valiosos, tanto teóricos como prácticos. Es fundamental garantizar la igualdad de participación, condiciones y derechos, evitando cualquier situación que pueda reprimir las identidades, en este caso sexuales y de género de los y las estudiantes.

Capítulo V. Consideraciones finales

Explorar el concepto de identidad es adentrarse en un campo complejo, donde cada individuo es único en su construcción y expresión. La identidad no solo refleja la interacción de factores personales, sociales y culturales, sino que también abarca dimensiones subjetivas y emocionales profundas. Además, es un fenómeno en constante evolución, moldeado por experiencias personales, relaciones interpersonales y contextos sociales cambiantes en proporciones aceleradas.

Ciertamente, la identidad sexual y la identidad de género se erigen como componentes fundamentales de la identidad personal, influyendo significativamente en la forma en que interactuamos con nuestro entorno. No obstante, en numerosos contextos, el pleno desarrollo de estos aspectos de nuestra individualidad no es aceptado. En algunos casos, estas identidades son criminalizadas, lo que significa que la no conformidad con la heterosexualidad puede resultar en la imposición de penas legales, e incluso, en algunos extremos, en la pena de muerte. En otros entornos, estas identidades son objeto de discriminación y estigmatización persistentes. Además, en ciertos países, las mujeres se ven limitadas en su acceso a una educación completa; en algunos casos, se les prohíbe totalmente, mientras que, en otros, enfrentan barreras que les impiden el acceso en igualdad de condiciones. Esto se debe, en parte, a las normas culturales y sociales que las relegan al papel de cuidadoras del hogar y de la familia, en detrimento de su desarrollo en otras áreas de la vida.

En el contexto de la educación nacional, el reconocimiento de las diversas identidades sexuales y de género es una incorporación relativamente reciente en las políticas públicas. A lo largo del siglo pasado, estas cuestiones estuvieron notablemente ausentes de la agenda educativa, reflejando una falta de atención y sensibilidad hacia la diversidad de experiencias humanas. Esta inclusión tardía plantea la necesidad de un análisis acerca de cómo las instituciones educativas y los docentes que las habitan realmente están adaptándose, no sólo a dichas políticas, sino al contexto en general, en el que cohabitan múltiples personas con identidades distintas.

A través de esta investigación, que examina la adaptación, especialmente por parte de los docentes de ciencias sociales, se revela la ardua tarea que queda por delante. Se constata que existen perspectivas arraigadas en estereotipos heterosexistas, las cuales se ocultan bajo violencias invisibles difíciles de percibir, pero marcadas por un lenguaje que, simbólicamente, perpetúa la desigualdad entre mujeres y hombres, así como entre personas heterosexuales y personas LGTBIQ+. Este mismo lenguaje, también carece de un reconocimiento adecuado y, en ocasiones, se refiere de manera despectiva a los miembros de dicha población.

Así mismo, se encontró que hay una deficiencia de conocimientos y formación relacionada a las diversidades sexuales y de género, reconocida por los mismos docentes. Esta realidad es inquietante, pues limita su acción, por ejemplo, frente a situaciones de acoso o discriminación y afecta directamente sus prácticas o su ejercicio docente en las clases, en las que habría una ausencia total del tratamiento de estos temas, de no ser por la aparición del papel de la mujer y sus derechos en las clases de algunos de los docentes.

A la luz de estos hallazgos, se analizó el plan del área de ciencias sociales para hacer un contraste de las perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes y las orientaciones curriculares que reciben, las cuales, probablemente, influyen su ejercicio. Efectivamente, en dicho documento, no hay ningún tratamiento específico de las identidades sexuales y de género; únicamente hay una cita que habla del papel de la mujer en la actualidad, tal como pasa en la realidad de las clases, en las que, ocasionalmente, solo aparece este tema. Este hallazgo, indica que, posiblemente, una mayor visibilidad de estos temas en el currículum podría fomentar un compromiso más activo por parte de los docentes al respecto.

No obstante, es crucial comprender que la labor docente va más allá de la mera ejecución de un plan curricular. Este último, en ocasiones, podría carecer de las herramientas necesarias para abordar la complejidad social que rodea el entorno de los estudiantes y para adaptarse de manera pertinente a los contextos específicos. Ser docente implica una vocación que va más allá de seguir directrices preestablecidas; implica cuestionar y problematizar las mismas, para así conectarlas con las demandas reales del entorno educativo. Reconocer las diversidades presentes en el aula y encontrar un equilibrio que evite la exclusión de ciertos individuos y comunidades, históricamente marginadas, es una tarea fundamental en este proceso.

Finalmente, es crucial reconocer que las personas forjan su identidad en función de sus propias inclinaciones, lo que implica que cada individuo tiene la libertad de determinar sus preferencias sexuales y su identificación de género. Estas decisiones están respaldadas por la ley, que vela por la protección de los individuos contra cualquier forma de discriminación y les asegura igualdad de oportunidades para llevar una vida digna. Esta premisa debe constituir uno de los

fundamentos primordiales para una educación que promueva la igualdad y el respeto a la diversidad.

En conclusión, el cierre de esta investigación no marca el final de un trayecto, sino más bien el inicio de una investigación más profunda, puesto que las identidades sexuales y de género, traen consigo una multiplicidad de aristas y dimensiones que requieren un trabajo continuo en constante evolución.

Capítulo VI. Recomendaciones

En primera instancia, esta investigación es también una invitación a todos los y las educadoras del área de ciencias sociales a reflexionar sobre sus perspectivas, conocimientos y prácticas mediante una autoevaluación crítica y constante. Es esencial que los y las docentes identifiquen tanto sus aciertos como las áreas de mejora, especialmente en lo que concierne a su manera de abordar, integrar y respetar la diversidad humana, en este caso, la diversidad de identidades sexuales y de género. La construcción de una educación inclusiva requiere que los profesionales se mantengan en constante sintonía con los cambios sociales, las transformaciones, las nuevas políticas y las diversas formas de experiencia y comprensión del mundo que nos rodea.

Asimismo, se recomienda a los docentes de ciencias sociales en formación aprovechar todas las oportunidades disponibles para enriquecer sus conocimientos sobre las identidades sexuales y de género. Esto incluye la participación en cursos, talleres, lecturas especializadas y el diálogo con expertos en el campo. Expandir su comprensión en este ámbito, les permitirá tener una visión más inclusiva y estar mejor equipados para abordar estas temáticas de manera respetuosa y reflexiva en su práctica educativa.

La recomendación se dirige también a las facultades de educación, instándolas a fomentar la creación de grupos de investigación especializados en el diseño de propuestas centradas en la integración de la identidad sexual y de género en el currículum educativo y en el ejercicio docente.

Adicionalmente, se espera que los elementos de análisis identificados en este estudio, como la violencia simbólica presente en el lenguaje cotidiano de los docentes, la inclusión-exclusión de textos elaborados por mujeres y la aparición de la identidad sexual y de género en los planes de área, sean complementados y adaptados a los diferentes contextos, ya que esto ampliará la posibilidad de estudio hacia otras categorías relevantes en este ámbito. Del mismo modo, la metodología empleada en esta investigación puede ser una guía para aquellos interesados en llevar a cabo un análisis similar en sus instituciones, pero esta también debe ser ajustada según las particularidades de las experiencias que se presentan en dichos espacios.

Finalmente, es esencial generar conciencia acerca de la importancia de abordar este tema tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en su conjunto, pues es común encontrar confusiones en torno a conceptos como la identidad sexual y la identidad de género, así como un desconocimiento sobre los grupos que integran la población LGTBIQ+. Estas confusiones y desconocimientos pueden perpetuar estereotipos y violencias históricamente arraigadas. Por lo tanto, una difusión más amplia y constante de información podría promover una comprensión más profunda y comprometida con estas diversas realidades, lo que a su vez podría contribuir a la disminución de los prejuicios y la promoción de entornos más inclusivos y respetuosos hacia todas las personas.

Referencias

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, (2), 5-18.

Aisenson Kogan, Aída. (1989). Cuerpo y persona. Filosofía y psicología del cuerpo vivido. México: Fondo de Cultura Económica.

Alarcón, V. A. L. (2004). Evolución de los Derechos Humanos: El Proceso de Positivación. Revista Derecho del Estado, 16, 165.

American Psychological Association. (2011). APA Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender.

Asociación Probienestar de la Familia en Colombia. (2018). Diversidad sexual: Atención sin discriminación. Profamilia.

Barcena, R., Mélich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Bedoya, P. (2015). Desenfrenada lujuria y monstruosa lascivia: Justicia, prácticas de regulación social y representaciones de la sodomía a finales del periodo colonial. Tesis para optar al título de Magíster en Historia. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Bedoya, P., & Clavijo, M. (2018). Diversidad y ciudadanía. Plan estratégico. Política pública LGBTI de Medellín 2018-2028.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and a Process. *Journal of Marketing Research*, 22(2), 199-208.

Butler, J. (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México: Paidós.

Canales Cerón, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones.

Castells, M. (2001). La era de la información. El fin de milenio. Volumen 3. Madrid: Alianza Editorial.

Chetty, S. (2016). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International Small Business Journal*, 5, octubre – diciembre.

CODS. (2023). Índice ODS 2022 para América Latina y el Caribe. Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia.

Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH). (2008). Algunas precisiones y términos relevantes.

Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers college record*, 98(2), 206-235.

De Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Duk, C. (2017). *Educación en la diversidad. Material de formación docente.*

Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico y otros escritos.* Madrid: Alianza.

Elú de Leñero, M. del C. (1986). Trabajo de la mujer y fecundidad. En *La mujer y el trabajo en México (antología).* Secretaría de Programación y Presupuesto.

FAD Juventud. (2023). ¿Qué son las masculinidades igualitarias?

Ferreira, A. (2021). El abordaje de la violencia de género desde los materiales didácticos en la clase de ciencias sociales (Bachelor's thesis, Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación).

Figueroa, J. G., & Liendo, E. Z. (1995). La presencia del varón en la salud reproductiva. En E. Hardy, M. J. Osis y E. R. Crespo (Eds.), *Ciências Sociais e Medicina: Atualidades e Perspectivas Latino-Americanas*. Campinas, Brasil: Centro de Pesquisas das Doenças Materno-Infantis de Campinas.

Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Frage, S., & Sáez, S. (2004). *Sexo y sexualidad: la identidad sexual*. Sal de dudas.

Fuentes, L. G., Manrique, D. C. & Duarte, I. (2021). ¡Eso no es de niñas! Una búsqueda del sentido de la subjetividad infantil femenina.

Gaviria Cano, Y. A., & Yarce Gómez, M. (2012). *Discurso modelador de género e identidad sexual en el ámbito escolar: un estudio de caso*.

Gómez, C. A. H. (2014). Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Nodos y nudos*, 4(37).

Gómez Molla, R., Valobra, A. M., Corrales, F., & Manzoni, G. P. (2019). Derechos sociales: Trabajo y género.

González Gil, T., & Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Concepto y características.

Grassi, M. (2017). Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual. DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS, EXTENSIÓN Y PUBLICACIONES BCN, 1-7.

Hardy, E., & Jiménez, A. L. (2001). Masculinidad y género. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 77-88.

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165.

Hidalgo, R. (2003). La Medea de Eurípides. Hacia un psicoanálisis de la agresión femenina y la autonomía. *Subjetividad y Cultura*.

Hessen, J., Gaos, J., & Romero, F. (1981). Teoría del conocimiento. Espasa-Calpe.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods.

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino.*

Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina.* Secretaría Nacional de Equidad y Género.

Lagarde, M. (1997). *Mujeres y hombres, feminidades y masculinidades al final del milenio.* *Revista de ciencias sociales.*

Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.

Littlehale, K. (s.f.). *Perspectiva vs Punto de Vista: Cómo utilizar la perspectiva para mejorar su escritura*. StoryboardThat.

Lopes Louro, Guacira. (2000). *O corpo educado pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica.

Larguía, I. (1976). *Contra el trabajo invisible*. En *Liberación de la mujer año cero*. Garnica.

Maturana, C. J., Kaeufer, A., Riquelme Salinas, C., Silva Erices, M. P., Osorio Hodges, M. R., & Torres Estay, N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.

Magendzo Kolstrein, A., & Toledo Jofré, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 139-154.

Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80.

Maturana, Cristina Julio, Kaeufer, Anna, Riquelme Salinas, Christopher, Silva Erices, María Paz, Osorio Hodges, María Roswitha, & Torres Estay, Natalie. (2016). Teachers Knowledges about Sexual Identity: ¿Barriers or Facilitators of Identity Construction?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.

Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. (No Title).

Naradowski, M. (1999). *Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. *Perfiles educativos*, 42(167), 198-218.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres*.

Pérez Yruela, Manuel, Hilario Sáez Méndez y Manuel Trujillo Carmona. (2002). *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA).

Peña, W. (2009). La violencia simbólica Como reproducción Biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*. 9(2), 62-75.

Peña Traperó, N., & Pérez Gómez, Á. I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*.

Pitrón Villarroel, D. A. (2010). El reconocimiento del otro: Un punto necesario a pensar en el espacio educativo.

Ramírez, C. T. G. (2015). Modelos de feminidad y masculinidad del ayer aún oponen resistencia. Una mirada interdisciplinaria. *Diálogos sobre educación*, (7).

Ramírez, E. A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(1), 81-91.

Rojas, M. T. (2021). Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas (Doctoral dissertation, Facultad de Educación, Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexual (GEDIS), Universidad Alberto Hurtado).

Roig, M. (1995). *El feminismo*. Barcelona, España: Aula Abierta Salvat.

Romero, G. (2013). Apuntes en torno de la construcción de la feminidad. Trampas de la Comunicación y la Cultura.

Sánchez, D. O., & Blanch, J. P. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contextos educativos: Revista de educación, (21), 53-66.

Santomé, J. T. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. Cuadernos de Pedagogía, 217, 60-66.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Smith, E. R., & Mackie, D. M. (1998). Psicología social. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Colección Estudios Sociales nº 16, Fundación La Caixa, Barcelona.

Tabet, P. (2014). Los dedos cortados. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Torres Piraquive, N. I. (2020). El uso obligatorio de la falda en los uniformes escolares femeninos y su relación con las desigualdades de género.

Trujillo, G. (2022). El feminismo queer es para todo el mundo. Los libros de la Catarata.

Tupin, F. (2011). Escuela, identidad y discriminación. UNESCO. IPE.

UNESCO. (2018). Igualdad de género y educación.

UNESCO. (2020). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Perfiles educativos, 42(167), 198-218.

Valdeiglesias, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. Seminario médico, 56(2), 135-144.

Valderrama, C. G. y Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. Educar Em Revista, 35(74), 251-269.

Zahidi, S. (2022). Así es como cerrar la brecha de género podría ayudar a las economías a salir de la crisis.

Zaro, M. J. (1999). La identidad de género. Revista de psicoterapia, 10(40), 5-22.

Anexos

Anexo 1 - Encuesta de caracterización de los y las estudiantes

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

La siguiente encuesta diagnostica hace parte de nuestro trabajo como docentes en formación. Es necesaria para realizar correctamente nuestras practicas finales adscritas a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, debido a que nos permite conocer las características demográficas, comportamentales e intrínsecas de la población estudiantil, lo que garantiza una mejor comunicación.

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿En que barrio vives y cual es tu estrato socioeconómico?
3. ¿Con quién vives?
4. ¿A qué se dedican las personas con las que vives?
5. ¿Qué medio utilizas para venir al colegio? Y ¿Cuánto tiempo te demoras?
6. ¿Cuánto tiempo llevas en la institución?
7. ¿Qué sientes cuando estás en el colegio?
8. ¿Te consideras parte de alguna de estas comunidades? Marca con una X
 - Afro
 - Indígena
 - LGTBIQ+
 - Campesina
 - Víctima del conflicto armado
 - Otra. ¿Cuál? _____
9. Si tu respuesta anterior es "sí", ¿Qué te hace sentirte identificado con dicha comunidad?

10. ¿Como es tu relación con los profesores y directivos?

11. ¿Cómo es la relación con tus compañeros?

12. ¿Consideras que tus opiniones y tus sentimientos son tenidos en cuenta en la institución?

13. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

14. ¿Cuál es tu género musical favorito?

15. ¿Qué te gusta de tu barrio? ¿Qué no te gusta de tu barrio?

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?

17. ¿Qué te gusta?

18. ¿Qué no te gusta del colegio?

19. ¿Sufres de alguna enfermedad?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIII
SEMESTRE 2023 - 01

REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES (DIARIO DE CAMPO)

Maestro en formación que realiza la observación:

Fecha:	Grado	Hora Inicia: Finaliza:	Observación N° _____
--------	-------	------------------------------	----------------------

Descripción breve del aula de clase o del espacio en el que se desarrolla la clase.

Ambiente durante la clase. Descripción de los estudiantes con caracterizaciones particulares acorde a lo que más llama la atención sea por cuestionamiento o por relevancia.

Aspectos relevantes en el ejercicio de la docencia. Recuerda el objeto y los componentes de la didáctica. (propósitos (objetivos), contenidos, métodos, estrategias, formas de organización del grupo, procedimientos materiales y recursos empleados.

Procedimientos de evaluación y retroalimentación al estudiante
Propuesta al respecto (Imagina como hubieras desarrollado tu esa clase o algún aspecto de ella).
Observaciones:
Firma del profesor cooperador: _____

Anexo 3 - Guía para la entrevista semiestructurada

Perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de Ciencias Sociales en relación a las identidades sexuales y de género

Entrevista semiestructurada

Categoría	Preguntas
Presentación inicial	Nombre, edad, formación, lugares donde ha estudiado, tiempo de ejercicio en la docencia, sexo, género.
Perspectivas	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué piensa del uso del uniforme en las instituciones educativas?• ¿Cree que el uso de falda puede limitar de alguna manera las actividades de las estudiantes?• ¿Qué piensa de la forma como los y las jóvenes expresan su identidad de género y sexual en la actualidad?• Es común escuchar que la familia como institución se ha deteriorado ¿cree que esto tiene que ver con el cambio de rol de la mujer en la sociedad?• ¿Qué opinión tiene de las expresiones de afecto en lugares públicos tanto de parejas heterosexuales como homosexuales?• ¿Qué reacción tiene, como docente, cuando se dan este tipo de expresiones dentro de la I.E.?

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué piensa sobre la inclusión de temas de diversidad de género y sexualidad en los planes de estudio?• ¿Cuál es su perspectiva sobre la inclusión de temas de diversidad sexual y de género en los planes de estudio de ciencias sociales?
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué entiende por estereotipo y rol de género?• ¿Qué es el género para usted?• ¿Cuál es la diferencia entre identidad de género e identidad sexual?• ¿Qué significa para usted ser hombre?• ¿Qué significa para usted ser mujer?• ¿Cómo definiría lo masculino?

- ¿Cómo definiría lo femenino?
- ¿Cree que ser hombre se relaciona con lo masculino, y ser mujer con lo femenino?

- ¿Conoce el significado de las iniciales LGBTQ+?
- ¿Por qué cree que se celebra el día del orgullo?

Formación:

- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación en temas relacionados con la perspectiva de género?
- ¿Ha consultado recursos o bibliografía para ampliar su comprensión sobre temas de género y diversidad sexual?

**Prácticas
institucionales y de
docencia**

- ¿La I.E. ha incluido en el P.E.I. la perspectiva de género?
- ¿En el plan de área de Ciencias Sociales se puede evidenciar algún tópico, indicador o elemento que se relacione con la perspectiva de género?
- ¿En las clases de Ciencias Sociales se realiza algún acercamiento a autoras o mujeres representativas en los procesos sociales estudiados?
- ¿En las clases de Ciencias Sociales se utilizan metodologías que permitan cuestionar los roles y estereotipos de género?
- ¿Ha implementado alguna estrategia o actividad en su práctica educativa desde las ciencias sociales para promover la inclusión y el respeto a la diversidad de género y sexualidad?

Anexo 4 - Encuesta



Encuesta

Facultad de Educación Licenciatura en Ciencias Sociales

Estimado/a docente

Agradecemos su participación en esta encuesta, la cual tiene como objetivo enriquecer el trabajo de grado “Perspectivas, conocimientos y prácticas de los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género”, sus respuestas jugarán un papel fundamental en la obtención de información valiosa sobre este tema crucial en la educación actual.

Por favor, tenga en cuenta que los datos proporcionados por usted serán tratados de manera anónima.

1. ¿Cuál es su edad?

- Menor de 30 años
- 30-40 años
- 41-50 años
- 51 o más años

2. Formación académica

3. Tiempo de ejercicio en la docencia _____

4. Grados escolares que acompaña actualmente _____

Por favor, responda a las siguientes preguntas utilizando una escala del 1 al 5, donde:

1 = Muy poco, 2 = Poco, 3 = Moderado, 4 = Mucho, 5 = Muy mucho.

5. **¿Cree que la educación inclusiva respecto a identidades sexuales y de género puede contribuir a la prevención de la discriminación y la violencia en la escuela?**

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

6. **¿Cree que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Institución reconocen la diversidad sexual y de género?**

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

7. **¿Piensa que la representación de la diversidad sexual y de género en el material educativo puede impactar positivamente en la autoestima y sentido de pertenencia de los estudiantes LGBT+?**

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

8. **¿Está al tanto de las políticas y regulaciones en su país o región que aborden la inclusión de diversidad de género y sexualidad en la educación?**

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

9. ¿Conoce estrategias específicas para apoyar a estudiantes LGBT+ en situaciones de acoso o discriminación?

1	2	3	4	5
0	0	0	0	0

10. ¿Qué obstáculos o desafíos ha enfrentado al intentar integrar la perspectiva de género en su enseñanza?

11. ¿Tiene alguna sugerencia o recomendación para la continuidad de este proyecto investigativo?

Anexo 5 - Escritos



Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

Anexo 6 - Matriz de análisis



**Matriz de Análisis del Plan de Area de Ciencias Sociales de la Institución Educativa
Diego Echavarría Misas**

**Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales**

Aspectos de análisis	Menciones específicas	Recursos utilizados	adaptación a los diferentes rangos de edad	Vinculación con temas actuales	Promoción de la reflexión y el debate	Observaciones
Inclusión de temáticas referidas a la diversidad sexual y de género						
Vinculación con los derechos humanos						
Sensibiliz						

acción sobre la diversidad sexual y de género						
abordaje de la historia y contribuciones de las personas LGTBIQ +						
Inclusión de las perspectivas de género en el análisis de fenómenos sociales						
Acciones concretas para promover la equidad de género						
Prevención						

n de la discrimin acion y el acoso						
---	--	--	--	--	--	--

Anexo 7 - Respuestas de la encuesta de caracterización

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?
 Mayoritariamente por ser mujer

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?
 Solo adentro siento que no encajo en este colegio

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?
 Si siempre lo he sido, no quiero contar la razón.

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?

Si
Por mi forma de ser

16. Te has sentido excluido/a dentro de la institución o por fuera de ella? ¿Por qué?

Si la vid noo

8. ¿Te consideras parte de alguna de estas comunidades? Marca con una X

- Afro
- Indígena
- LGTBQ+
- Campesina
- Víctima del conflicto armado
- Otra. ¿Cuál? alguna normal (:)

Anexo 8 - Respuestas al escrito



Voces docentes

**Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género**

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

"Ser lo que sientes"



UNIVERSIDAD[®]
DE ANTIOQUIA

Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

En ciencias sociales debemos aplicar:
• Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
Aplicando la educación en las Responsabilidades y derechos de cada uno de los individuos esta premisa puede abarcar en la formación de personas respetuosas, integrales y con la comprensión de su responsabilidad social en el día a día.



UNIVERSIDAD[®]
DE ANTIOQUIA

Voces docentes

**Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género**

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

TODOS TENEMOS DERECHOS SIN IMPORTAR
NUESTRA IDENTIDAD SEXUAL O DE GÉNERO.



Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

La identidad de género es un tema que va más allá de la legislación (en la cual hay un pequeño avance) y tiene que ver con esos referentes tanto familiares como culturales, así mismo deben ser abordados.



UNIVERSIDADTM
DE ANTIOQUIA

Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

EM LN I. 2 SE DEBE PROMOVER EN LOS
CHICOS Y CHICAS EL RESPETO POR SU
CUERPO.



UNIVERSIDAD[™]
DE ANTIOQUIA

Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

Creo que es un tema muy delicado de tratar por la complejidad de cada una de las personas.
Pero las políticas serían: manejar el bullying, fomentar un enfoque en educación inclusiva y más equitativa, y promover sobre todo el respeto por los derechos humanos.



Voces docentes

Reflexiones de los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Diego
Echavarría Misas en relación a las identidades sexuales y de género

Estimado/a docente

Utilice este espacio para expresarse libremente acerca de sus reflexiones, conocimientos o experiencias en relación a la identidad sexual y de género.

Nunca se debe confundir la amistad, amabilidad,
con mis gustos sexuales.



Matriz de Análisis del Plan de Area de Ciencias Sociales de la Institución Educativa
Diego Echavarría Misas

Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales

Derechos y deberes alusivos a la exclusión	<p>La contribución del área apunta a formar un ciudadano que pueda ejercer la ciudadanía, que adquiera la identidad de ciudadano ejerciendo acciones que la desarrollen y que acepte que tiene los mismos derechos y los mismos deberes que el resto de ciudadanos.</p> <p>Planeación de actividades, planes y proyectos, que permitan la participación activa de los estudiantes son una oportunidad para desarrollar el gusto por la organización social y la convivencia humana. Así mismo, la iniciación en el tema de los derechos y deberes es un elemento clave hacia la comprensión de los fundamentos de la Constitución política.</p> <p>En la Institución, el estudiante Identifica los deberes y derechos que posee como ciudadano y miembro de una comunidad.</p>
---	--

	<p>Además, conoce Los derechos fundamentales dados desde la constitución de 1991.</p> <p>y sabe qué Instituciones que defienden los derechos humanos.</p> <p>Y cuales son los organismos de control político y civil dados desde la Constitución política.</p> <p>Finalmente, analiza casos concretos de intervención de las instituciones que defienden los derechos humanos.</p>
<p>Rol de la escuela frente a problemáticas sociales</p>	<p>Se ha demandado históricamente que la escuela remedie los problemas sociales, posibilitando cambios a los que ella misma se opone o frente a los cuales no tiene un verdadero alcance, ya que, particularmente muchas de las situaciones externas que problematizan el proceso de enseñanza-aprendizaje llegan irremediablemente a la escuela a partir de la cultura, evidenciando que hay un influjo de la sociedad hacia la escuela, que en la mayoría de los casos impacta de manera más notoria a la escuela que ella misma a la sociedad.</p>
<p>Formación para la sociedad actual</p>	<p>Si se dan los datos apropiados, la realidad circundante volverá a tener o a ejercer esa fascinación motivadora del conocimiento y la</p>

	<p>búsqueda de una conducta adecuada a dicha realidad, volverá a ser una necesidad vital”.</p> <p>SEDUCA</p> <p>De acuerdo con la misión de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, se hace énfasis en la formación de personal que aprendan a educarse, a ser y a obrar para responder constructivamente a las exigencias de la sociedad actual.</p> <p>Por eso los marcos generales de los programas curriculares nos sugieren un enfoque activo por aquello “la importancia que tiene la participación activa del educando en los procesos de aprendizaje y de reflexión sobre la realidad que lo rodea”.</p>
<p>Herramientas para prevenir o combatir la discriminación</p>	<p>Tener elementos de juicio para ejercer una crítica a las actitudes de los demás y así generar posturas autocríticas: posibilitar al estudiante manifestarse sobre lo que considera más conveniente por lo menos como juicio valorativo que permita vislumbrar alternativas de solución.</p> <p>Asumir los compromisos personales y sociales que los niños, las niñas y los jóvenes adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales. La propuesta enfatiza</p>

	<p>en el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar.</p> <p>Reconocimiento de los valores culturales en las comunidades a las que se pertenece y se asumen una actitud de respeto e igualdad.</p> <p>El estudiante, evidencia desde sus trabajos la comprensión de la importancia de la aplicación de los derechos y deberes del estado de derecho; desde los trabajos en clase en los que se evidencia el rechazo , las situaciones de discriminación y la exclusión social; comprende sus posibles causas y las consecuencias para la sociedad.</p>
<p>Generalidades respecto a la formación del estudiante</p>	<p>Reconocer las diferencias cualitativas que existen entre estudiantes de períodos evolutivos diferentes y actuar consecuentemente a partir de ahí.</p> <p>Se busca que el estudiante comprenda los conceptos de perjuicio, estereotipo, etc, analicen de manera crítica los discursos que legitiman la violencia , reconozcan el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XXI y</p>

	<p>cuestionan los argumentos de aquellos que limitan la libertad de las personas.</p> <p>La identificación de otra forma de organización política y económica, así como otras formas de expresión cultural, como una exploración de otras posibilidades que tiene nuestro país.</p> <p>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.</p> <p>Se establecen relaciones de convivencia desde el reconocimiento de sí mismo y de los demás.</p> <p>Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.</p> <p>Asume una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propone formas de cambiarlas</p> <p>Asume una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso</p>
--	---

	<p>Reconoce que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia.</p> <p>Reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales, influyen en diferentes argumentos, posiciones y conductas</p> <p>Identifica dilemas relacionados con problemas de exclusión y analiza alternativas de solución considerando aspectos positivos y negativos de cada opción.</p> <p>Comprende las perspectivas de distintos actores y grupos sociales</p>
--	---