



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
UNIDAD AJUSCO.**



ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

TRABAJO RECEPCIONAL:

**DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA COMO TABÚ EN LA LABOR PROFESIONAL
DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LOS NIVELES: PRIMARIA ALTA Y
SECUNDARIA.**

ALUMNA:

ABRIL ADRIANA ALVAREZ HERNÁNDEZ

ASESORA DE TRABAJO RECEPCIONAL:

DRA. MONICA GARCÍA CONTRERAS

LECTORA Y LECTOR:

- **DRA. ROCÍO VERDEJO SAAVEDRA**
- **DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA**

CDMX, junio de 2022.

Índice.

1. Introducción	4
2. Título	5
3. Objetivos: General y Específicos	5
4. Planteamiento del Problema	6
5. Justificación	27
6. Diseño metodológico de investigación	31
7. Análisis de los resultados. Interpretación cualitativa	37
8. Propuesta de intervención	67
9. Conclusiones	78
10. Referencias bibliográficas	85
11. Anexos	89

1. Introducción.

El presente trabajo se realiza con la intención de aproximarnos al tema de la diversidad sexogenérica, desde la labor docente como una práctica educativa con relevancia fundamental en lo que se refiere a mecanismos incluyentes, enfocando así la perspectiva en dos niveles de la educación básica: primaria alta y secundaria, debido a que esta fase en el proceso educativo resulta de que además de tener un carácter laico y gratuito para cada individuo de la sociedad, es un elemento clave para fortalecer la construcción de significados en los procesos de actuación social.

De lo anterior, surge la motivación de abordar la interrelación de aspectos subjetivos y objetivos, de las y los docentes como figuras representativas en las aulas que van desde su percepción hasta su actuación profesional. Así también, en la actualidad existe una gran desarticulación en relación a diversas temáticas en materia de políticas públicas, y aun cuando existe un variado acceso de la información, e importante apertura de espacios educativos formales e informales, la diversidad sexual continúa como un constante tabú en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, el enfoque de acuerdo a los espacios formales es en las aulas públicas y privadas, ya que son un referente en donde se desenvuelven las y los docentes, las y los estudiantes, además de generar nuevos conocimientos, también se potencializa el desarrollo de las competencias, habilidades, se desencadenan interacciones que resuelven o no el fortalecimiento de valores que se establecen en otros ámbitos como es la familia por ejemplo, como primer espacio de socialización. Igualmente, también estimar que existen otros factores y figuras importantes que influyen en la dinámica educativa, y que existe una necesidad imperante de que la correlación este encaminada a ser un respaldo y/o sostén efectivo y eficaz para la actuación profesional docente, y que trascienda de manera integral a su propia formación, así como la de las y los estudiantes, resignificando las relaciones en la cotidianeidad del aula, como es el reconocimiento de las diferencias, y así favorecer la igualdad de *géneros*.

Cabe enfatizar que aún se refleja que temas como el de diversidad sexogenérica es un tabú en los espacios escolares, debido a una *resistencia heteronormativa* que de alguna manera no considera, excluye e invisibiliza las expresiones e identidades de géneros que no cumplen con la norma

establecida socialmente, y que consecuentemente continúa permeando mecanismos de violencia, desigualdad, y exclusión.

De lo expuesto anteriormente, se integra un proceso metodológico de investigación cualitativa respecto a la *Diversidad sexogenérica como tabú en la labor profesional docente de educación básica en los niveles: primaria alta y secundaria*, espacios fundamentales en la construcción de la identidad de las y los estudiantes.

Es preciso mencionar que en este trabajo se pretende considerar un lenguaje inclusivo, como una forma de contribuir y cambiar las formas de expresión, hacia una supresión de sesgos sexistas, o formas de discriminación que propician las desigualdades de géneros. Así también, se aclara que no todos los referentes bibliográficos que se abordan en el análisis manejan un lenguaje escrito inclusivo, por lo que se encontrarán citas bibliográficas directas, las cuales se recuperan a la letra de lo que expresan autoras y autores; sin embargo, a manera personal se retoman y se piensa desde la diversidad de las identidades de género.

Finalmente, se integra una propuesta de intervención donde se incluyen algunas sugerencias como directrices generales a considerar, implementar y poder sumar a las experiencias educativas con la finalidad de: Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para deconstruir la desigualdad de géneros en el aula, encaminado a promover un modelo de escuela coeducativa con mecanismos incluyentes desde el enfoque de género en educación.

2. Título:

La diversidad sexogenérica como tabú en la labor profesional docente de educación básica en los niveles: primaria alta y secundaria.

3. Objetivo General:

- ✚ Definir la aproximación que tienen las y los docentes al tema de la diversidad sexogenérica como posible tabú en educación básica en los niveles de primaria alta y secundaria, con el propósito de generar un análisis y propuesta general de intervención que promueva al proceso de enseñanza-aprendizaje el reconocimiento de las diferencias desde el enfoque de género en educación.

Objetivos Específicos:

- ✚ Elaborar una investigación documental y de campo sobre la diversidad sexogenérica como posible tabú en la labor profesional docente en el aula.
- ✚ Identificar que tanto conocimiento y percepción tienen las y los docentes sobre la diversidad sexogenérica.
- ✚ Identificar la percepción y actuación que tienen las y los docentes sobre la diversidad sexogenérica en relación a los espacios educativos.
- ✚ Analizar si la diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género es un posible tabú en la labor profesional docente en el aula.
- ✚ Plantear una propuesta general de intervención para deconstruir formas de violencia, desigualdad, discriminación, y reforzar valores para resignificar las relaciones en el aula.

4. Planteamiento del Problema.

Ciertamente, el contexto multicultural y la preeminencia de las luchas por el reconocimiento de las diferencias (ya sean sexuales, de género(s), raciales, culturales, religiosas, etc.) son las dos características principales que podrían caracterizar las tendencias sociales actuales. (Trujillo, 2015: 1527).

Comenzar con esta cita textual, me hace pensar en la violencia, discriminación, y desigualdad que se vive a diario es indudable; por lo que es apremiante dar cuenta de los mecanismos socializadores que condicionan a reproducir estas conductas, nos forman y hacen parte de un sistema opresor, segregando poblaciones como lo es la comunidad por sus siglas LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travesti, Transexuales, Intersexual, Queer). Como bien lo señala Stang (2019), “(...) el género y la sexualidad de cierta forma estructuran la configuración de la desigualdad social”. (p. 225)

En este sentido, podemos dar cuenta de la latente segregación y desigualdad que viven ciertos grupos de la sociedad considerados muchas veces como minoría, se invisibiliza y se desvalorizan los mecanismos de violencia visibles y no visibles, conscientes e inconscientes, en los que se encuentran inmersos, y en realidad la sociedad en general nos encontramos ante una latente actitud discriminatoria.

Espin et al. (1996), expone que el sexismo derivado de un orden patriarcal-androcéntrico de la sociedad es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental enmarcadas en el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen existiendo de facto en formas poco evidentes, poco explícitas, en definitiva, ocultas. La actitud sexista comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos.

Abordar también algunos aspectos desde una cuestión internacional, nos permite reforzar desde una perspectiva macrosocial como diversos factores se desencadenan, existiendo una interrelación causal en relación a los temas como la diversidad sexogenérica, expresión de género, identidad de género, por ejemplo la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2015), como

órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), encargado de la promoción y protección de los derechos humanos en el continente americano, advierte que la población LGBTIQ+ enfrenta problemas sociales específicos o que pueden tener materializaciones específicas, además de aquellos en los que estas dimensiones se entrecruzan con otras, como la pertenencia étnica, los procesos de racialización, la discapacidad, la migración, la pobreza, la propia generación u otras. En este sentido, podemos dar cuenta de una notable serie de aspectos económicos, físicos, sociales, culturales, de identidad, etc., que puede caracterizar a una persona o un grupo social, y en donde se refuerza el nivel de vulnerabilidad, la falta de inclusión, y de mecanismos que continúan fomentando la desigualdad desde diversas aristas.

Por otra parte un artículo de Noticias de La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2021), explica que el abogado Víctor Madrigal-Borloz experto independiente sobre orientación sexual e identidad de género, y miembro del Subcomité de las Naciones Unidas para la Prevención de la Tortura, ha destacado que los Estados deben defender los derechos relacionados con el género y la sexualidad como universales e inalienables, y garantizar el reconocimiento del derecho a la integridad física y mental, la autonomía y la autodeterminación de todos. En este sentido, también enfatiza que el marco legal que nos rige estaría jugando una doble moral, al no incorporar estos temas a la agenda pública y resalta los siguientes puntos:

- La incorporación del género en el derecho internacional de los derechos humanos.
- La teoría de género es una herramienta poderosa para abordar la opresión de las identidades femeninas o no normativas. La lucha feminista, y la lucha por vivir libres de violencia y discriminación por orientación sexual e identidad de género están profundamente entrelazadas y se refuerzan mutuamente.
- Los Estados deben hacer más para brindar el reconocimiento legal de la identidad de género en consonancia con los derechos a no sufrir discriminación, igual protección de la ley, privacidad, identidad y libertad de expresión.
- La identidad de género de los menores de edad también debe ser respetada por la ley.
- Los gobiernos tienen el deber de prevenir, enjuiciar y sancionar la violencia y la discriminación basadas en la orientación sexual y la identidad y expresión de género, así como de reconocer la libertad de todo ser humano para determinar los límites de su existencia, incluida la identidad y expresión de género. (Noticias ONU, 2021)

Agregando a lo anterior, podemos tomar en cuenta que los diversos grupos que salen de la norma heteronormativa enfrentan una serie de barreras en cuanto a inclusión, ya que desde la formalidad como son las políticas públicas se pueden establecer pautas y mecanismos de inclusión, y tomando en cuenta que aún hace falta reforzar esta cuestión, así como que en la práctica, en la cotidianeidad sea un hecho. De esto podemos ejemplificar lo que Stang (2019) expone sobre la diversidad sexual, en donde esta permanece prácticamente invisible en términos estadísticos, tanto en América Latina como en el mundo, es una declaración casi incuestionable. Ciertamente, no hay consenso sobre cómo abordar la visibilidad estadística de estos grupos de la población, ni siquiera sobre si esta labor debiera llevarse a cabo.

Análogamente a lo que resalta Víctor Madrigal-Borloz en su informe anual al Consejo de Derechos Humanos de la ONU, por la persecución de personas trans y de género no binario en algunos países, “es un momento en el que se cuestiona el concepto mismo de género. Es más importante que nunca que los Estados creen un entorno seguro para quienes no se ajustan a las normas de género de la sociedad”. (Noticias ONU, 2021)

Ahora bien, es cierto que estos temas han cobrado mayor relevancia en la actualidad, es importante señalar que, en un país como el nuestro, existe una resistencia constante y de no ser así, no existirían instancias específicas para prevenir y atender la discriminación como lo es el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], como organismo del estado mexicano que tiene como fin eliminar la discriminación en todo el país, a través de la promoción de políticas y medidas para contribuir al desarrollo cultural y social, y con ello, avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad. En CONAPRED (2016) se sostiene en relación a la diversidad que, la exclusión lejos de limitarse a casos aislados o aleatorios, se manifiesta en acciones repetidas y generalizadas que —sobre la base de estereotipos— restringen los derechos de las personas. Prácticamente todas las instituciones facilitan (o favorecen) las diferencias de trato injustificadas: desde las familias, donde se excluye a hijos e hijas que no se ajustan a las expectativas sociales, hasta escuelas, centros laborales o el Estado, cuyas políticas tienden incluso a ignorar la diversidad. Esto se ha reproducido a lo largo de la historia por generaciones.

Por consiguiente, me gustaría abordar desde su visión como organismo clave del estado mexicano, la concepción generalizada de los temas que son objeto de estudio para este apartado, en donde determina en un documento desde un enfoque de derechos humanos, concepciones como

herramientas básicas para contribuir a la creación de políticas públicas que tiendan a prevenir y eliminar la discriminación histórica y cultural, haciendo énfasis que, “Se trata, sin lugar a dudas, de una deuda histórica que el Estado mexicano está obligado a subsanar”. (CONAPRED, 2016: p.6)

De tal modo retomemos entonces las siguientes definiciones:

Diversidad sexual y de género (También conocida como diversidad sexogenérica). Hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales. Parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas. (CONAPRED, 2016: 19)

Expresión de género. Es la manifestación del género de la persona. Puede incluir la forma de hablar, manierismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros aspectos. Constituye las expresiones del género que vive cada persona, ya sea impuesto, aceptado o asumido. (CONAPRED, 2016: 20-21)

Identidad de género. Vivencia interna e individual del género, tal como cada persona la siente, misma que puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer. Incluye la vivencia personal del cuerpo, que podría o no involucrar la modificación de la apariencia o funcionalidad corporal a través de tratamientos farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida. También incluye otras expresiones de género como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. Se desarrolla, por lo general, entre los 18 meses y los tres años de edad. (CONAPRED, 2016: 24)

Género. Se refiere a los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente, entre otros, han sido asignados a los hombres y a las mujeres. Se utiliza para referirse a las características que, social y culturalmente, han sido identificadas como “masculinas” y “femeninas”, las cuales abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia),

hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse. (CONAPRED, 2016: 21)

Si bien, podemos ver el contraste de las principales definiciones con la de género, en donde queda claro que esta última categoría de análisis se ha establecido como una regla, y da cuenta de los estereotipos que permean en la sociedad, y generan como consecuencia un estigma hacia grupos de individuos que rompen con el esquema establecido.

Por otro lado, encontramos a un órgano constitucional autónomo de nuestro país, siendo la principal entidad gubernamental responsable de promover y proteger los derechos humanos, en especial ante la perpetración de abusos por parte de funcionarios públicos o del Estado, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], y la cual propone en su cartilla de Derechos sexuales de adolescentes y jóvenes, que:

La sexualidad es una dimensión central del ser humano que está presente en todas las etapas de la vida. El disfrute pleno de nuestra sexualidad y el placer son fundamentales para nuestra salud y bienestar físico, mental y social.

Adolescentes y jóvenes gozamos de derechos sexuales, así como de las garantías para su protección, sin distinciones motivadas por nuestro origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencia, orientación y expresión sexual, identidad de género, estado civil o cualquier otra circunstancia que atente contra la dignidad humana y tenga como objeto o resultado anular o menoscabar nuestros derechos y libertades, favoreciendo en todo momento la protección más amplia de nuestra persona.

El Estado tiene la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar nuestros derechos sexuales de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Las políticas públicas diseñadas e implementadas por el Estado en materia de derechos sexuales deben regirse por un marco de laicidad, de modo que se fomente la autodeterminación de todas las personas y se atiendan las diversas necesidades y condiciones de vulnerabilidad social que enfrentamos adolescentes y jóvenes en cuanto al ejercicio de nuestra sexualidad, así como prevenir, investigar, sancionar y

reparar las violaciones a estos derechos en los términos que la ley establece. (CNDH, 2016: 10)

A partir de lo anterior, es importante reflexionar si realmente ejercemos de manera libre una diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género. Si bien, existen instancias y espacios abiertos para abordar estos temas, es indispensable señalar que no ha sido suficiente para romper el esquema heterocentrista que hasta la fecha continúa vigente, en las normas y prácticas de diversos ámbitos, como lo es el educativo. Así también, es importante considerar que la niñez y la adolescencia son etapas del desarrollo humano determinantes en el fortalecimiento de valores, desarrollo de habilidades, competencias, etc., así como también ser una población vulnerable, por ejemplo a la estigmatización, como un señalamiento negativo que implica insultar, ofender, atacar o someter, justificado por el desprecio, prejuicios y estereotipos aprendidos. Por lo que es fundamental procurar la protección de sus derechos para el desarrollo pleno de su identidad, y en este sentido cabe resaltar la necesidad de reforzar también una educación sexual, que permita consolidar su formación básica de acuerdo a lo establecido en la formalidad desde las políticas públicas.

Ahora bien, existe un referente más que abordar a profundidad para entrelazar los mecanismos causales, y poder aterrizar en los aspectos centrales que corresponden a este trabajo en cuanto a la cuestión educativa, y la formación docente. Son los estereotipos ligados a lo relacionado a la personalidad, donde sólo se reconocen las categorías de masculino y femenino, debido a una androcentricidad que no permite ver más allá de ser hombre o mujer, y niega la diversidad de expresiones e identidades de géneros. En este sentido, se ha analizado en forma constante la situación específica de la mujer en el sistema patriarcal, considero que existen elementos en común que nos permitirán analizar la situación de diversidades sexogenéricas en un marco heterosociocultural.

Por consiguiente, de acuerdo a Espin et al. (1996), los estereotipos sexuales han sido aquellas generalizaciones de características o conductas acerca de lo que es “propio”, “típicas” de cada sexo: mujer y hombre. Estos juicios fundamentados en ideas preconcebidas se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que, por su esencia, presentan una cierta resistencia al cambio. Los estereotipos pueden referirse a la raza, al sexo a la etnia, al nivel socioeconómico, a la edad o a otros factores. Se puede distinguir entre estereotipos explícitos (escritos o verbales-organización

del *currículum*, juicios normalmente aceptados, costumbres en la vida cotidiana del centro educativo o en la familia-) y estereotipos implícitos (diferenciación de actitudes, de expectativas y de comportamientos según el sexo de las personas).

Por lo que en los contextos donde se puede estar reproduciendo conductas persistentes y discriminatorias, en tal sentido continuando con lo que refiere Espin et al. (1996), es que los agentes o espacios que pueden originar creencias estereotipadas acerca de la idoneidad de las características sexuales serían:

**La familia*. La división de roles en el seno familiar servirá como modelo de aprendizaje para niñas y niños, al observar la conducta diferenciada de sus padres y madres.

**La escuela*. Está puede fortalecer estereotipos sexistas que seguramente se iniciaron en la familia. Estereotipos que se pueden manifestar en:

- La organización del centro educativo (puestos de responsabilidad y de dirección).
- El *currículum* (manifiesto y oculto).
- Las normas de comportamiento.
- El lenguaje utilizado.
- Los recursos educativos.
- La organización del espacio.
- Las actitudes del profesorado.
- La participación de madres y padres.
- El sistema de relaciones establecido entre el alumnado y profesorado y entre el propio alumnado, dentro y fuera del aula y del centro.
- Los libros y materiales instructivos utilizados. (Espin et al., 1996: 5-6)

Entonces, de acuerdo a estos ámbitos de socialización del individuo, como lo son la familia y la escuela, en donde se refuerzan los estereotipos desde el binarismo de género, nos enfocaremos en la escuela en el sentido que implica una posibilidad de formación coeducativa que posibilite el desarrollo integral de las personas, disipando aspectos causales que ya hemos puntualizado. Por lo que continuando con el referente, abordemos consideraciones que no podemos evadir, debido a la importancia en relación a la coeducación:

*Que acepte la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de mujeres y de hombres, de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.

*Que se encamine al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico.

*Que no niegue la existencia de rasgos que determinan lo masculino y lo femenino, sino que trate de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc., para tenerlos en cuenta, no para inculcarlos de forma dogmática.

*Que atienda a los procesos evolutivos de la afectividad y de la sexualidad de alumnas y alumnos.

*Que no sea un área curricular nueva sino una alternativa global a la educación, penetrando todo el *currículum*. Por ello, los diseños curriculares deben planificarse teniendo en cuenta este aspecto. (*Feminario de Alicante, Po. Cit.*) (Espin et al., 1996: 8)

En este sentido Sánchez (2021), explica desde su investigación que los centros educativos como espacios de socialización juegan un papel clave y fundamental en la socialización de la orientación sexual y la identidad de género del alumnado, sobre todo en edades tempranas como las que caracterizan a la etapa de educación primaria; sin embargo, no suelen ser conscientes de que sus modelos de interacción puedan ser discriminatorios y estos carecen de las estrategias necesarias para cambiar sus conductas sesgadas desde el modelo heteronormativo.

Resaltar el ámbito educativo, en este punto del planteamiento es el punto de partida para abordar con especificidad el tema/problema que nos compete, que es de primera instancia la percepción docente al descubrimiento y construcción de la sexualidad, identidad y expresión de género, y como a partir de ella se da la interrelación en estos espacios entre docentes y alumnos, ya que la aceptación, auto aceptación, o rechazo, auto-rechazo que se puede reflejar en los principales ámbitos socializadores como la familia y la escuela, pueden repercutir principalmente en la niñez, como menciona Neill (2005), “El tabú sexual es el mal radical en la represión de los niños, así como, en un niño, la voluntad de poder es la voluntad de ser admirado y querido. El niño se esfuerza por despertar admiración y atención”. (p.223) Por consiguiente, no sólo es enfocar el trato de docente hacia estudiante, también es considerar la importancia de la percepción del docente en relación al tema. De modo que:

(...) cuestionar los discursos disponibles para la enunciación 'verdadera' de las identidades y los cuerpos implica tanto el cuestionamiento de los entramados de poder que imponen condiciones normalizantes, así como de la apertura de un campo de experiencias identitarias y corporales indeterminadas que, lejos de negar al poder, lo asuman como una instancia productiva abierta de modo necesario a la contingencia en el marco de relaciones colectivas y valores comunes a ser constantemente construidos y discutidos. (Torres, 2012: 77)

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la figura docente es un parteaguas en la construcción de identidad de las y los alumnos, lo que respecta a la ejecución e innovación del currículo, por lo que también es importante abordar que hay desde su praxis, desde la construcción de sus significados como ser social. Moreno (2002), hace hincapié que la evolución del desarrollo profesional de las o los docentes, menciona la perspectiva cognitiva, o paradigma del pensamiento, cuya idea básica es que el profesor piensa y que ese pensamiento constituye un antecedente de lo que hace. También, realiza un referente clave de los comienzos de esta línea de investigación se encuentran en Estados Unidos, siendo una de las obras pioneras *La vida en las aulas*, de Jackson (1994), en la que se exponen los resultados de uno de los primeros estudios en que se intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros.

De lo anterior, Escudero Muñoz 1986, como se citó en Moreno (2002), plantea que en el contexto curricular el pensamiento de las o los docentes aparece estrechamente vinculado con la construcción personal que los profesores hacen de los planes oficiales de cambio y con los modos concretos por medio de los cuales interpretan, redefinen y filtran los contenidos, y metas de las innovaciones. Entonces, la enseñanza puede considerarse como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, como un proceso de adopción de decisiones. A veces las y los docentes son conscientes de sus actuaciones, a veces las realiza automáticamente. El centro de interés se encuentra en los procesos mentales que subyacen al comportamiento; procesos de pensamiento, obtención, organización, interpretación y evaluación de información, que guían y determinan el comportamiento docente en cualquiera de sus etapas. Considerando que no hay comportamientos didácticos válidos para cualquier situación, es el profesor quien define la situación y quien decide cómo afrontarla.

Por otro lado, mencionar cuestiones más específicas como el contexto, espacio y tiempo, en donde se desenvuelve la labor profesional docente, es de vital importancia ya que estas características

pueden ser determinantes en los significados que se transmiten, y se reflejan en el decir, pensar, actuar; esto es una estructura compleja de costumbres y valores establecidos. A decir de esto, Moreno (2002), apunta que algunos de los rasgos más característicos de la cultura de la enseñanza, destacan el individualismo, aislamiento y el hermetismo; y que se provee así a sus miembros, un marco referencial para interpretar eventos, conductas, y actuar de un modo aceptable. Por tal motivo, estos espacios responden a los cambios planificados externamente según la cultura considera bueno (enfaticando la congruencia con el contenido normativo de la cultura), y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta y conviene a su contexto). Por lo que, un cambio que viola estos patrones culturales genera resistencia y oposición.

También en coincidencia con Moreno (2002), las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades del profesorado que tienen que afrontar exigencias y limitaciones exigidas similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Existen ciertos elementos primordiales que condicionan la configuración y desarrollo de la cultura profesional de las y los docentes: la concepción que se tiene de su función, las condiciones sociales en que se mueve, la formación con la que cuenta para el desarrollo de la función y el contexto organizativo en que se desarrolla. Esto conformará un contexto referencial para el aprendizaje ocupacional de las y los docentes que participen de esa cultura. Por lo tanto, si se aspira a entender lo que hace el profesor y por qué lo hace de una determinada forma y no de otra, es necesario comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo en la que se encuentra inmerso y de la que forma parte.

En ese marco, podemos considerar que la cultura y relaciones de las y los docentes, conlleva aspectos importantes en su vida y trabajo, lo que determina un entrelazamiento de aspectos subjetivos y objetivos en su práctica laboral, en su forma de enseñar al interior de las aulas, y que en esa cotidianeidad se forma una cultura ocupacional, perspectivas y actuaciones específicas.

Del mismo modo, de las implicaciones de la práctica docente, menciona Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998, como se citó en Vergara (2016), que está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo. Se desarrolla

en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. Por consiguiente, esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares, en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. Así, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos.

Entonces, la práctica de acuerdo a Bazdresch 2000, como se citó en Vergara (2016), tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa. Por tal motivo, podemos considerar que existe una complejidad que esta entono al ejercicio de las y los docentes, y que está influida por diversos significados, debido a que los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan, por lo que cada maestra y maestro es y construye diferente en su práctica profesional.

Lo anterior resulta determinante para que cada docente de educación primaria y secundaria construya los significados en su labor, podemos tomar en cuenta que toda esta estructura compleja llena de significados, determina la práctica docente, a su vez que por supuesto influirá en la forma en que transmiten el conocimiento, evalúan, se interrelacionan con otras figuras en el ámbito educativo, los valores que se establecen dentro del aula, como se aborda el material educativo, etc.

Si bien, la labor docente ha ido en constante cambio, es importante considerar las adversidades para buscar nuevas formas de innovación, ya que el sentido no es la desvalorización de su práctica, más bien es comprender los alcances y limitaciones desde el contexto en que se vive, con qué recursos si y no cuenta, enfocando esas necesidades docentes, y no dar por sentado que esta figura es la única con una responsabilidad en la eficacia y eficiencia en cuanto a la enseñanza-aprendizaje en las aulas, ya que este proceso se da en conjunto. De la importancia del ser docente en la escuela, y sus implicaciones en el aula, enfatiza Rockwell (2013), lo siguiente:

El análisis de la relación entre maestros, textos y alumnos, con los contenidos académicos muestra ciertas tendencias. A pesar de la apuesta a la transmisión de contenidos por los medios y materiales didácticos, son los maestros quienes necesitan tener muy clara la información disponible para poder trabajar con sus alumnos, pues es fácil que la discusión entre y con los alumnos se disuelva en un impasse o, incluso, que se impongan las versiones menos confiables de los contenidos. (p. 27)

Necesitamos un lenguaje renovado para hablar del trabajo docente dentro de las condiciones reales en que se realiza. Un lenguaje que distinga las características del *techné*, en el sentido de arte y oficio, de los efectos de la tecnología educativa de todas las épocas. Hace falta comprender y mejorar las condiciones del trabajo, considerando las características de los espacios, las limitaciones de los tiempos, las formas de organizar grupos de alumnos y redes de docentes. Sin reproducir la retórica de la dirigencia oficial del gremio, hace falta reconocer, re-conocer, los conocimientos del oficio que han construido, a lo largo de años maestros mexicanos, ese saber docente que se ha transformado y que ha sido capaz de asimilar nuevas formas de trabajo. (p.32)

Por ende, el trabajo docente no sólo implica diversas características que permitan poder convocar a las y los estudiantes a los logros o propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es vital considerar factores externos que inciden, como por ejemplo los contenidos actuales a tratar, y que de laguna manera es necesario que cuenten con una actualización de ello, para fortalecer la práctica educativa. Si bien, es cierto que ha existido un avance en la actualización del currículo vigente, aún existen vacíos que reflejan una insuficiencia para atender e impulsar una educación más eficiente y efectiva. Otros factores importantes a considerar es la ideología institucional, la injerencia de

madres, padres, tutores, tutoras de familia, que inciden de una u otra manera en los espacios escolares como lo es el aula.

En referencia al espacio donde se desenvuelve la práctica docente, tenemos a la escuela como marco normativo y de su importancia resalta Mateos (2009), que desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Esta institución posee una imagen compartida socialmente (representación social) que va a permitirnos tanto construir como interpretar esta parcela de la realidad. Generalmente, esta representación de la escuela se caracteriza por ser uno de los primeros escenarios sociales en el cual establecemos y experimentamos nuestras primeras relaciones de amistad, nos sometemos por primera vez a la organización y las normativas de las instituciones sociales o percibimos la variedad de personas, personalidades y formas de pensar diferentes.

Con lo anterior, es de resaltar que las experiencias positivas o negativas que se viven en el espacio como lo es la escuela, permiten dar pauta a una serie de significados que conforman una realidad encaminada a mecanismo de inclusión o exclusión, por ejemplo, y que de ello depende la forma en cómo se integran, expresan, desenvuelven las y los estudiantes, como perciben su entorno educativo ameno o tenso. Por consiguiente, es vital reforzar aún más la importancia de la escuela como un espacio cambiante donde se desencadenan influencias internas y externas, como procesos sociales entre las y los docentes, las y los estudiantes, y otras figuras involucradas en el entorno, y por consiguiente se es necesario conocer las interacciones, cómo se desenvuelven los individuos en este marco, tanto individual como grupalmente, los significados e importancia que se dan entre estos como figuras representativas de este ámbito, y hasta en qué medida también significan o conciben a la misma escuela como lugar físico y ámbito socializador, que tanta es la influencia en relación al contexto de su experiencia cotidiana. Ezpeleta y Rockwell (1983), mencionan que:

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos. En la aproximación tradicional a la escuela, aparecen diversas definiciones de los " roles" y los "perfiles" de cada uno como categorías fundamentales e incuestionadas. De manera análoga buena parte de los estudios críticos sobre la escuela caracteriza al maestro como el "agente reproductor" de la ideología del Estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social. Frente a esta tendencia, y para la

escala cotidiana que nos interesa reconstruir, destacaríamos tanto al maestro cuanto a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe. En la vida de todos los días son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social. (p.12)

Este sentido de apropiación al que se hace referencia, es un factor clave de comprender ya que a través de este se pueden reproducir diversos mecanismos, en donde las figuras participantes de los espacios educativos se integran a las prácticas que se establecen de manera colectiva en la vida cotidiana, reproduciendo un marco normativo propio de cada escuela. Cabe señalar, que esto puede pasar en escuelas públicas o privadas, ruralizadas o no ruralizadas, ya que los mecanismos dependerán de una variedad de factores internos y externos, así la experiencia escolar se vuelve diferente en cada contexto. Entonces, la construcción del conocimiento también dependerá de estos elementos, por lo que dar importancia y prioridad a los espacios escolares, y de manera más específica a la labor docente nos permitirá reforzar mecanismos encaminados a experiencias, realidades más igualitarias.

Consecuentemente, cabe reflexionar si realmente en el marco normativo de las escuelas existe o se trabaja en el currículo que se requiere para cubrir las necesidades de prevención y atención, rompiendo los esquemas cuadrados y opresores, ya que evadir los temas de inclusión, son acciones que impactan y propician menos herramientas a docentes, hasta la invisibilidad y violencia hacia menores de edad. Así, la negación a nuevas temáticas en el currículo, como la diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género, reproduce la experiencia de rechazo, y es igual a la no realización de un óptimo desarrollo en espacios de primera importancia, al descorporizar nuestros propios cuerpos. Britzman (2016), por su parte refiere que “El punto de partida es el diálogo y la producción generosa de una sociabilidad que se niega a justificarse a través del consuelo de la fijación en un lugar apropiado. La sexualidad es cualquier lugar” (p. 97); entonces, nos encontramos en la ausencia de desenvolvernos con totalidad en los distintos ámbitos de los que formamos parte.

Conviene enfatizar lo que Spivak, 1992, como se citó en Panella y Pie (2012), exponen que el punto de partida de este encuentro entre lo queer y la pedagogía podría situarse en que debemos pensar sobre la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones subalternas del mundo, así como de su subordinación. Esta reflexión se ve apoyada por las interrogantes: “« ¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?»” (Britzman, 2002, 197, como se citó en Panella y Pie, 2012).

De ello resulta necesario decir que la niñez es una etapa del desarrollo humano que apremia atención, aunque “(...) parece ser que los niños tardan en desarrollarse más tiempo del que solemos pensar. Por desarrollarse entiendo convertirse en un ser social”. (Neill, 2005:223) Con más razón es importante considerarse mejorar las bases educativas en niveles básicos, actualizando el marco legal en materia de géneros, ya que es la máxima garantía de protección, visibilización y legitimación sin distinción. Permitiendo así, mayores herramientas que impacten a nivel micro, y poder resignificar espacios como los educativos, en donde existe una práctica mecanizada que resulta ya obsoleta para las exigencias sociales actuales. De esto podemos resaltar que, “La inclusión de la instrucción sexual en el plan de estudios de la escuela pública ofrece peligrosas oportunidades para estimular, moralizando, la represión sexual. La mera expresión *instrucción sexual* sugiere una lección ceremoniosa y delicada sobre anatomía y fisiología dada por un maestro tímido que teme que el asunto de deslice hacia el territorio prohibido”. (Neill, 2005:184).

Considerando el contexto actual, podemos apreciar que existe un cúmulo de información en relación a temas como la sexualidad, y que si bien en la educación formal se ha integrado aunque no en su totalidad, temas como el de diversidad sexual continúa siendo una prohibición, debido al currículo oculto que continua reforzando un binarismo de género. Así también, enfatiza Louro 2007, como se citó en Torres (2012) que existe una pedagogía de la sexualidad presente en el día a día escolar que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales, mientras que relega y margina otras. Entonces, así nos encontramos con que la educación sexual actual es ineficiente y represiva, en relación a las demandas actuales por actualizar un currículo acorde a los temas a tratar en la agenda de políticas públicas.

En consecuencia, en cada experiencia, de cada figura involucrada en los espacios escolares y en la cotidianidad de las aulas ocurre que:

(...) en la clase entran cuerpos que no tienen deseo, que no piensan en sexo o que son, especialmente, desexualizados para entrar en ese recinto, como si el cuerpo y la mente existieran aisladamente uno del otro o como si los significados, constitutivos de lo que somos, aprendemos y sabemos, existiesen de forma separada de nuestros deseos. Y lo mismo podemos decir de los cuerpos de profesorxs, que “son construidos como si no tuviesen deseo sexual”. No sólo eso, de nuevo, la presunción de heterosexualidad opera como con el alumnado. El cuerpo es como un texto, algo aplicable a todos los docentes. (2008, como se citó en Trujillo, 2015)

En este sentido podemos determinar cómo lo explica Flores (2016), existe una omisión, silencio, y hasta un cierto castigo de las identidades sexuales no heteronormativas, en diferentes espacios y ámbitos de la cotidianidad, practicando una política de desconocimiento que provoca daños al constreñir las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos. De tal idea, incluiría las identidades heteronormativas, al considerar que también cubren esta característica de desconocimiento sobre cómo vivimos, experimentamos nuestros propios cuerpos.

De ello resulta necesario decir que es imprescindible, entre otras acciones, que se integren a la reforma educativa modificaciones encaminadas a cambios propositivos e innovadores como alternativas a mejorar las condiciones en el aula, por ejemplo ofrecer capacitación continua a docentes y personal administrativo, ya que en su plausible labor como figuras mediadoras en los espacios educativos, forman parte del reforzamiento de valores en la formación de estudiantes, impactando no sólo en las relaciones entre pares, docentes y pares, o entre docentes, sino en otros ámbitos donde se replican conductas en sus procesos de socialización, en una perspectiva de como el hilo normalizador es tan delgado y susceptible a la vez de reproducirse. Asimismo, cabe resaltar lo siguiente:

La heteronormatividad que se trasmite en los centros escolares impuesta por el modelo hegemónico comienza a hacerse presente desde temprana edad, repercute directamente sobre la forma en la que las niñas y los niños se autoperceben y cómo ven a los demás, perpetuando la desigualdad y las discriminaciones de género desde la infancia. Por su parte, Goldfarb 2006, como se citó en Sánchez (2021) analizó la homofobia verbal en la etapa de Educación Primaria y encontró que en esta etapa el empleo de insultos homófonos era muy frecuente. Con respecto a las causas de

este alto índice de empleo de insultos homófobos en el alumnado, lo achacaba al alto empleo que existe a nivel social de los mencionados insultos, es decir, el aula no deja de ser, para esta autora, un reflejo de lo que ocurre fuera del aula, a nivel social. Plumier 2001, como se citó en Sánchez (2021) plantea que los insultos que se den desde la Educación Primaria, antes de que el alumnado haya desarrollado su orientación sexual, tienen graves consecuencias, ya que estos condicionan la construcción de la identidad sexual no solo de la persona agredida, sino también de quienes oyen aquellos insultos.

Ahora bien, no es camino fácil llegar al punto máximo de empatía, respeto, y tolerancia, en donde no sea necesario que otra persona tenga que reprimir sentimientos, gustos, inquietudes, y reducirlo a un sentimiento de vacío, falta de pertenencia; de guardar su verdad en silencios; vestirse, actuar e inventar ser alguien más para agradar o despreciar a los demás; sentirse exótico, excéntrico, descubierto, acosado; tener miedo de y soportar miradas, insultos, insinuaciones; incomodidad a ser expuesto con comentarios como “Saliste del closet”, “Eres maricón”, “Pareces niña-niño/niño-niña”, “Eres lencha”, “Te gusta hacer tortillas”, “Eres muy afeminado”, “Eres muy machorra”, “Pareces payaso(a)”, etc.; desvalorizarse o sentirse encasillado a algo que no es acorde, a lo que realmente siente que es, censurando expectativas. La causa, de acuerdo con Flores (2016), es que la heterosexualidad se aprende en múltiples y capilares situaciones y gestos, como cuando la maestra no interviene ante el insulto homofóbico, cuando el papá declara con orgullo que su pequeño hijo le silba a las chicas, cuando las niñas ríen a carcajadas y son reprendidas por falta de delicadeza, cuando la pregunta del adultx interroga si el niño tiene novia como única posibilidad, cuando en las telenovelas las historias de amor son recurrentemente hasta el hartazgo entre un varón y una mujer, cuando se festeja a la embarazada y se acosa sistemática y burlescamente a la joven que no tiene novio, cuando un copioso silencio ocupa el lugar de una identidad como lesbiana. En consecuencia, la discriminación por identidad sexual y de género provocan a nivel social el ocultamiento, la estigmatización, el hostigamiento, la agresión, la exclusión, el aislamiento e incluso el suicidio y asesinato de lesbianas, gays, travestis, trans, bisexuales y personas intersex.

Si bien abordan Panella y Pie (2012), que desde la posición constructorista, la pedagogía queer no admite la definición de personas o situaciones «normales» a las cuales el resto deberían de poder aspirar a imitar. En este sentido los trabajos de Britzman 2002, como se citó en Panella y Pie (2012), girarán en torno al concepto de normalidad y a las teorías y praxis que pueden deconstruirlo. La

teoría queer, el psicoanálisis y diferentes pedagogías proponen una pedagogía «transgresora». Se quiere romper con la idea de otro como sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso, preocupante y amenazante (para el resto).

En efecto, vivimos en una cultura heteronormativa inmersa en canciones, películas, libros, redes sociales, modismos, medios de comunicación, etc., todos estos modelos encubren la diversidad del ser, sentir, pensar, y hacer diferente, y transmiten la indiferencia que opera en los estereotipos de género, como lo legítimo en la sociedad. En el sentido de hablar de una inclusión en relación a los géneros, el ideal esencial sería considerar la heterosexualidad en las diversidades sexuales, como un referente más, sin atribuir que es lo normal.

“En este sentido, la heteronormatividad es una conceptualización acuñada desde estas teorías para dar cuenta de cómo la heterosexualidad se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral”. (Flores, 2016: 18)

Es menester que surjan más espacios, y procesos de concienciación, resaltando el educativo de acuerdo a este encuadre, en el cual se puedan realizar demandas de actualización a los currículos, encaminados a reforzar principios como la empatía, tolerancia, autoconocimiento, autocuidado, educación sexual, etc. Resaltando lo anterior, “Uno de los vectores clave en esa construcción de las subjetividades es la sexualidad; aunque no se suele considerar así, las identidades sexuales son algo relevante para todo el alumnado (y profesorado), no sólo él no heterosexual”. (Trujillo, 2015: 1531); así como promover la no violencia, no discriminación, e igualdad, a favor de ámbitos educativos más incluyentes, no transgresores y evitar para la niñez conflictos socio afectivos en su proceso de crecimiento y enseñanza-aprendizaje.

Panella y Pie (2012), sugieren que es necesaria la construcción de territorios educativos y políticos que faciliten la apropiación de etiquetas, la invención de soluciones propias frente al malestar, que se alejen del deseo de integrar, que consideren seriamente el saber de los sujetos sobre aquello que «les pasa», que sacudan, que provoquen... Es necesaria una recuperación de la dimensión simbólica de los cuerpos como forma de resistencia a los modelos de producción biopolítica, lo

cual, supone otra lógica en la articulación de servicios y recursos dirigidos a las personas con discapacidad. Supone otra epistemología de la discapacidad capaz de generar otras significaciones sobre la misma discapacidad que superen la normalización corporal.

En suma a lo anterior:

(...) reflexiones entre el activismo de la disidencia sexual y el trabajo docente, entre las legalidades y las condiciones del presente, entre una escucha como compromiso deseante y una política del nombrar como deshabitación de la mirada, quiere llamar la atención sobre los modos de pensar el daño que conlleva todo proceso de normalización sexo-genérica, el que se vuelve un estado naturalizado cuya economía de los afectos, en tanto saberes corporales y relacionales, juega un papel fundamental como prácticas y políticas de conocimiento que marcan distancias o cercanías entre cuerpos. (Flores, 2016: 16)

Ciertamente la intención es romper esquemas desde lo educativo, ya que además de ser un ámbito ideal para el propósito logre que “Más allá del campo del pensamiento crítico, es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus descorporizados””. (Hooks, 2016: 5)

Preguntarnos acerca de las infancias dañadas por la heteronormatividad supone, paradójicamente, infligir un daño a la Infancia como artefacto biopolítico de la “inocencia”, y abandonar el paradigma tutelar que instituye al niñx como víctima. No obstante, las prescripciones del género y la prerrogativa heteronormativa se escriben prolija y compulsivamente en los renglones trazados sobre la infancia, ese lugar simbólico y material superpoblado de mitos y tutelajes, de los cuales la “inocencia” continúa siendo un poderoso artefacto de heterosexualización de las subjetividades, en una suerte de “dulce espera” de la heterosexualidad. (Flores, 2016: 23)

Muy posiblemente las acciones de persistencia a implementar por hoy, den como resultado cambios reflejados a largo plazo, en un nivel macro, ya que la construcción de una nueva estructura social, al resignificar conductas que implican un trasfondo de iniciativas personales, grupales, institucionales que comienzan en cuestionarse y reflexionar, como al enunciar la siguiente pregunta

¿La diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género son posibles tabús o desconocimiento a priori en su labor profesional docente en el aula?

Lo anterior apunta a que, aún hace falta reforzar las condiciones, percepciones de la estructura social a la que pertenecemos, ya que no sólo es el logro de la reflexión en sí, más bien todo va encaminado a deconstruir paulatinamente estas concepciones y percepciones, que no exista diferenciación en la forma subjetiva u objetiva de ver la realidad, así lo abordan Panella y Pie, a través de la posición queer:

La posición queer cuestiona la mayor parte de los recursos educativos y sociales que se imponen bajo esta lógica heterosexista. Así pues, ¿es posible la misma idea de institución y de educación desde los parámetros queer? En nuestra realidad, se trata de ser algo, pero ser algo o alguien que se ajuste a las categorías establecidas, significa estar dentro o estar fuera. La política queer no solo se opone a la idea de normalidad sino a la misma idea de comportamiento normal. Los sujetos queer no desean ser normales, no desean estar dentro. Como dice Gamson, la dinámica de «o bien esto, o bien esto otro», o «eres gay o heterosexual» es una cuestión más que está relacionada con el carácter heteronormativo de las instituciones. Los gays no existen, del mismo modo que tampoco existen los heterosexuales.

Así pues, el hecho de que las instituciones toleren y respeten la homosexualidad no es trascendente. Y no lo es porque, como hemos visto, se continúa manteniendo la misma lógica cerrada. La sexualidad humana es demasiado compleja para encerrarla en dos palabras limitadas. La mayor parte de su complejidad está relacionada con la imposibilidad de nombrarla, como mínimo, en su totalidad. (2012, p. 271)

Sin lugar a dudas, poner el foco en una figura mediadora y significativa como son las, los docentes en el ámbito educativo, permitirá incidir en ambientes hostiles, así también favorecer el conocimiento de sí mismos, y reflexionar sus propias estructuras de formación como individuo: su personalidad, historia e identidad. Panella y Pie (2012), enfatizan en no ser sólo cuerpo, por lo que es considerar que los pedagogos/as, maestros, educadores/as que han vivido en sus propios cuerpos situaciones de opresión. En síntesis, pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndose así, la

experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico, en un conocimiento encarnado.

En definitiva, es imperante el dar cuenta de lo que indica Trujillo (2015), que la educación es mucho más que transmitir conocimientos: tiene que ver con la creación de una nueva condición de conocimiento, de una disposición de aprendizaje original, y diferente.

5. Justificación.

La diversidad sexogenérica es un tabú latente en los ámbitos académicos, como consecuencia de la hostilidad institucional por la heteronormatividad vigente e impuesta en la sociedad. Al respecto, podemos decir que Gergen 2006, citado por Rubio et al. (2021), explica que los significados sociales son formas de interpretar y comprender el mundo y la realidad social incluyendo creencias y valores, que se construyen socialmente en la interacción con otros, situados en un contexto histórico y cultural, que se exteriorizan a través de argumentaciones, discursos y premisas, que connotan las acciones de los individuos. Su formación es influida desde las primeras experiencias que se presentan en la intimidad de la familia, entregando una serie conceptos, juicios y prejuicios que todas las personas de forma inconsciente al principio y de manera consciente después, utilizarán en sus relaciones sociales y que son el resultado y la expresión de la cultura en que nacen y se desenvuelven. Conforme se amplían los contextos de interacción, los significados de la infancia van variando de acuerdo con las nuevas intersubjetividades que se enfrentan al participar del mundo social.

Así también, es importante considerar que en la academia, y otros ámbitos formales e informales, ha existido una integración en relación a las diversidades sexogenéricas, aunque un tanto ralentizados, pero los ha habido. En este sentido Honneth, 2009 citado por Rubio et. al. (2021), argumenta que sentir y expresar una determinada identidad de género en la cultura occidental se encuentra fuertemente influido por significados heteropatriarcales que coexisten con creencias y valores que comienzan a deconstruirlos, dando apertura a una resignificación que respeta y comienza a otorgar reconocimiento jurídico y social a los derechos humanos y civiles de quienes expresan una identidad de género más allá del binomio femenino/masculino. Pese a la existencia de discursos dominantes que circulan y configuran las relaciones y las prácticas en que se desenvuelven. Esto demuestra que el conocimiento y la forma de significar el mundo no solo es individual y objetivo, sino que depende de las vicisitudes de los procesos sociales que hacen que prevalezcan unos modelos de comprensión por sobre otros.

Por tanto, el objetivo general de la investigación en relación al problema-objeto de estudio es conocer el alcance del conocimiento en la formación docente a nivel primaria y secundaria sobre las diversidades sexogenéricas.

La importancia de realizar esta investigación deriva de que, aún no existe suficiente investigación e intervención en un contexto en donde en los espacios educativos formalmente consideren temas en cuestión de diversidad sexogenérica, identidad y expresión de género; de ahí que se reconozca que las y los docentes en su importante labor educativa, precisan se les proporcionen más herramientas actualizadas en estos temas, que fortalezcan su preparación, a favor del reconocimiento de las diferencias, por lo que comenzar a romper los esquemas del currículo vigente, permitirá facilitar y dar pauta a espacios más inclusivos.

Así también, es conveniente tener en cuenta que aún hace falta una construcción e iniciativa más sólida para integrar de manera más formal en la agenda pública el tema de derechos humanos e inclusión de las diversidades sexuales y de género; esto es, que el tema apremia sea incluido en las actualizaciones del marco legal en nuestro país, ya que no sólo es una cuestión de reconocimiento de las diversidades en lo que aún no está definido en la legislación mexicana, sino hacerlo válido ejerciendo lo establecido, pues es evidente que aún no hay concordancia con lo establecido en los acuerdos internacionales que garantizan la igualdad y equidad.

Una intención más, es que posibilita adentrarnos al espacio de las aulas, a través de sus figuras representativas de enseñanza, para conocer la visión, y concepción de su pensar en relación a las sexualidades no normativas, así como en la intervención educativa dar cuenta de los casos o situaciones que se presentan, y comprender como se dan las interrelaciones, respuestas, y atención que derivan de ello en sus espacios. Si bien, es importante comprender lo que refiere Organizando Trans Diversidades [OTD] 2017, citado de Rubio et al. (2021), que en la actualidad cada vez existe mayor reconocimiento de que gran parte de las características que se califican como femeninas o masculinas no son biológicas o naturales, sino adquiridas a través del aprendizaje social e individual. Hoy se comprende que la disconformidad con el género asignado al nacer no es un problema, una enfermedad o un trastorno; trasladando la preocupación hacia el impacto emocional y social que dicha identidad puede involucrar en el curso de vida de una persona, especialmente en contexto de discriminación o exclusión. Según esto la identidad de género no necesariamente puede ser binaria, sino que puede construirse a partir de la combinación de ambas identidades, la ausencia de ambas, o la incorporación de algún otro género, existiendo variadas formas de expresión y de ser, considerando identidades como, por ejemplo: agénero, bigénero, género fluido, pangénero, además de otras que no se encuentran definidas ni categorizadas.

A este respecto, se podría favorecer el generar en las y los docentes un punto de partida para cuestionarse o reflexionar en torno a su saber en el tema, y propiciar la apertura de espacios al diálogo, promoción y solicitud de la integración de estos temas al currículo actual.

En otro marco, es tener la oportunidad de impactar de manera positiva en la realidad de menores, favoreciendo los espacios donde se desenvuelven, resignificando relaciones de convivencia, propiciando estrategias que promuevan crear mecanismos de socialización con ambientes menos hostiles, violentos, discriminatorios, de bullying y den pauta a hacer conciencia de la diversidad sexogenérica, fomentar e incitar la libertad de expresión, e identidad de género. Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] por sus siglas en inglés (2012) declara que la inclusión de estudiantes que expresan diversidad sexual y de género es un imperativo para evitar la discriminación en contextos educativos, puesto que cada niño, niña y adolescente tiene el derecho de expresar su identidad de género de la forma como él o ella la construya y sienta. Reafirmando la comprensión de la inclusión educativa como “un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación”. En este sentido, es importante considerar en la educación básica que cada alumna y alumno cuente con experiencias educativas igualitarias, en donde existe el reconocimiento de las diferencias, las identidades de géneros.

Del mismo modo, es considerable señalar que al realizar un acercamiento a través de una investigación y análisis específico en relación a la diversidad sexogenérica con la percepción, expectativas de las y los docentes, y su actuar con las y los estudiantes, logremos identificar o detectar posibles focos de atención al obtener más conocimientos que permitan comprender las interrelaciones que se dan en la realidad de las aulas y poder coadyuvar en dicho contexto hacia una solución. De esto podemos plantear una interrelación de elementos en donde, Ramírez y Contreras 2016, citado de Rubio et al. (2021), explican que en la actualidad cada vez es más común conocer casos de niños, niñas y adolescentes que a muy temprana edad, incluso en la etapa preescolar, manifiestan una identidad de género diversa al sexo asignado al nacer y socialmente esperado, provocando un cuestionamiento al interior de las familias y las instituciones educativas. Ante esto se espera que las familias sean el primer espacio de contención y aceptación y que las escuelas se funden en una educación basada en el respeto y valoración de la diversidad y no en un

espacio excluyente, inseguro y hostil para quienes expresan una sexualidad distinta a la heterosexual. En este escenario, las instituciones educativas enfrentan la tensión de ser tanto un espacio seguro, al mismo tiempo que son consideradas un espacio de mayor complejidad para quienes asumen identidades no hegemónicas.

Consecuentemente, sirva de referente, antecedente o herramienta a otros procesos metodológicos de investigaciones de interés científico, humanístico, social, etc., e intervenciones en materia de género en educación.

La investigación se llevó a cabo con mujeres y hombres docentes de nivel educativo primaria alta y secundaria, considerando los grados 5to y 6to principalmente en primaria, debido a que son precedentes a la etapa de pubertad, y los cambios físicos, de comportamiento, intereses que están por experimentar o comienzan a experimentar; así también, se consideró escuelas públicas y privadas, en zonas escolares urbanizadas y ruralizadas. La selección de estas características fue debido a la apertura para poder aplicar el instrumento.

Es importante destacar que la relevancia de llevar a cabo esta investigación es el favorecimiento de forma directa a las y los docentes como una propuesta sumativa a su formación y labor educativa, considerando en su actuar el ejemplo como una forma de enseñanza, y de forma indirecta a estudiantes en las interrelaciones que se dan en los espacios de convivencia, hacia un ambiente más empático, e inclusivo y visibilizar principalmente a estudiantes que denotan diversidades sexuales que no son considerados hasta este momento en la normatividad, y currículo vigente.

6. Diseño Metodológico de la Investigación.

La metodología de investigación aplicada fue cualitativa, empleada para abordar investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales, con un método de razonamiento inductivo; esto es de lo particular a lo general. La elección de este método cualitativo como estrategia deriva de la interpretación y comprensión de realidades a través de la profundización y exploración de la percepción e interacciones en el aula de las y los docentes, en relación al tema de diversidad sexogenérica como tabú en su labor profesional.

Asimismo, cabe tomar como referencia lo que retoma Appel (2005), en relación a la metodología de la entrevista autobiográfica-narrativa de Fritz Schütze, ya que nos permitirá reforzar la elección metodológica para el procedimiento y análisis de esta investigación de campo, en relación a definir como objetivo general, la aproximación que tienen docentes en relación al tema de la diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género como posible tabú en escuelas a nivel educativo primaria y secundaria. La importancia de esa metodología:

Es precisamente la fuerza de crear una "teoría fundamentada" a partir de un procedimiento sistemático e intersujetivo (...) La entrevista narrativa como "material empírico" se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación. (Appel, 2005: 2)

En cuanto a mayor profundidad, sus marcos teóricos son, y permiten:

El Interaccionismo Simbólico (...) El proceso de la actuación es anticipado simbólicamente por medios lingüísticos entre los miembros de la sociedad... El transcurso de acciones interactivas produce una realidad social nueva (emergente), que no se puede anticipar. Por eso la realidad social no es concebida como estática, más bien se desarrolla una dinámica interactiva en la cual son creados continuamente nuevos aspectos de actuación. Significa que en el transcurso de la actuación social se cambian las identidades de grupos sociales o de los individuos de una forma imperceptible o dramática. Por eso la investigación social respectiva se interesa por las interacciones sociales y sobre todo por el análisis de las secuencias interactivas de los procesos sociales.

(...) *la fenomenología social* partiendo del pensamiento de Schütze (1971) y Gerger & Luckmann (1986) de que el saber cotidiano y las reglas naturales orientan la vida social cotidiana. La realidad social en ese sentido es construida por los mismos miembros de la sociedad. Tienen relevancia, sobre todo, las preguntas por los mecanismos del cómo los miembros de la sociedad se apropian individualmente esas reglas sociales y del cómo influyen sobre la práctica social.

La Etnometodología (Schütze 1987) y el Análisis de Conversación (Kallmeyer & Schütze 1976), sobre todo, cumplen un rol como marco de referencia en cuanto al entendimiento de la situación comunicativa de la entrevista autobiográfica narrativa como método y en cuanto a su análisis. Las prácticas científicas orientan el análisis formal de la presentación lingüística de las experiencias personales. Específicamente, se toman en cuenta los conocimientos sobre la microestructura de las conversaciones como relevo en el acto oral (turnos de interacción).

La selección de los informantes está orientada por el "theoretical sampling" (Strauss 1994) o la muestra teórica. Es decir, hay que desarrollar una idea sobre la variedad posible de procesos biográficos y sociales en el campo de investigación (en cuanto al interés de investigación). Normalmente se trabaja con la operación lógica de buscar contrastes a partir de casos claves. Estos casos claves deben representar los estribos sustentadores del "universo" de los procesos sociales imaginables en el campo de investigación. (Appel, 2005: 8)

Si bien menciona Appel (2005), que además de establecer estos marcos teóricos es importante la selección de la muestra teórica, el modo de conducir la entrevista punto que relacionamos con el rapport, entendido como esa conexión de empatía que se hace con el/la entrevistado(a) o informante para generar menos resistencia, así como el proceso de análisis, y la construcción del modelo teórico o "teoría fundamentada" ("grounded theory").

Para el diseño de investigación el primer método cualitativo a implementar para la obtención de la información es la entrevista abierta semiestructurada, guiada y flexible con la finalidad de obtener datos cualitativos fiables, así también porque "las entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que

pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz et al., 2013)

Schettinni, Cortazzo et al. (2016), enuncian que la finalidad primordial de la **entrevista** -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias. Adicional, dice Valles 2007, como se citó en Schettinni, Cortazzo et al. (2016) que la entrevista es una producción cultural y así debe ser abordada. Por eso, a la hora de pensar su utilización debemos tener en cuenta aspectos que hacen al momento en que se desarrolla: el escenario, las preguntas, la selección de los informantes clave y el logro del rapport.

Reforzando la importancia de la entrevista semiestructurada, se toma en cuenta como base la propuesta que hace Miguel Martínez 1998, citado de Díaz et al. (2013), en relación a los elementos que constituyen las herramientas para recabar las evidencias de esta investigación:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.

- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Ahora bien, la observación como técnica de facto que refuerza la entrevista es el complemento del desarrollo de esta investigación, ya que su importancia se deriva de lo que exponen Schettinni, Cortazzo et al. (2016), que una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos; pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación. Es un habla para ser observada. Como tal habla, la mayor pertinencia metodológica de la entrevista se encuentra en investigaciones que buscan aproximarse a las experiencias de los sujetos. El observar científicamente requiere, por parte de la/el investigadora/investigador, saber investigar, poder separar lo relevante de lo trivial, aprender a hacer anotaciones organizadas, saber describir a los sujetos en su apariencia física, modismos, forma de hablar y actuar. Los aspectos que diferencian a unos de otros, poder reconstruir diálogos, palabras, gestos, testimonios.

Callejo 2002 como se citó en Schettinni, Cortazzo et al. (2016), explica que la demanda de observación requiere una confesión del entrevistado de su experiencia práctica, aun cuando tal experiencia se establezca como norma distinta a la que se encuentra macrosocialmente más legitimada. Si en la entrevista estandarizada la relación con lo legitimado macrosocialmente (la norma) es por adscripción, en la entrevista abierta es por interiorización discursiva. Incluso en aquellas investigaciones que parecen utilizar la entrevista para "conocer la opinión" de las personas, lo que se pone en funcionamiento es una situación social que demanda la confesión de una opinión, lo que es cualitativamente distinto, pues esta parte del posible enfrentamiento entre la norma discursivamente dominante y la norma particular. Es tal la implicación entre entrevistador y entrevistado que la entrevista está demasiado cargada emocionalmente, como para dar sólo opiniones.

Con respecto a el universo de la muestra ha sido seleccionado de manera aleatoria por conveniencia para poder aplicar el instrumento, está representada por 5 personas, 4 mujeres y un hombre de la población de docentes nivel primaria alta y secundaria, pública y privada, zona rural y urbana, con experiencia diversa en otros niveles educativos.

Para la realización de la entrevista, primero se elaboró un formulario que incluye preguntas cerradas con la finalidad de contar con información general de la o el entrevistada(o), el instrumento se denominó “*Anexo 2. Instrumento Solicitud de Entrevista (Formulario)*”, el cual cuenta con dos breves apartados I. Datos generales docente, II. Datos de la escuela donde labora. Asimismo, la finalidad fue que el muestreo se llevará a cabo como bola de nieve, esta técnica implica que la o el docente proporcione el nombre de otra u otro, como opción a entrevistar, de hecho se les solicitaba compartieran con sus colegas que cubrieran el perfil, el link del formulario en whats app, para que pudieran compartir sus datos, si así lo hacían, se entendía que estaban en la apertura de ser entrevistadas(os), y al revisar las respuestas se contactaba vía telefónica; también se utilizó el formulario para optimizar tiempos de la entrevista, permitiendo que la o el docente primero aceptará enviar sus datos, la realización de la entrevista, así como determinar en qué fechas, horarios, y plataforma de reunión (Google Meet, Teams, Zoom, etc.) preferían se llevará a cabo. La decisión de llevar a cabo la entrevista de manera virtual, fue debido a la contingencia latente a finales del 2021 por COVID. Cabe señalar que también se brindó la posibilidad a las y los informantes de llevar a cabo la entrevista presencial, con las medidas de prevención y cuidado necesarias; sin embargo, optaron por que fuera virtual.

El siguiente instrumento es el consecutivo del anterior mencionado, se denominó “*Anexo 3. Instrumento Guía de Entrevista*”, con un apartado denominado “III. Diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género en relación a la labor docente en el aula”, el cual cuenta con 31 preguntas abiertas, las cuales se aplicaron en la fecha y hora estipulada para cada entrevista.

Así también, con la finalidad de aplicar el instrumento con total transparencia y honestidad, se solicitó el consentimiento de poder grabar o videograbar la entrevista, así como ser fiel a sus respuestas, ya que se determina que los datos proporcionados se utilizarán para fines académicos y de manera confidencial.

Para tomar en cuenta la viabilidad de la investigación, el periodo fue de cinco meses, de la última quincena de septiembre 2021 a la primera quincena de febrero 2022, considerando el diseño del instrumento, su aplicación, y sistematización de la información.

Se realizó una prueba piloto el día 07 de octubre de 2021, con una población mínima de una persona, con el fin de mejorar la calidad del instrumento a implementar, realizando los ajustes necesarios para una correcta y adecuada recolección de datos.

El procedimiento de recolección de datos, de la muestra total elegida, fue de octubre a diciembre de 2021, para después realizar la sistematización de la información que incluye 9 categorías de análisis, que permitieron la interpretación de la información otorgada por las y los informantes.

Posteriormente, se lleva a cabo la presentación del informe final el 17 de mayo de 2022, explicando los resultados desde una interpretación descriptiva cualitativa, así como una propuesta general de intervención, con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para deconstruir formas de violencia, desigualdad, discriminación, y reforzar valores como la empatía, respeto, tolerancia, libertad, y resignificar las relaciones en el aula.

De tal manera, en el siguiente apartado se presenta la sistematización de la información, a través de 9 categorías de análisis, la cual nos permite aproximarnos a las percepciones, formación de las y los docentes, para poder interpretar y comprender su formación profesional en relación a la diversidad sexogenérica como un tabú. Asimismo, poder proponer en la práctica educativa mecanismos incluyentes, y el reconocimiento de las diferencias en el aula, desde el enfoque de género en educación.

7. Análisis de los resultados. Interpretación cualitativa.

En este apartado daremos continuidad con el análisis de los datos cualitativos obtenidos, de una manera sistemática por categorías, con la finalidad de examinar la interpretación y puntos de vista de los informantes, cotejando si se ha dado respuesta a los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación.

Cabe señalar que la determinación de las categorías de análisis que a continuación se presentan, fue en relación a diversos factores tanto internos y externos, totalmente interrelacionados que condicionan la labor docente; en este sentido, considerar las características de conocimiento, pensamiento, percepción, preparación, comportamiento y/o actuación de la o el docente como individuo y profesional en relación al tema, con la interacción con otras y otros actores, el contexto y material educativo como una herramienta clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Categoría 1. El conocimiento que tienen las y los docentes en relación al tema de diversidad sexogenérica.

En esta categoría podemos encontrar la perspectiva de las y los docentes en relación a la diversidad sexual del ser humano, diferencia entre sexo y género, diversidad sexogenérica, expresión de género, e identidad de género, que surgen respecto de las preguntas: ¿En qué es lo primero que piensas cuando escuchas lo siguiente: dimensión de la diversidad sexual en el ser humano?, ¿Conoces la diferencia entre sexo y género?, ¿Cómo definirías la diversidad sexogenérica?, ¿Cómo definirías la identidad de género?, ¿Cómo definirías la expresión de género?, y ¿Qué piensas de las personas que tienen una preferencia sexual diferente?.

Las y los docentes en su mayoría refieren que la dimensión de la **diversidad sexual en el ser humano** implica como ejercer la sexualidad y el conocimiento (procesos biológicos) e identificación de género, así como la relación con los demás. Así también, hay una perspectiva de lo que rompe con los estereotipos establecidos en la sociedad heteronormativa, podemos considerar que si existe una comprensión general por parte de las y los docentes entrevistados. Asimismo, expresan cierta confusión de primera instancia al escuchar el término, sin embargo, al asimilarlo más, entre ciertas pausas y silencios expresan un poco más su percepción.

“(…) también todo aquello que tiene que ver con las emociones, los sentimientos, estos valores no, que cada persona impregna en esta parte de su sexualidad, y que obviamente implica este como es que lo va a sacar al mundo exterior no” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 1)

“Bueno pues eee... que solamente hay dos sexos, este... todos somos seres humanos, hay cuestiones genéticas, cuestiones sociales que de una u otra manera contribuyen a que cierto alumno tenga una diversidad o preferencia sexual”. (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 1)

Las y los docentes de primera instancia expresan confusión y duda entre los términos **sexo y género**, también cierto temor de no dar una respuesta adecuada, las respuestas son muy breves al respecto. Podríamos afirmar que los términos de sexo y género son claros en el sentido que hacemos uso en nuestra vida cotidiana, por ejemplo, al llenar formatos en referencia a nuestros datos personales; sin embargo, las reacciones de las y los docentes entrevistados fue sorprendente ante la cuestión, es importante resaltar que la Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH] (2020), refiere que el sexo “Se refiere a las características biológicas a partir de las cuales las personas son clasificadas como hombre o mujeres al nacer.” (p. 206), en este sentido en sus respuestas resolvieron primeramente el concepto de sexo, como señalar que refiere a si se es hombre o mujer. Ahora bien, en cuanto al concepto de género tenemos que refiere a “las ideas y comportamientos

que definen a las mujeres y a los hombres, lo que se espera socialmente de cada uno según la época y el lugar donde se vive.” (CNDH, 2020: 205), las y los docentes entre pausas cortas y ciertos titubeos, mencionan que lo relacionan con cuestiones de sexualidad, de identidad, como un constructo social en relación a estereotipos impuestos, una cuestión mental, de emociones y preferencias.

“(…) el sexo pues precisamente se establece no, si es determinado como mujer u hombre y este pues la sexualidad es todo lo que tiene que ver con la identidad de la persona. No sé si ¿estoy en lo correcto?” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 2)

“La parte del género es más un constructo social ¿no?, que se ha trabajado, bueno más bien que se ha construido no, que te dicen que cuando eres niño tienes que ser fuerte, este usar azul, eh.. Comportarte de determinada manera; si eres niña, si eres mujer, es rosa, ser femenina, comportarte de determinada manera, entonces ese sería como las diferencias entre sexo y género.” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 2)

“Bueno el sexo es lo que nos determina como hombre y mujer, y este el género... siento que... aquí se refiere más a la cuestión mental, a la cuestión de emociones y de preferencias.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 2)

Las y los docentes refieren que la **expresión de género** es manifestar al mundo exterior la forma en como nos identificamos, nos sentimos, nos aceptamos, o nos aceptan, ya que esto dependerá de las pautas establecidas por la sociedad. Cabe mencionar que este término lo relacionan con la identidad de género, que refiere a la vivencia interna y personal, la cual retomaremos como siguiente subcategoría, la expresión de género refiere totalmente a cuestiones más visibles como formas de hablar, modos de vestir, comportamiento personal y en interacción con los demás, modificaciones corporales, etc., siendo que lo anterior no determina tu orientación sexual.

Asimismo, existe una cierta falta de enfoque en la definición del concepto, ya que se asocia a temas ligados a un sentido cultural tradiciones y costumbres, acoso sexual, insultos discriminatorios, daño a la autoestima.

“(…) si no hay una aceptación es cuando vienen a cambiar eee esos paradigmas y este rompe con ello no, sino lo demuestra este de acuerdo a como la persona se siente, y este expresa a veces o da a conocer no algo que no es aceptado por la sociedad, y que bueno ahí pueden nacer muchos miedos por parte de la persona por no ser aceptado, por este el ser discriminado, excluido, etc., y que entonces este pues muchas personas lo hacen no, porque se sienten con esa libertad, pero también a lo mejor muchos están reprimidos de poder expresar como tal no.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 2-3)

“(…) como todo esto que yo eee selecciono de la cultura, de cada día este lo que yo vivo, como yo eso lo voy a expresar, como voy a expresar eee mi sentir, mi actuar, mi pensar, incluso bueno la parte de nuestro mismo cuerpo, como eso nos hace sentir, el hecho de vestimos de alguna manera, eee que a nosotros nos haga sentir cómodos, que nos guste, que nos defina, o que nos eee sí que nos defina como personas únicas, valiosas y sobre todo esa parte que nos haga sentir cómodos a nosotros mismos.” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 3)

“La expresión de género... mmm no no no tengo ahorita una idea o un fundamento sólido con el cual poderte contestar (...)” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 3)

Las y los docentes expresan que la **identidad de género** refiere a la identificación o inclinación de aspectos o rasgos masculinos o femeninos que no precisamente corresponden a la que establece la sociedad heteronormativa en función de nuestro sexo.

Cabe señalar, que la identidad de género además de comprender principalmente una cuestión interna del sentir de la persona refiere también esa vivencia personal del cuerpo, reflejando cambios físicos por elección propia, y demás características que se establecen en el concepto de expresión de género. Considero así encontramos el vínculo de ambos términos.

"(...) identifica lo que forma parte de su persona no, desde lo emocional, este social no, los roles, que va a desarrollar y también el aspecto pues físico no, entonces cuando la persona ya va reconociéndose como tal, pues este surge esa identidad de género (...)" (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 5)

"(...) nosotros conforme a la educación, a la cultura, vamos formando eee todo eso que... lo que nos gusta, lo que no, lo que queremos, lo que decidimos, yo lo definiría de esa manera." (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 5)

"(...) en este sentido siento yo que es conforme a la personalidad que él quiere vivir, o que le hace sentir eee un grado de felicidad o de gratitud consigo mismo. (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 5)

Las y los docentes mencionan de manera determinante y contundente que las **personas que manifiestan una preferencia sexual diferente** a la impuesta en la sociedad heteronormativa deben ser respetadas, por su orientación e identidad, ya que están en el derecho y libertad de poder elegir.

Asimismo, señalan tener respeto y empatía ya que consideran valentía defender su orientación sexual, como proceso difícil de romper los patrones establecidos, ya que pueden existir pautas como vivir en una cultura y familia machista, y lo complejo y confuso que puede resultar también para las personas de su entorno, el lograr una asimilación al observar por ejemplo un cambio de sexo.

"(...) bueno en este caso de mi parte mi respeto, mi admiración, y pues bueno yo pienso que son unas personas eee como cualquiera de nosotros, simplemente eee pues tan dentro de sus propias preferencias." (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 6)

"Pues yo considero que eee es normal, ósea es algo que la sociedad... pues lo ha tratado de ir manejando sobre todo por este tipo de... bueno por las personas que empiezan aaa aaa pues a demostrar esto, a (..) porque pues mucho tiempo ha estado como que muy reprimido no, de que volvemos a lo mismo no, de que tienes que ser heterosexual, que a un niño le tiene que gustar una niña, que a una niña un niño, etc. Entonces por toda esta parte cultural es mal visto, a veces es incluso eee que nosotros mismos tenemos que romper patrones, o ciertos estereotipos o conductas que tenemos arraigados porque no, no no todos aún aceptamos en ciertas cuestiones no (...)" (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 6)

Las y los docentes expresan de primera un poco de confusión y nerviosismo al escuchar el término **diversidad sexogenérica**, así como un sentir en falta de claridad en relación al tema, entre pausas

y respuestas cortas y largas, tratan de explicar su percepción. Considerando así que, refiere a la orientación e identificación sexual de cada persona. Asimismo, se reflejan ideas del término, ya que engloban aspectos importantes de la construcción sexual de la identidad, sin embargo, falta una idea más estructurada, clara, y menos limitada en relación al tema de diversidad sexogenérica.

“Mmm como eso, como las preferencias que tiene eh tanto el hombre como la mujer sobre ee, más bien relacionadas (...)” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 8)

“(...) conforme el ser humano va creciendo pues va haciendo esa diversificación no, a como se va identificando el en su desarrollo no, entonces, ee rompiendo justamente con ese esquema de que está establecido de decir si es femenino o masculino, sino que ya empieza con esa variedad, y este, y queriendo hacer esa diversificación no, que yo siempre he pensado que está establecida pues por fines políticos tal vez, y pues de manera cultural no, este, solamente puede haber dos masculino, femenino, hombre o mujer, no, yéndonos a esta parte de tanto del sexo, como del género no, entonces considero que se basa en ello.”(ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 9)

“Ok, yo lo definiría como aaa este cambio o estas características que todos los seres humanos tenemos en cuanto a la propia personalidad, en cuanto a la manera de relacionarnos, eee prácticamente todo lo que construye una sexualidad, lo que es el sexo, el género, la identidad sexual, la orientación sexual, eee la manera en la que nos comportamos, y socializamos con, con nuestros amigos, nuestros padres... este en diferentes ámbitos. Entonces, es más o menos como yo la definiría.” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 9)

“(...) es un tema delicado mmm de hecho en el plan y programa de estudio en los contenidos o currículo básico que manifiesta el plan y programas de estudio pues no lo maneja como tal, este la diversidad sexogenérica, más sin en cambio se trabaja mucho de manera correlacionada con Ciencias Naturales, con Formación Cívica y Ética, principalmente los derechos de las personas (...) Entonces, hay caricaturas, hay películas, hay programas televisivos que hasta cierto punto pues le van dando elementos, le van dando información que el alumno va retomando, y donde el alumno ve cierto grado de agresión o dificultad, ooo... quizás de atracción o de felicidad, de acciones que le emitan un mensaje de gozo, pues el alumno va a ir formando su personalidad en base a lo que más le atraiga, y pues bueno aquí el principal contexto es el familiar, el que le va a ir determinando esa identidad dentro de una gran diversidad sexogenérica que ya hay en la comunidad. (...) va retomando ciertos patrones, y el aun así todavía no es capaz de decidir sobre que personalidad tomar, sobre qué papel, quizás este... este siendo invitado, quizás esté siendo obligado, a comportarse de ciertas maneras, o a vestirse de ciertas maneras, cuando pues este el alumno apenas está en pleno conocimiento de su cuerpo, y desarrollo de cada una de las etapas que él puede vivir, e incluso yo considero que tanto como mujeres como con hombres, eee.. este conocimiento de su cuerpo llega a la edad de adolescencia, de juventud, e incluso quizás ya de adultez, y pues hay personas que aun así están conociéndose así mismo, el desarrollo hormonal que tiene tu cuerpo, porque cada organismo es diferente y pues bueno creo que todos están en proceso de conocimiento y deee y mmm ¿cómo se podrías decir?, de ir estructurando la personalidad. Ese es mi punto de vista.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 9-10)

Claramente en los puntos de vista de las y los docentes existe una estrecha interrelación entre los términos abordados en la Categoría 1, lo cual da pauta a ciertas nociones correctas de sus diferencias, aún existen ciertos vacíos, duda, y falta de profundidad en relación al tema. Existe también una cierta predisposición a todo lo que engloba el tema de diversidad sexogenérica, de acuerdo a ciertas manifestaciones de negación, se considera como algo complejo, tanto de explicar, abordar, comprender, y más aún en espacios educativos.

Si bien, “En las últimas décadas, el eje de la llamada “diversidad sexual” (en ocasiones englobada bajo la denominación de “diversidad” o incluso “género”) ha ocupado gran parte de la atención de prácticamente todas las disciplinas, particularmente de las humanidades. Cómo llevar esa “perspectiva de género” a la instancia educativa es, sin dudas, uno de los desafíos de trasposición y actualización curricular que se plantean con más frecuencia a quienes se dedican a la educación.” (Radi y Pérez, 2014: 553)

Siguiendo esta reflexión y de acuerdo a la información proporcionada por las y los docentes sobre concepciones relacionadas a la diversidad sexogenérica, podemos apreciar que,

(...) resulta necesaria la formación inicial y permanente de docentes de todos los niveles educativos para que cuenten con los conocimientos básicos sobre la diversidad sexual y, al mismo tiempo, tengan las habilidades para incorporar y adecuar las temáticas en los planes y programas de estudios que se abordan desde las diferentes disciplinas. Además, es preciso brindar al profesorado una formación en valores y actitudes que les permita desarrollar procesos educativos desde perspectivas inclusivas y con perspectiva de género. Esto podrá colaborar en la mejora de los ambientes educativos principalmente en aquellos casos de deserción escolar por bullying homofóbico y transfóbico, lo cual tampoco ha sido analizado en las instituciones educativas. (CNDH, 2020: 31)

Asimismo, es necesario considerar que, para consolidar una formación docente, es necesario toda una ruptura del mecanismo causal, para lograr una optimización de la transversalización en el ámbito educativo. Esto es, es necesario que se determinen pautas que involucren diferentes figuras, y acciones concretas a implementar entorno a la labor docente, y entonces este proceso de intervención y cambio pueda ser realizable. Para profundizar en esto, será necesario continuar con las siguientes categorías determinadas en esta investigación, y que nos permitirán comprender y destacar aún más lo referido.

Categoría 2. La percepción que tienen las y los docentes sobre su identidad género y orientación sexual.

En relación a esta segunda categoría podemos considerar el análisis a partir de la pregunta ¿qué identidad de género y orientación sexual tienes?

“Identidad de género, eee pues bueno pues yo me identifico con el sexo femenino aja, y me decía ¿orientación? ... La orientación pues heterosexual.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 11)

“Heterosexual y mujer.” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 11)

“Pues, eee femenina eee femenina y también este pues yo soy heterosexual no, entonces sin embargo pues bueno debido a esta... a mi cuestión laboral no, este a mi formación académica y demás, eh pues reconozco no, reconozco que es algo que culturalmente a mí se me inculco desde pequeña no, y que obviamente este fui aceptando como tal (...)” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 11)

“Ok, bueno mi orientación sexual pues sería eee... soy una persona heterosexual, aaa me preguntaste orientación y ¿cuál era la primera? ... Ah, ok identidad de género bueno yo me identifico como mujer aaa me identifico con cosas, si digamos femeninas eee hasta el momento no he tenido como esa, bueno de identificarme con algo que tenga que ver con lo masculino, aún no, a lo mejor en algunas ocasiones, o en algunas actividades tal vez si lo tenga, pero creo eso es lo importante de este tema, de estos temas, y que sería importante” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 11)

Las y los docentes relacionan su identidad de género con el sexo femenino y masculino respectivamente; sin embargo, existen diversos términos que refieren la identidad de género, por ejemplo: cisgénero (te identificas con el género que has nacido), bigénero (se siente hombre o mujer a la vez), demigénero (género fluido, se siente parcialmente como hombre o como mujer), ágenero (no se sienten ni mujeres, ni hombres), etc. Asimismo, podemos reforzar que “Identidad de género: es una vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente profundamente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento.” (CNDH, 2020: 206)

En relación a la orientación sexual, las y los docentes señalan la heterosexual. De acuerdo a la CNDH, “Orientación sexual: capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género distinto al suyo, o de su mismo género.” (CNDH, 2020: 206)

Respecto a lo anterior, podemos considerar que aún existe falta de noción sobre la especificidad en las diferentes identidades de género, y orientaciones sexuales que se contemplan actualmente, esto se puede dar cuenta claramente en las reacciones al definir simplemente sus propias características de género. A decir de esto, podemos comprender que posicionarnos frente a un tema como el de diversidad sexual, implica una falta de conocimiento y reconocimiento de nuestro propio cuerpo, de nuestro sentir, expresión, identificación, con una latente falta de consideración real de las diferentes posibilidades de asumir nuestra sexualidad, es un tema que necesita una verdadera apertura del individuo consigo mismo, y cuestionamiento sobre las elecciones hacia una plena práctica de su sexualidad, e identidad de género.

La posibilidad que cada ser humano tiene de reconocerse a sí mismo es a lo que se ha denominado identidad, pero el hecho de que tal identidad se construya en entornos naturales

y socioculturales precisos complica enormemente su significado, de lo que se desprende no sólo la pluralidad de identidades posibles, sino también las transformaciones y modificaciones que sufre una identidad concreta bajo el influjo de las influencias sociales y del paso del tiempo. Consecuentemente, la división de la humanidad en grupos claramente diferenciados en función únicamente de su religión, su nacionalidad o el color de su piel no es sólo una manera simplista de aproximarse a la realidad de la diversidad humana, sino que representa una óptica peligrosa, sobre todo cuando esta representación se perfila como un trampolín para la violencia real o simbólica. (GARCÍA, 2008: 125)

Esta premisa implica un proceso complejo de abordar las diferentes alternativas de vivir, ser, elegir, identificarse, puesto que polemizar o problematizar el binarismo de género, implica deconstruir símbolos aprendidos e interiorizados en una realidad alterna constituida. Si bien, podríamos reflexionar si las y los docentes ¿se han cuestionado su deseo heterosexual, o su identidad de género (cisgénero)?, no sabemos si modificar la percepción de lo simbólico en su experiencia individual implique confrontaciones internas y externas que sea mejor evitar, es importante aclarar que no se trata de desvalorizar la heterosexualidad, sino más bien de considerar ésta y otras formas de asumirse.

Así, como sucede con la identidad, encuentran su arraigo en la infancia configurando lo que se ha dado en llamar el “arraigo psicológico”. Están vinculadas a la formación de los esquemas de percepción y de comportamiento, llamados *imprinting cultural* por E. Morin (1991:26): “hay un *imprinting cultural* que marca a los humanos, desde el nacimiento, con el sello de la cultura, la familiar primero, escolar luego, y se prosigue en la universidad o la profesión”. Poseen pues también un anclaje social que se añade al arraigo psicológico. Las representaciones sociales crean el lazo entre el individuo y su medio ambiente, participan en la construcción de su identidad y la reordenan. Se aseguran así una cierta estabilidad. Según Claude Abric, poseen cuatro funciones: una función cognoscitiva, una función de orientación de la acción, una función de justificación de las prácticas y una función identitaria. (García, 2008: 130)

De esta manera, saber que como individuos nos hemos constituido en un sistema heteronormativo, es igual a saber que cabe la duda si nuestras experiencias son precisamente por elección de manera

genuina, “(...) la identidad *preexiste* al individuo, al que no le queda más opción que adherirse a ella, o quedarse al margen, sin raíces. Aquí la identidad es una esencia incapaz de evolucionar y sobre la que ni los individuos ni los grupos tienen ninguna influencia.” (García, 2008: 133)

(...) los actores sociales —sean individuales o colectivos— tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Pero en muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social (Barth, 1976, p. 28), sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen —en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales— los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se arrogan el derecho de imponer la definición “legítima” de la identidad y la “forma legítima” de las clasificaciones sociales (Bourdieu, 1982, p. 136 y ss). En estos casos, la percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis. (Giménez, 1997: 21)

Finalmente, surge una interrogante más que es si ¿los individuos que representan lo “diferente” a la heteronormativo, sean la representación del individuo en construcción de una identidad de género más real a sus ideales, deseos o aspiraciones, más conscientes y menos permeables a las relaciones de poder? Desde los conceptos de diferencia que Barret (1990) aborda retomaremos un poco sobre el uso que le da desde diferencia como diversidad de experiencia, “La categoría de la experiencia es en muchos sentidos problemática... Hay, entonces, un conjunto de significados, relacionados entre sí, alrededor de la idea de “diferencia”, usados de manera más bien pragmática ... la mayoría de las teorías de la ideología son predicadas desde el argumento de que la experiencia es una guía muy limitada para conocer la “verdad” o las relaciones sociales “reales.” (Pp. 315-316). En suma, lo relacionado a la diferencia sexual exalta:

Se refiere evocativamente a la diferencia sexual como “la estructura hacia la que todo tiende constantemente y contra la que igualmente en forma constante se rompe” (1986:15). No

puede haber duda de que es extremadamente atractivo este replanteamiento de la subjetividad y de la identidad sexual de una manera fluida y flexible. Ello alude a la crítica del “esencialismo”, al pensar la identidad sexual que de hecho ha ganado más terreno desde la publicación de la obra de Foucault acerca de esas cuestiones. Ciertamente habla de un nuevo y bienvenido interés político para problematizar las rígidas categorías de la subjetividad genérica que los movimientos tanto feminista como gay han reforzado, así como cuestionado. (Barret, 1990: 322-323)

En definitiva, la resignificación de una nueva subjetividad sería un avance necesario que trajera consigo, por ejemplo, que las y los docentes otorguen una percepción diferente, un valor positivo a la diversidad sexual desde su individualidad, y en consecuencia un cambio en las expresiones que se dan en la performatividad del género.

Categoría 3. La percepción que tienen las y los docentes sobre los prejuicios de la diversidad sexual.

En esta categoría, nos basaremos en la pregunta ¿qué tipo de prejuicios consideras hay sobre la diversidad sexual?

“Eee hay mucho machismo, en cuanto hacia las mujeres bueno está el machismo. Eee si hay también como esa parte de que “hay no, no les hables se te va a pegar, no, es gay” no esas cositas, o igual el hecho de que “es que es bien marimacha, ya viste, anda con una mujer” no, cosas así. Serían como más ese tipo de prejuicios que existen actualmente.” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 12)

“Uy, considero que todos estos vienen a raíz de la cultura, y más como mexicanos, mas como mexicanos que este... pues si hay un machismo muy fuerte en nuestra sociedad y que creo ha disminuido no, o al menos ya no es como por ejemplo en los tiempos de mi abuelita no, o de mi mamá tal vez que era aún más tachado no, entonces eh pues prejuicios hay muchos, y muchos son eee con un gran desconocimiento por parte de las personas de pues reconocer no, este que es no o porque surgen estas preferencias en las personas.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 12)

“(...) en la actualidad hay bastante odio o repudio a ciertas cuestiones que no se quieren hablar, todavía hay como tabús, que salgan a exigir no, este para muchos a veces es como esta parte de “es que piden respeto, pero no nos respetan”, en algunas cuestiones a lo mejor es algo fuerte ver algunas expresiones de amor, volvemos a lo mismo es como esa parte de la cultura, como romper esos esquemas que ya tenemos, pero que también ellos pues se sienten como... aaa en cualquier caso, no solamente por hablar de la parte de la comunidad, en cualquier tipo de persona hay.. sabemos que hay comportamientos buenos y malos no, entonces esto también son cosas que tenemos que tener en cuenta cualquier tipo de persona, y a esto le añadimos la parte de la sexualidad, entonces es algo muy este... pues son muchas aristas que tendrían que ver.” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 13-14)

“Mmm, no pues que está muy marcado no, la cuestión... creo que más se da entre los hombres que como en las mujeres, repito también hay casos eee con las mujeres.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 14)

Cabe señalar que las respuestas de las y los docentes refieren que los prejuicios se establecen desde una cuestión cultural, remarcando específicamente a la cultura mexicana como “machista”, y se reafirma en mecanismos de violencia hacia otras y otros, sino se cumplen con los estereotipos establecidos para hombres o mujeres, cual sea el caso. Asimismo, de acuerdo a las respuestas, pareciera se asocia más con una cuestión de hombres, que de mujeres; esto es, que la población de la diversidad sexual son más hombres, o figuras masculinas.

En relación a esto podemos observar que las y los docentes reconocen que “Los estereotipos de género se han definido como una generalización en las atribuciones sociales, creencias sobre lo oportuno o conveniente de distintos roles, y las características psicológicas y/o rasgos de comportamiento que se creen que caracterizan en mayor o en menor medida a los hombres que las mujeres, (Frías, 2011: 190), en donde desde el binarismo de género, la apariencia física es determinante en la diferenciación en uno del otro.

“El sexismo es también un problema de jerarquía cultural, ya que la sociedad y la escuela valoran solamente una forma cultural concreta-la asociada a la masculinidad- e ignora o silencia la cultura femenina.” (Bonal y Tomé, 1997: 23)

Cabe destacar que a pesar de haber cierto reconocimiento de las desigualdades, y ciertas posturas que empiezan a romper cada vez más con las percepciones negativas en temáticas como lo es la diversidad sexogenérica, aun en las posturas de apertura para abordar el tema, también se puede reflejar en las prácticas y el discurso quizá de manera inconsciente ciertos mecanismos que continúan reforzando estos estereotipos de género, por ejemplo en los espacios educativos “(...) se trata de un problema del que ni el alumnado ni el profesorado tienen conciencia...Casi no hay resistencia. Hay más bien un proceso de adaptación de las niñas y de los niños a lo que se espera de ellas y ellos. Por otra parte, casi todo el profesorado niega ser desigualitario en el trato que dispensan a sus pupilos/as. En cambio, el análisis de la interacción y de las expectativas del profesorado demuestra la existencia de desigualdad sexual. Parece complicado, por lo tanto, que los agentes educativos vean la necesidad de cambiar algo que ni los propios implicados e implicadas vive como un problema.” (Bonal y Tomé, 1997: 22)

Butler señala lo paradójico que resulta hablar de “derechos humanos de mujeres”, o de “derechos humanos de homosexuales”, o de lesbianas, pues se pone en cuestión, desde la enunciación, la humanidad del sujeto. No obstante, en ciertos casos los sujetos no son enunciados de ninguna manera. Ni la Ley de la Universidad, ni su Estatuto Orgánico hacen mención alguna de los universitarios en función de diferencias de sexo, género, condición económica, y ya no se diga orientación sexual. En ese sentido, el acto de enunciación tiene relevancia en tanto que se les da existencia.

La consecuencia de ello es que con ese lenguaje termina invisibilizando, negando la existencia a muchos otros. En este sentido, afirma la autora «si la violencia se ejerce contra sujetos irreales, desde el punto de vista de la violencia no hay ningún daño o negación posibles desde el momento que se trata de vidas ya negadas. (Butler 2006: 60) (CNDH, 2020: 47-48)

De esto, podríamos resaltar que se origina así una violencia cultural y estructural invisible y visible: violencia directa, que resulta de esta cadena de causas y consecuencias, en donde “(...) a pesar de que el sexismo está también presente en el currículum explícito, se trata de un tipo de discriminación básicamente invisible.” (Bonal y Tomé, 1997: 21)

Categoría 4. La percepción que tienen las y los docentes si la diversidad sexogenérica es un tabú para tratar en los espacios educativos.

Para esta categoría nos basaremos de los cuestionamientos: ¿Consideras que estos temas son un tabú en los espacios educativos? ¿Por qué?, ¿Qué impide abordar los temas de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género en la escuela?, ¿Consideras que hay desigualdades educativas entre las y los estudiantes que no se ajustan a las normas de género?

“En espacios escolares con maestros en algunos si, si precisamente uno por la mmm falta de a veces hasta empatía no con los demás, porque habemos muchos que así como decimos no hasta ahí no avanza, hay muchos que decimos eso no viene en mi programa, y no no lo voy a dar, falta de empatía porque creo que también nosotros tenemos que ponernos en el papel de los demás no, y tenemos que decir que que así como bueno tenemos nosotros una orientación sexual, una identidad personal, pues hay personas que no la tienen tal cual no, y que si necesitan apoyo y nosotros tal vez hasta con una plática a con una clase, con unas palabras, con una ejemplificación podemos apoyar en algo no, yo creo que si efectivamente la falta de empatía de los maestros es algo que a veces obstaculiza, que nosotros podamos abarcar estos temas, otro que bueno he nosotros mismo también decimos yo no conozco mucho sobre esto, porque si efectivamente desconocemos mucho ese tema, muchísimos, y pues como no sé mejor no me meto en problemas porque no sé ni que voy a dar, ni que les voy a decir a lo mejor me equivoco en lo que les digo, y ya después los papitos vienen y me

reclaman no, desconocimiento sobre el tema, segunda pues yo creo que también precisamente pues como no hay sustento y no hay base, tampoco hay apoyo por parte de nuestras autoridades, pues ellos dicen principalmente no se metan en problemas, eviten al máximo el tener problemas con papas, el que ellos vengán a reclamarme, sobre que están haciendo ustedes no, entonces esa es otra situación, y otra que bueno nuestra misma dependencia esta tan no nos da primero opción para prepararnos en el tema, y en segunda pues que bueno no tenemos sustentación curricular para hacerlo.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 15)

“Eh, principalmente la idiosincrasia que tenemos en estos momentos, ese es el principal impedimento, no estamos los papas preparados como para aceptar que nuestros hijos se les hablen sobre estos temas, mmm porque pensamos que así como con el condón, el hablarles sobre el uso del condón implica que ya les estamos diciendo “úsalo”, o los anticonceptivos no, eso es lo que piensan algunos papas, entonces el hecho de que platiemos sobre estos temas, para algunos papas es escandaloso, es malo, su hijo no tiene por qué escuchar ese tema porque su hijo no tiene una inclinación sexual diferente (...)” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 16)

“Si, fijate que precisamente en la semana platicaba con algún grupo de chicos, y mencionábamos que pues si sigue siendo algo prohibido no, muy a pesar de que hay información por todos lados y que consideramos que también es esta parte de que va de generación en generación, de no hables con tus hijos de sexo o de su sexualidad porque este es como si los estuvieras orillando a que actuaran de esa manera no, entonces este claro que es un tabú y a lo mejor también una problemática para el docente, si el docente tiende a expresar libremente este cuando a lo mejor no sé por tema no, o por un aprendizaje esperado te toca eso, o hablar sobre ello creo que es difícil porque a veces pues bueno los padres de familia pueden llegar a mal interpretar este pues esta parte de la información.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 17)

“(…) también sabes va algo muy apegado a la normatividad de que si no, hasta te pueden demandar, te pueden demandar entonces a veces hasta el docente mejor se limita a darles tanta información a los chicos no, entonces este creo creo que eso no, los tabús que todavía existen, eee la situación de las generaciones, no de los alumnos, sino de los docentes no, porque bueno puede venir un docente que sea joven no, y entonces hablarles y decirles, y esto chicos... pero también a lo mejor pueden tener un profe que que a lo mejor ya tiene más años de labor docente y entonces pues precisamente es de otra generación no, y el viene con esos tabús, no, y él viene con todos esos prejuicios, y él viene y a lo mejor hasta puede decir “está mal que exista la diversidad sexual” (...)” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 18)

“(…) se está excluyendo pues esta parte de ese reconocimiento no, de ese reconocimiento y que muchas veces esto les va a causar conflicto no solamente en la etapa de la niñez, pubertad, adolescencia, sino que son conflictos que se lleva la persona no, se lleva la persona, este, a la adultez no, entonces pues porque no reafirmarlo y ayudarles desde temprana edad, no, porque excluirlos de esa manera y que no este que no se consolide algo y que aparte es darles a conocer que sí, si hay un reconocimiento no, ósea reconocer esta parte de esta diversidad.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 18)

“Si, si lo considero aún, pero más que el tabú por el miedo o el morbo seria tal vez por la falta de eee es algo muy raro pero a pesar de que ya hay más información, eee se siguen desconociendo muchas cosas, pero si sigue siendo un tabú en la cuestión de la falta tal vez de difusión, de una difusión correcta (...)” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 18)

“Mmmm si, si y no. ¿Por qué sí? Porque al final de cuentas el gobierno, o junto con las autoridades escolares que diseñan el curriculum, y que te quiero hablar de que el currículo básico de educación primaria ha tenido muchas reformas eee y podemos hablar de varias no, en diferentes años, pero más sin en cambio estas reformas han sido pues en primero y segundo grado, han sido reformas que llega un presidente y trata de impulsar una cierta reforma pero se ve truncada yyy estamos esperando que llegue empezó por preescolar, primero de primaria, segundo de primaria, y se corta, y de tal manera que de tercero a sexto grados de educación primaria eee llevamos ya varias reformas aplicadas, incluso en la articulación del nivel preescolar, primaria y secundaria pero que no ha sido modificada cierta parte de mucha información que los alumnos les serviría, y les sería útil incluir estos temas en el curriculum (...)” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 20)

Las y los docentes indican que la diversidad sexogenérica es un tabú para tratar en los espacios educativos, por razones de falta de apoyo y censura por parte de las autoridades, padres y madres de familia, y hasta por las y los mismos docentes, ya sea por evadir el tema por cuestiones culturales (falta de reconocimiento de la diversidad sexogenérica), evitar conflictos en formas de pensar sobre esta temática, que pueden percibirla como algo negativo, malo, escandaloso para la educación de sus hijas o hijos; también se resalta el desconocimiento o falta de preparación del tema principalmente por las y los docentes. Asimismo, la falta de estructura, seguimiento y articulación en las reformas aplicadas a nivel curricular de los diferentes niveles educativos.

Las posturas que defienden la “inclusión” de la diversidad sexo-genérica en el curriculum o en actividades educativas de diverso tipo, se presentan en muchos casos en términos de “disidencia” y cuestionamiento del orden establecido. Sin embargo, de lo dicho emerge que este cuestionamiento parecería encontrar su límite en la institucionalidad a la que pertenece, que sigue manteniéndose firme como legitimadora de los saberes y evaluadora de los poderes (además, por supuesto, de otorgadora selectiva de los medios de subsistencia). Cabe preguntarse de qué modo se des Cree de las instituciones, mientras se recurre a la excelencia académica como criterio de legitimidad (por ejemplo, para la selección de un programa, contenidos o interlocutorxs). (Radi y Pérez, 2014: 558)

Por consiguiente, ante estas explicaciones podemos considerar que “El modelo de escuela mixta corresponde a nuestro modelo actual de escuela, en la que existe igualdad formal en todos los aspectos, aunque no igualdad real.” (Bonal y Tomé, 1997: 17)

Pero, y ¿cómo lograr paulatinamente ese salto de un modelo educativo a otro?, al respecto es necesario tomar en cuenta que, para lograr el proceso de transformación de escuelas mixtas a escuelas coeducativas, en donde se valore la diferencia, debe implementarse de base procesos, normas, valores que redefinan la educación incluyente. Así bien, tomar en cuenta que las bases deben surgir desde el enfoque de las políticas públicas, puesto que en el panorama a nivel macro, se observa avance en el reconocimiento de la igualdad formal, pero aún existen minorías que no se reconocen como sujetos de política pública.

En ese sentido, el derecho a la educación y a la no discriminación se encuentra enunciado dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en tratados internacionales. En el Artículo 1o. de la CPEUM, queda expresamente prohibida toda forma de discriminación por cualquier motivo que atente contra la dignidad humana, incluyendo de manera explícita el género y las preferencias sexuales. Precisamos que el término preferencias sexuales refiere a orientación sexual, y no se debe dejar de lado a las características sexuales, expresión de género, identidad de género e identidad cultural. (CNDH, 2020: 11)

La presencia de un discurso de género en las agendas de gobierno en México se ha logrado sin un consenso respecto al origen de las desigualdades de género (...) las propuestas de política pública han quedado cortas o son obstaculizadas sistemáticamente. Los cambios y transformaciones en el orden de género requieren tiempo. La resistencia del mundo normativo, de las reglas formales e implícitas que dan legitimidad a las desigualdades de género es mucha. (Tepichin, 2010: 46)

Mientras tanto, ya habiendo considerado algunos mecanismos y figuras fundamentales alrededor de la labor docente, donde es evidente la percepción del tema de diversidad sexogenérica como tabú para tratar en los espacios educativos, será necesario ahondar aún más. Actualmente, ¿Qué sucede en la cotidianidad de las aulas? Abordemos la siguiente categoría.

Categoría 5. Realizan las y los docentes mecanismos incluyentes para el reconocimiento de las diferencias en el aula con enfoque de género en educación.

En esta categoría, nos centraremos en las respuestas a las siguientes interrogantes: En la escuela donde impartes tu labor docente, ¿Han realizado alguna actividad en relación al tema de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género?, y ¿Podrías explicar las actividades que han elaborado y si ha cumplido los objetivos deseados?

“Eee, en el colegio como tal no, yo lo hice eee dentro de la materia de ciencias naturales, pero eee, como tal en el colegio no. No, no se toca como el tema, o no se tocaba, pero si dentro de tu salón de clases, este dentro del tema, lo puedes tocar, puedes tener algunas actividades como tal... Aja, en ciencias naturales y lo maneje también en socioemocional...Ah, ok eh mira en socioemocional hay una actividad que se llama el frasco de las emociones, entonces lo que se hace es, ya sea que tu tengas el frasco o dibujes el frasco, dibujas tu frasco y diario los chicos escriben una frase de cómo se sienten, les das el parámetro, a lo mejor hoy va a ser de cómo me siento, la siguiente va a ser como me acepto, o que preferencia tengo, y los gustos, son de... bueno los dejas abiertos, precisamente para checar esta parte. Eh, ya sea a la mitad del día o al final, vemos lo que son los comentarios y tenemos como un foro de discusión, en donde nosotros bueno ya vamos viendo, intervienen

eh, pueden dar incluso algunos consejos para que ellos también se sientan eh todavía más aceptados.” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 22)

“Fíjate que no he, bueno al menos yéndome un poquito antes de la pandemia no, este porque bueno eee a raíz de la pandemia muchas de las actividades escolares pues este tuvieron que quedar pendientes, pero antes de ello, así de manera... este colectiva no, no como tal, no, considero que a veces es uno de los temas que al menos por parte de los directivos no le dan como mucha importancia no, a pesar de que (...) porque también a veces depende mucho de la generación, este no es un tema al que, que le den un gran énfasis no, entonces si no no hay actividades como tal enfocadas a ello y también (...) pero no enfocado precisamente a su diversidad de género.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 22-23)

“Mmm nooo, como tal no se ha atendido esta parte” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 23)

Entonces, en ese sentido pues creo que no se ha visto esa necesidad, si nosotros tuviésemos alguna problemática de esa índole, eee ya lo hubiéramos platicado en el colectivo docente, y ponderarlo dentro de una prioridad de necesidades para tratarlo en la escuela. Tratamos más que nada prioridades académicas, eee prioridades este hasta cierto punto de familias disfuncionales, de familias que no apoyan completamente a la educación, para motivarlas e incentivarlas a que se acerquen al trabajo académico, a que les den más tiempo a los pequeños, que sea de calidad y no de cantidad, que si tienen mucho trabajo pues lleguen y los atiendan y jueguen con ellos y les den el afecto eee de elevación de autoestima, entonces son temas totalmente más ajenos a este punto del que estamos hablando ahorita. (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 24)

Las y los docentes refieren que de manera específica no trabajan el tema de diversidad sexogenérica, sin embargo trabajan temas en algunas asignaturas relacionadas al tema, especifican materias como Ciencias Naturales, Socioemocional, o técnicas sumativas para el aprendizaje y que realizan por iniciativa propia para el manejo de sus grupos, por ejemplo “el frasco de las emociones”, “la caja mágica” para lograr impactar en ciertos valores como la empatía, fomentando también la integración, apertura y confianza para resolver dudas de las y los estudiantes sobre temas relacionados o no precisamente con la estructura de la curricula.

Ante este contexto, el profesorado que tiene formación sobre género y aborda la diversidad sexual de manera positiva ha tenido que entrar en un proceso de resistencia, principalmente porque observan que el rechazo a la diversidad sexual y de género es una posición muy frecuente entre sus colegas y no tan común entre el alumnado. Una de las maestras compartió que en su escuela se organiza cada año una “kermesse” y ha logrado que se permitan “bodas” entre parejas del mismo sexo; esto fue motivo de conflicto al inicio, pero el diálogo ha permitido que la actividad permanezca debido a que el alumnado la ha vivido sin problema. (CNDH, 2020: 106)

“En tal sentido, el clima al interior del aula es un proceso sensible, coordinado y objetivo, que permita el dialogo sincero y la aceptación de las diferencias dentro de un conglomerado heterosexual que se constituye como una norma, a fin de erradicar el ejercicio de la violencia en sus diferentes expresiones, siendo la más habitual, la violencia simbólica que se plasma en hechos de discriminación que van desde el uso de la palabra, la indiferencia y la exclusión.” (Merito, 2021: 205)

Cabe señalar que se puntualiza que estas actividades que relacionan mecanismos incluyentes se desarrollan dentro del aula, sin embargo, una actividad como tal en los espacios escolares como los patios, y que involucren en conjunto a autoridades educativas, no se realizan. Podemos resaltar aquí que la implementación de este tipo de dinámicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a depender de la perspectiva, interés, actualización, iniciativa, valores, etc., que tiene la o el docente en relación al tema. A saber, de esto:

En este trabajo, el profesorado refiere que no ha tenido ninguna preparación sobre el tema de diversidad sexual y de género, ni en la formación como docente ni en las actualizaciones como maestros en servicio; también informan que en sus libros de texto no se aborda el tema. Tal parece que el profesorado construye su posición frente grupo a partir de sus opiniones personales, que son reforzadas por las interacciones que tienen con sus colegas dentro de las mismas escuelas. (CNDH, 2020: 103)

De lo anterior, es importante reconocer la relevancia del enfoque de género de la labor docente, puesto que en la praxis al interior de las aulas, resulta bastante crucial y significativa en la reproducción de valores aprendidos, en la familia, en la escuela u otros entornos donde no sólo las y los estudiantes, sino las y los docentes proyectan en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelven, estos mecanismos de interrelación y la variedad de significados que no precisamente están en sintonía hacia una inclusión e igualdad de género, derivado de una falta de comprensión y dirección en estas temáticas.

En las comunidades educativas no sólo aprendemos una serie de saberes, sino también una matriz de sentidos, creencias, valores y relaciones, una forma de estar en el mundo, que

bien puede jerarquizar las diferencias e invisibilizar, discriminar y violentar a quienes no cumplen con los modelos hegemónicos, considerar las diferencias como disfunciones a ser administradas y reencausadas, o bien considerarlas como parte de la diversidad humana y comprender su riqueza como inherente al proceso de formación académica y humana. (Universidad Complutense de Madrid, 2020: 18)

Categoría 6. Como identifican e interactúan las y los docentes con estudiantes que pertenecen a la diversidad sexogenérica.

Para esta categoría consideraremos las interrogantes: ¿Tienes o has tenido niñas o niños estudiantes de la diversidad sexogenérica?, ¿Cómo podrías identificar a estas y estos estudiantes?, ¿Se manifiestan en tu clase libremente las personas en su forma de ser?, ¿Consideras que las y los estudiantes descubren, conocen, desarrollan, disfrutan de manera integral su cuerpo y sexualidad?, y ¿Alguna alumna o alumno te ha solicitado orientación en relación al tema de diversidad sexogenérica, o te ha hecho algún comentario personal sobre su o la identidad o expresión de género?

“(asombro) Si, si he tenido a lo largo de este trayecto de labor docente he tenido a dos alumnos y ehh yo creo que también hace dos años a otro más, es simplemente que en ese caso su mamita se esforzaba por no aceptarlo, a pesar de que el chico pues ya eee daba muestras de tener una orientación sexual diferente a la de su sexo no, y también otro chico que desde el inicio también manifestó su orientación sexual diferente mmm en la actualidad ya lo manifiesta abiertamente ya es un chico que tiene 30 años, y pues bueno él ya lo manifiesta de manera abierta, eee lo habla, lo platica ehh se va a las marchas este gays entonces ese ha sido otro caso y bueno otro de un chico que ya todavía bueno es ya es más grande todavía ehh que él (..) que desde el momento en el que salió de la escuela primaria y empezó la secundaria, y pues bueno empezó una transición de género, eee y ahorita pues ya tiene la identidad sexual femenina.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 24)

“Eh... Declarados como tal no, pero si con ciertos rasgos.” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 27)

“Bueno en el caso que yo te comento era eh ya con características específicas, el le gustaba... es un niño de sexto grado, actualmente ha de estar en segundo de secundaria me parece, eee tenía preferencias por maquillarse o pintarse las uñas, eee esas cuestiones, él decía que siempre iba este... que no le gustaba tener novios, que le gustaría tener este, otras opciones, me decía no miss “yo voy a buscar opciones” no, entonces con ese tipo de comentarios te vas dando cuenta de cómo es tu alumno y hacia donde se está orientando.” (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 27)

“Pues yo creo que les he tratado de dar esa apertura, desafortunadamente nuestra organización en cuanto a contenidos programáticos está totalmente vacía de ese aspecto, no hay nada de verdad eh yo me imagino que usted también ya ha tenido la oportunidad de analizar planes y programas, libros de texto y definitivamente cero, cero en ese aspecto no y todos los marcan lo que es eee hombre, mujer, (..) hombre, mujer, eee leyes para hombre y mujer, no discriminación para hombre y para mujer, todo desde primer año hasta sexto grado, en sexto grado hay un libro nuevo que llego quee que marca solamente un parrafito en donde dice hay, y precisamente es un tema que tratamos la semana pasada en donde dice “hay personas que no tiene atracción por personas del mismo sexo, sino que puede haber atracción entre hombres y hombres, y mujeres y mujeres no, y a eso se le llama homosexualidad” punto se acabó no (...)”(ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 26)

“Si, si te comentaba hace un ratito no, los chicos pues sin problema eee, sin problema, este pues resuelven también sus dudas y entonces comienzan como a consolidar esa parte no, a raíz de pues de información, y no precisamente de información que les doy yo, sino de información que este, pues que se maneja no, se maneja frente a clase y demás, entonces ellos comienzan a investigar, y comienzan a consolidar un poquito más estas situaciones y muchas veces los libera eee, les ayuda, les ayuda este pues al menos en el círculo educativo no, porque muchos de ellos se enfrentan a situaciones pues ya externas, de su contexto externo y entonces ahí viene este otro tipo de dificultades. Pero al menos ahí en el ámbito escolar la verdad es que ellos expresan sus dudas, y la verdad a veces se sienten hasta como con tranquilidad.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 28)

Las y los docentes refieren que identifican a las y los estudiantes a partir de ciertas características en la forma de vestir, comportarse, o actitudes, que manifiesten su orientación sexual abiertamente, o se susciten casos en donde algunas o algunos estudiantes reflejan atracción por alguien de su mismo sexo. Por otro lado, mencionan que la forma en que interactúan con ellos y ellas es de la misma manera a nivel general, se procura establecer a través de dinámicas, o ejercicios en el aula resolución de dudas en relación al reconocimiento de las diferencias, si es el caso. Por lo que el tema quizá se trabaje de manera indirecta, así también indican que muchas veces son las mismas(os) alumnas y alumnos quienes resuelven las dudas a otras y otros, o en su caso indagan sobre el tema por su cuenta, principalmente en redes sociales.

“(…) el sexismo es un problema que no afecta solamente a un grupo sexual, sino que perjudica a todo el alumnado. (...) interiorizan un rol sexual delimitado tanto en relación con las funciones como con los valores que éste incorpora. (...) Todo ello limita las opciones, capacidades y posibilidades de las personas, porque las obliga a adoptar determinados comportamientos en función de su sexo y no de su personalidad.” (Bonal y Tomé, 1997: 22)

Como ya hemos resaltado anteriormente, la relevancia de la percepción docente en las dinámicas de la cotidianidad en las aulas lleva consigo una inherente herramienta que es observar hechos y realidades sociales presentes que se interrelacionan en el contexto de enseñanza-aprendizaje, los cuales el ideal aquí sería el observar, considerar e interpretar desde una función formativa que permita retroaccionar; esto es, integrar y modificar de manera sumativa el sistema en su praxis profesional.

“Hace años, las expresiones diversas de la sexualidad, aquellas que varían de los roles de hombre y mujer, eran considerados actos inadecuados y sujetos de procesos punitivos

dentro de los entornos escolares, posteriormente, este tipo de manifestaciones se enmarcan dentro de las expresiones propias de las personas que son reconocidas de forma paulatina, entendiéndose como una forma de vida y de expresión libre del desarrollo de la personalidad, y que en la actualidad se amparan incluso bajo un marco legal (Lozano-García & Castelar, 2018), ante esto, el en proceso educativo, y en especial el superior, el rol del docente tiene que colocarse los anteojos de la alteridad, para comprender objetivamente las diferencias, sin sumirse en estereotipos que condicionen su praxis.” (Merito, 2021: 204)

“Siguiendo en esta línea, la mirada integradora e inclusiva que debe concebir el docente, es determinante para la creación de un clima de sana convivencia y de afianzamiento de relaciones interpersonales (...)” (Merito, 2021: 204)

Muy posiblemente en relación a la identificación de diversas características en sus estudiantes las y los docentes asumen un rol no totalmente participante y consciente en este sentido, ya que es necesaria esa intención o aprendizaje a observar de manera selectiva, y con pleno reconocimiento de la otredad, para poder buscar estrategias que permitan la inclusión y el reconocimiento de las diferencias en los espacios educativos.

“Centrar la atención en el otro, por el otro y con el otro, es el reto del quehacer educativo, sin descuidar en el proceso, aquellos aspectos inherentes en este “otro”, como son los afectivos y prospectivos. El término “otro” hace referencia a la persona, ser humano, discente, alumno, que son sinónimos utilizados según el contexto y las directrices que parten de la filosofía institucional que rige en cada centro educativo en sus diferentes niveles y formatos, con el único objeto de formar, o deformar al sujeto que aprende (...)” (Merito, 2021: 203)

Categoría 7. Actualización e interés de las y los docentes en relación al tema.

En esta categoría reflexionaremos en las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Te han ofrecido y has recibido algún tipo de actualización (cursos, diplomados, talleres, etc.) por parte de la institución o escuela en la que prestas tus servicios de docencia en relación al tema de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género? Menciona cuales, y si han sido de utilidad, ¿Consideras interesante el tema en relación a tu labor docente, y si es importante abordarlo en los

espacios escolares?, ¿Te gustaría recibir formación sobre estos temas? ¿Por qué?, y ¿Consideras que estos temas pueden sumarte de manera personal y profesional? ¿Por qué?

“Eee por parte de la escuela no, generalmente cursos nos llegan por parte de actualización que viene del gobierno del estado de México. Últimamente si ha habido muchos webinarios, pero como le digo todos nos hablan de igualdad, de equidad, nada más, pero no algo tan profundo y tan necesario como esos temas.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 35)

“Eh sí, he leído varias eh informaciones acerca de esto, eh hemos tenido algunos webinarios pero solamente de todos los que recibimos el año pasado, sólo uno nos habló sobre este tema, y eso también yo lo sentí con muchas reservas, con mucha reserva y venía por parte de sindicato, del sindicato de maestros, no traía mucha profundidad, nos habló de puro concepto, y así como de ¿Para qué quiero conceptos?, yo necesito que ustedes me hablen sobre la experiencia, que tengo que hacer yo, o que tenemos que hacer si hay casos así no, o como tenemos que actuar ante una situación de rechazo, como decía usted no, que tengo que hacer con los papas si se presenta esa situación, y no, desafortunadamente no, entonces yo por mi parte he leído no mucho, la verdad tampoco no he leído mucho. Entonces si me gustaría recibir información acerca de esto.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 35)

“Si, creo que es muy importante, y más te vuelvo a comentar, siendo docente de primaria alta, creo que si es muy importante que sepas todos estos temas, porque te van a llegar chicos con dudas o que te digan “es que miss ya me bese con un niño” no, o ahorita así como están tan revolucionados, y van. como que nuestra infancia fue más tranquila no, y ahorita ellos están muy adelantados, puede llegar algún momento en que te digan “ya tuve relaciones”, o “me vio mi papá” “me vio tal persona”, y tú debes saber cómo manejarlo antes de sorprenderte, o criticar, o juzgar al niño, creo que debes de entender primero que es otro mundo en el que tú vives, son diferentes formas de educación, diferentes mundos, y debes estar abierto, precisamente para evitar eh ciertos Mmm sentimientos encontrados, rechazos, y hacer que en tu grupo por lo menos se sientan aceptados, que haya alguien que los escuche, me explico.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 35-36)

“Entonces, si creo que siempre va a sumar tanto de manera personal como profesional, y que también nos ayuda no, a romper con tabús que a lo mejor este pues uno va rompiendo pues conforme va avanzando, en tanto en lo académico, o en la relación por ejemplo con los chicos no, este uno va avanzando en ese sentido, y pues siempre no, te van a ayudar en ambas partes.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 37)

“No, hay algunos que están enfocados (...) a la identidad personal, y que ya dentro de esto de la identidad personal puede que venga así algo como diríamos coloquialmente una embarradita del tema, pero hasta ahí no, no hay uno que este enfocado precisamente al tema y que a veces pues también no, como docentes que nos resuelvan ciertas dudas de como este transportar todas estas situaciones al aula no, este eh entonces si no no hay eh como tal así uno, siempre se habla sobre derechos, discriminación, identidad personal, y que casi en todos ellos si este... pueden incluir algo no relacionado a, pero es muy limitado.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 37)

“Si, de hecho, si porque considero que es muy importante, en primera para uno mismo, a pesar de que uno es ya un poco más mayor, ya es un adulto, hay cosas que desconocemos nosotros mismos, y que a veces si nos impresionamos porque es como wow a poco eso pasa no. Entonces, primero si por uno mismo, eee para ayudarse a conocerse uno mismo, en la parte a lo mejor de nuestra familia, de nuestros amigos, y en segundo obviamente pues por nuestros alumnos porque ellos... y los padres de familia porque ellos lo necesitan también, a veces también hay padres, no todos los padres son malos, pero hay padres que también confían en uno y dicen “qué bueno que le está hablando de eso”, porque dicen yo no puedo, no me atrevo, me da miedo, como lo hago, veo que el maestro tiene un poco más de facilidad, este a él o a ella le entienden. Entonces, también a nosotros nos sirve mucho para poder nosotros orientarlos, a los padres, a los alumnos, y a nuestros propios compañeros porque también hay maestros que a veces, no pueden, no se atreven, eee tienen todavía estas partes de los constructos sociales, entonces yo creo que, si como docente es importantísimo tomar este

tipo de cursos, de talleres, de actualizaciones sobre estas temáticas.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 39-40)

“Mmm no, no hemos recibido esa invitación. Incluso si pudieras acercarte a los centros de maestros que son. hay centros de maestros a nivel estatal, y hay centros de maestros que trabajan a nivel federal, que incluyen puros temas académicos, las matemáticas, el aprendizaje de la historia, el aprendizaje de la geografía, este herramientas como ahorita últimos temas no, la resiliencia, este la igualdad de género, pero más que nada va enfocado no tanto, o quizás ahí es donde me falte más tomar ese tipo de cursos no, yo creo que va más enfocado a la cuestión de la igualdad, de la justicia, y en el desenvolvimiento de hombres y mujeres en la sociedad, pero no se va a tocar más este a fondo cuestiones este de trasfondo en la raíz de preferencias sexuales.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 41)

“Mmm si sin problema, yo creo que siempre y cuando nos enriquezca el cúmulo de habilidades, para poder apoyar a los niños, yo creo que eso es fabuloso.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 43)

Las y los docentes mencionan que no reciben actualización específica sobre la diversidad sexogenérica, sólo temas relacionados como igualdad, igualdad de género, equidad, resiliencia, derechos, discriminación, justicia, desenvolvimiento de hombres y mujeres en la sociedad, etc., en donde se manejan conceptos principalmente. Sin embargo, no hay acercamientos con mayor profundidad en relación a la experiencia ante diversas situaciones en el aula. Asimismo, se indica que también no se genera mucho interés por las y los docentes sobre estos temas, o hay un desentendimiento como tal, y que va a depender quizá también de la generación de las y los docentes, ya que si pertenecen a generaciones anteriores tienen menos apertura o interés en el tema, para integrar o tratar en el aula.

Por otra parte, refieren en mayoría que, si les gustaría recibir formación sobre estos temas, tanto por una cuestión personal y profesional, dando más énfasis para fortalecer la labor profesional, al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

“La reciente inclusión de la diversidad sexual en los contenidos oficiales de educación básica en México ha sido posible gracias al reconocimiento del derecho a la no discriminación por “preferencias sexuales” en el primer artículo de la Constitución y en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; y este avance fue viable también porque la despatologización de la diversidad sexual y de género es también muy reciente. Los precarios contenidos sobre el tema reflejan la persistente tensión de la sociedad respecto a la aceptación de la diversidad sexual, y el contexto escolar no es la excepción, de manera que el profesorado enfrenta importantes desafíos para lograr una plena inclusión y tener una real posibilidad de abordar positivamente la diversidad sexual en las escuelas; uno de los

más importantes es la inclusión de profesorado que vive la diversidad sexual y de género. En la formación docente, el profesorado no tiene la preparación para tratar ¿los? estos temas, y con la falta de reflexión que resulta de las pocas posibilidades de capacitación para profesorado en servicio, frecuentemente se convierte en un actor que legitima o ejerce formas de violencia hacia alumnado que no cumple los mandatos sociales de heterosexualidad obligatoria y binarismo sexual.” (CNDH, 2020: 97)

Categoría 8. Acciones y propuestas de las y los docentes para tratar estos temas en los espacios educativos.

Sobre esta categoría nos centraremos en respuesta a las interrogantes: ¿Has experimentado o presenciado en tu labor docente y en la interacción con el alumnado alguna situación de discriminación, rechazo y/o intolerancia por expresión e identidad de género? ¿Podrías detallar lo sucedido, y su resolución?, ¿Qué tipo de reprensión (actividad sumativa) propondrías para estudiantes que ejercen discriminación o intolerancia hacia otras/otros estudiantes?, ¿Qué acciones propondrías realizar con estudiantes que han sufrido discriminación, intolerancia, acoso, hostigamiento por parte de otras/otros estudiantes?, ¿En qué nivel escolar consideras debería comenzar a abordarse estos temas? ¿Por qué?, y ¿Qué actividades propondrías para motivar o fomentar espacios educativos más seguros, valores, empatía, respeto, tolerancia, igualdad, inclusión, libertad de expresión, reconocimiento de las diferencias, en el aula?

“Que cree que no, desde hace muchos años que se presentaron estos casos, le digo que latente han sido cuatro casos y bueno desde que nosotros los maestros desde hace 25, 28 años detectamos el primer caso eh lo vimos lo tratamos, platicábamos con el niño yo solamente una vez eee tuve la oportunidad de platicar con el niño porque no fue mi alumno este chico fue alumno de otros maestros, y pues bueno yo observaba que los maestros trataban de eh hablar con él, con el niño, con los demás niños, porque cree antes no se manifestaba tanta malicia en ese aspecto, los niños a pesar de que lo veían como se comportaba, como brincaba, como bailaba, como le gustaba pasar al centro en la ceremonias y el bailar así desde otra manera, los niños hasta le aplaudían y bravo bravo, entonces no existía tanto esa manifestación de rechazo hacia ellos, tal vez lo veían diferente pero no lo rechazaban (...)” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 43-44)

“ (...) tal vez la manera en la que yo consideraría que ellos podrían eh a lo mejor concientizarse un poquito sobre ese tema es investigando, conociendo, aprendiendo, dándose cuenta de que las concepciones que ellos tenían no son las correctas, y hay otro tipo de puntos de vista y que ellos deben analizarlas, deben estudiarlas y ahí es donde ellos van a formar su propia concepción sobre ese tema, yo creo que es lo que yo haría para que los chicos pudieran a lo mejor no cambiar su opinión pero a lo mejor si logramos algo importante.” (ANEXO 4 (Informante MA), 2021: 45)

“(…) tienes que hablar muchísimo con tus alumnos, precisamente por eso las clases de socioemocional pero si tú lo empiezas a erradicar, tu empiezas a dialogar con ellos, creo que no va a llegar un punto en el que digas “ay es que entre ellos hay discriminación” “ay es que paso esto”, si es una labor muy titánica pero si tienes que

ir formándola desde un inicio de clases, incluso sirve mucho el que tu pongas algunas leyendas en el salón como "aquí todos nos respetamos", "podemos pensar diferente", "tenemos gustos diferentes", "somos una familia", eh convivimos la mayor parte del día entonces es mucho mejor ir entendiéndonos y aceptándonos entre todos, entonces por ahí se empieza, antes de llegar a una consecuencia, mejor la evito, no y una consecuencia como tal no la veo, de verdad es que no me ha tocado, a lo mejor por eso te puedo decir no tengo no, o no me vienen a la mente cuales, pero si es como antes de, mejor erradico, mejor hablo, mejor dialogo." (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 48-49)

"(...) los docentes tenemos una formación en cuanto a psicología, en cuanto a pedagogía, pero no lo somos del todo, entonces lamentablemente se cree que hay la maestra tiene que ayudar, tiene que intervenir, y tiene que rescatar al niño, o la situación, eso... somos un apoyo, y creo que eso hay que remarcarla bien, somos un apoyo. Necesitamos de los psicólogos, necesitamos de trabajo social, necesitamos de muchas otras ramas, pero siempre vamos a hacer un acompañamiento. Más que yo darte una estrategia como tal, como docente, eee esa sería la mía, acudir con un psicólogo, acudir con trabajo social, incluso hasta con psicólogos educativos para ver cómo se soluciona. Aquí es muy importante esta cadenita que formamos en cuanto a educación, si no existe estos tipos de apoyo nosotros como maestros en algún punto nos vamos a perder, y a lo mejor en lugar de seguir ayudando, vamos a entorpecer esa ayuda o esos consejos que podemos dar. Entonces, si es necesario tener bien clara cuál es tú función en una escuela, entonces mi función sería eso, apoyo y buscar ayuda, para todo se tiene que buscar ayuda y más en esos temas." (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 49)

"Escuela para padres, urge que todas las escuelas tengan eh esto (...) escuela para padres, que, con talleres en específico, eh con sexólogos que realmente te puedan dar toda esta información que este también psicología, es indispensable, trabajo social ayudaría demasiado, lamentablemente trabajo social en el área educativa está olvidada por completo y hace demasiada falta, y no solamente en esos temas, sino en otros. Tendría que ser eso, empezar por una escuela para padres, ofreciendo talleres y algunas eh conferencias, porque igual como papas luego si tendemos a ay no yo le explico, mejor lo llevo con el médico a ver que le dicen (...) y pasa no, entonces si es este, ahora si sería reeducar a los papas, para después educar a los alumnos, incluso reeducar a los docentes porque en algunas cosas también pues no no tenemos como todo el conocimiento, no somos expertos pero si necesitamos toda esa información, empezando por ahí. Ya después se va a pasar igual con talleres para los chicos, en las materias de socioemocional, en la materia de ciencias naturales, y tener los mismos talleres que se lleve de la mano, que sea así como la cadenita para que tengan mayor fruto, y ya sea mucho mejor la comunicación y el aprendizaje." (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 49-50)

"Creo que pues precisamente desde nivel primaria no, ósea desde nivel primaria, y bueno.. pues más bien creo que desde el preescolar, desde el preescolar pues precisamente obviamente en cada grado con su nivel de dificultad, no, con el nivel que el chico requiere pero creo que es importante que desde la infancia no, se les maneje este tipo de temas porque pues los chicos a veces aunque sean pequeños (...) y les surge la duda no, le surge la duda y... igual pueden tener al papá que este a ver les voy a explicar no, así al nivel que el niño tiene no, pero hay papas que eee pueden desde ese momento decir "ay es que está loco", y entonces ya desde ahí comienzan a generar pues ese tipo de pensamientos, y pues que es lo que pasa, empiezan a limitar pues a la persona no, a no empezar a reconocer esta parte de la identidad, entonces creo que si sí es importante el que si desde que ellos empiezan a tener conciencia, empezar a abrirles su mente no, en ese sentido." (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 52-53)

"Pues bueno, creo que las estrategias que más pueden funcionar en eso puede ser enfocado al juego no, enfocado al juego, este... ¿porqué? porque el chico puede como que tener más interacción en ese sentido, y a lo mejor abordar más conocimientos en ello, que en una exposición por ejemplo no, porque sabemos por ejemplo que a los chicos cuando hay una exposición o una conferencia así, no es algo como que les llame mucho la atención, entonces pues a lo mejor a través del juego puede ser importante, este de... cuentos, o lecturas que no necesariamente por ejemplo tengan que ser impresas no, a veces ellos eee, cuando lo ven en el celular, ósea les gusta leer, ¿por qué? porque pues estas usando ahí algo con lo que ellos están pegados no, entonces, puede ser también a partir de eso. Eee, creo que también algo que funciona mucho es a través de videos, pequeñas capsulas que hay un buen no, ósea ahora no podemos decir, es que no hay, ¡hay un buen!, ay un buen en internet, y que esos pueden ayudar pues precisamente a cualquiera de los temas no, de valores,

derechos, inclusión y demás, y que pueden ayudar al docente no, esos recursos pueden ayudar al docente para poder este abordar, trabajarlos con los chicos.” (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 53)

“(…) sería invitarlos a que se... bueno, primero no se brindarles tal vez una plática o información acerca de estos temas, eee hablarlo con los padres de familia, también depende ver la conducta del alumno, si es que tiene ciertos patrones o conductas hacia esa determinada persona, este o es así con todos, tal vez también canalizarlo con el psicólogo, dependiendo de te digo del comportamiento. A veces los niños, o los adolescentes eee sacan sus emociones de manera incorrecta porque igual no les sabemos explicar a veces o no se les informa de cómo puedes canalizar esa emoción, no guardártelo, pero si canalizarlo de alguna manera que te ayudé y que no perjudiqué a los demás. Pero en este caso también observar cómo es la conducta, si lo tienen con todas las personas que tienen cierta orientación sexual, o si es en general con (...) o si es solamente con ese alumno o alumna, si es con todos en general, como es la conducta y te digo sería brindar platicas a ese alumno en particular, invitar a algún taller, algún curso, a los padres de familia, este darle una plática a todo el salón, y si vemos que como que ese comportamiento sigue latente pues ya direccionarlo como tal con la psicóloga, o con el especialista que tendría que ver esta cuestión para ver, porque también a veces son estas cuestiones que a veces también los alumnos tienen reprimida no, porque a lo mejor ellos también son eee homosexuales, tienden como otro tipo de identidad, y en vez de asumirlo de hablarlo pues es como molestarlo, es que como me cae mal, ósea yo me siento como el, a lo mejor su familia lo entiende y lo apoyan pero a mí no, es como trabajar esa parte, entonces más que reprimirlo sería como tomar como estas medidas.” (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 53-54)

Las y los docentes refieren que de las acciones que realizan para tratar temas con las y los estudiantes en relación al tema, son pláticas, observación, abordar temas relacionados en equipo para exponer, y reflexionar. Sobre las propuestas, en su mayoría refieren que este tipo de temáticas deberían abordarse desde nivel preescolar, incorporando de manera formal temas de manera escalonada, y de acuerdo al nivel cognitivo de las y los alumnas(os), ya que integrar estos temas desde temprana edad, permitirá un mejor entendimiento y enfoque correcto, sobre la información que se les otorga. Así también, escuela para padres como una propuesta para incluir y vincular a estas figuras como principales mediadores en la educación de las y los estudiantes. Cabe señalar que, aunque “escuela para padres” podría comprenderse desde un lenguaje androcentrista, sería importante considerar en este sentido a padres, madres o tutoras(es), lo que traería a consideración también los actuales modelos de familias.

La escuela es un espacio privilegiado de socialización, existe una apuesta por sancionar aquello que transgrede los límites sociales en cuanto a identidad de género y orientación sexual. Las violencias operan como dispositivos regulatorios que pretenden mantener un orden social hegemónico, la diversidad sexogenérica es vista como una amenaza de deterioro social y por eso se generan las disputas. Las violencias y exclusiones son parte del currículum oculto que busca garantizar la permanencia del orden social “legítimo”. Para generar una cultura de paz e inclusión de la diversidad sexual y de género, es necesario que se trabaje en la resignificación de la diversidad sexual, esto implica incluir el tema en los

procesos de formación docente y en la capacitación a los docentes en servicio. Este ejercicio sería una forma de reconocer la importancia del papel del profesorado en la construcción de la inclusión y la vida libre de violencia. El modelo de escuela basado en la heterosexualidad obligatoria y el binarismo sexual, en tanto ideal normativo, atraviesa una fuerte inestabilidad, pues los esquemas se rompen en cada generación; sin embargo, la resistencia al cambio por parte del profesorado lleva a que reproduzcan exclusiones y violencias como una forma de educar para el sostenimiento del orden y para tratar de mantener una falsa estabilidad social. Es necesario identificar el fenómeno en los distintos contextos; faltaría seguir documentando las experiencias del profesorado en instituciones de otros niveles socioeconómico, administradas por particulares, de comunidades con distinto grado de marginalidad y de urbanización; esto permitiría conocer los matices que tiene la aceptación o rechazo de la diversidad en las escuelas. (CNDH, 2020: 108)

Asimismo, refieren también que es importante el trabajo interdisciplinario, esto es, que existe la falta de apoyo psicológico, en trabajo social, médico, etc., ya que se ha atribuido socialmente una responsabilidad a las y los docentes sobre áreas que no les corresponde para trabajar con las y los estudiantes. Finalmente, es importante considerar la capacitación del personal educativo, ya que esto podría beneficiar hacia nuevas formas de significar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva administrativa y docente, transformar paulatinamente la ideología educativa, y romper con la inercia institucional, redireccionando de escuelas mixtas hacia escuelas más coeducativas.

Podemos afirmar que en el ámbito normativo existen tareas pendientes a cargo del estado mexicano para que los conceptos de protección expresados en la constitución política, en instrumentos internacionales y en leyes especiales, se materialicen en mecanismos que garanticen el pleno respeto e inclusión de estudiantes con identidades de género no normativas en el ámbito escolar. Se sugiere legislar hacia un reglamento o un protocolo de actuación de observancia obligatoria en colegios públicos y privados de todos los niveles, incluyendo universidades, que establezca obligaciones a autoridades, docentes, alumnxs y familias cuando se presenten esos casos. También se sugiere reglamentar como obligatoria la capacitación a directivos y personal docente para sensibilizarles en el tema. (CNDH, 2020: 167)

Una escuela coeducativa supone que el profesorado reconoce las formas con las que el sexismo tiene lugar en el propio centro e incluso llega a reconocerse como parte implicada -lógicamente de manera inconsciente- en la producción de esa desigualdad. El modelo de escuela coeducativa supone que la comunidad escolar reconoce la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y que el profesorado está dispuesto a intervenir corrigiendo tal jerarquía, así como las necesidades no atendidas de niños y niñas. Coeducación, por lo tanto, significa intentar transformar la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades. (Bonal y Tomé, 1997: 19)

Categoría 9. Avances y beneficios que consideran las y los docentes en la inclusión de estos temas al material educativo.

En esta última categoría reforzaremos en análisis considerando las respuestas sobre si: ¿Ha habido avances positivos para la inclusión de estos temas en la escuela?, y ¿Qué beneficios podrían generarse al integrar en el material educativo temas como el de diversidad sexogenérica, identidad y expresión de género?

"Si, si se ha avanzado. La verdad es que si se ha avanzado porque igual antes en los libros de SEP, nada más te ponían la figurita del niño no, ahorita ya por lo menos ya hasta viene el aparato reproductor, ya puedes decir cuál es la función, ya puedes hablar un poco más de eso, si hay avances aunque falta demasiado." (ANEXO 4 (Informante MAE), 2021: 58)

"-¿Qué beneficios?, pues bueno el primero y más importante el conocimiento, el conocimiento de estos temas, y de ahí pues ayudar a fortalecer la identidad del alumno, y este, y que no necesariamente tiene que reforzarse en el sentido de hígole es que todo el grupo pues ya después me va a decir que tienen preferencias diferentes, no, sino por ambos lados no, como mencionábamos anteriormente, para aquel que necesita respetar esas eee libertades, como para el que tiene ya identificada una identidad pueda expresarse libremente, entonces, se consolida esto, y... entonces pues bueno considero que partir de ello la tolerancia puede ser mayor, no, el respeto hacia esta la diversidad que se genera en estos temas puede ser más amplia" (ANEXO 4 (Informante MML), 2021: 59)

"Ok, yo creo que los beneficios serían, en primera que se contara con más material, con más información sobre estos temas, es lo primordial no, eee crear más fuentes de consulta, eee para que las personas pudieran tener acceso a ellas, esa es la primera, y lo segundo sería obviamente se beneficiarían los alumnos para poder hablar de estos temas (...)" (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 60)

"Creo que todos, todos al final saldrían beneficiados, porque se tendría más información, y más elementos para poder trabajar. Es como cualquier temática, entre más tenga información, mejor se puede trabajar, así como ha habido avances en información, o en estudios sobre cáncer, o sobre alguna enfermedad, pues igual en estas temáticas es importante tenerlas." (ANEXO 4 (Informante MKD), 2021: 61)

"Mmm si, si son importantes creo que los beneficios serían este de manera gradual, pero como tal, luego muchas de las veces un libro plasmado un contenido, en un libro de 130 páginas, y que sea tocado a lo largo

de tres páginas, cinco, siete páginas, y que ya no tenga la continuidad puede ser una situación que... que no tenga éxito no. Entonces, yo creo que si se programa bien, si se piensa bien como plasmarlo en la curricula, pues podría tener éxito si se le da la continuidad adecuada.” (ANEXO 4 (Informante MAM), 2021: 61)

Las y los docentes refieren que, si han existido avances en incluir temas al material educativo, sin embargo, aún hace falta mucho por integrar, y considerar para abordar de manera formal temas como el de diversidad sexogenérica, identidad y expresión de género, asociando también otros temas de sexualidad que aún están limitados en las aulas educativas. Tal pareciera, la inclusión de temas tan importantes trae consigo resistencias que se reflejan en violencias en la cotidianidad de los espacios educativos; sin embargo, no olvidemos considerar el trabajo que ha sumado desde distintos espacios de la sociedad y que ha impactado en lo educativo,

La inclusión de temas como la sexualidad humana, los distintos tipos de expresión del desarrollo en órganos sexuales, el embarazo y la interrupción del mismo en libros de texto, han sido el resultado de gestiones a contracorriente a lo largo de años, lustros, de parte de la comunidad científica y de movimientos sociales de pensamiento progresivo como el feminismo y el LGBTTTI+, principalmente. (CNDH, 2020: 163)

Diversas investigaciones demuestran que en muchas comunidades educativas las infancias y juventudes LGBTI+ todavía continúan sufriendo la vulneración de sus derechos a la identidad, a la educación y a una vida libre de violencia. Pero, por otro lado, las experiencias de buenas prácticas institucionales, de políticas públicas y profesionales, nos muestran también que las comunidades educativas son espacios privilegiados para abrazar la diversidad y transformar la vulneración de derechos en oportunidades educativas para construir sociedades concienciadas, comunidades sensibilizadas y relaciones humanas basadas en la igualdad y el respeto.”(Universidad Complutense de Madrid, 2020: 5)

Asimismo, se menciona que también es necesario dar continuidad a los temas que se integran, en el sentido de que lleve una secuencia y se considere con mayor amplitud en el material educativo. Es importante señalar que estas necesidades son inmediatas para ser garantizada de manera real, y no solo formal.

“La educación es un derecho humano que propicia el desarrollo integral de las personas, tanto en el ámbito de los diversos conocimientos, como en el de lo social y las relaciones

interpersonales. Como todo derecho humano, el Estado tiene la obligación de garantizarlo y promoverlo, para ello debe asegurar las condiciones adecuadas para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer su derecho, promoviendo la permanencia, seguridad, entre otras.” (CNDH, 2020: 18)

En relación a los beneficios de integrar temas de diversidad sexogenérica al material educativo, refieren que sería el conocimiento o aproximación al tema, teniendo más información para poder trabajar en el aula, y dar la continuidad necesaria, adecuada y organizada. Agregan también, el fortalecimiento de la identidad de las y los estudiantes. En relación a esto podemos tomar en cuenta que los espacios educativos son un factor determinante para promover el reconocimiento de las diferencias y todo lo que ello implica, a través de la labor docente principalmente cuya importancia se explica que:

En definitiva, el docente, dentro de los entornos educativos, son catalogados como los más idóneos para contribuir en el desarrollo académico social, encargado de formar seres humanos con iniciativa y prospectiva para enfrentar y resolver, en primer lugar, sus propios temores ante una sociedad impredecible que tiene sus propias reglas, y que si el estudiante no está preparado para asumir su rol, debe buscar otras estrategias para involucrarse en la lucha por aprender a competir en igual de condiciones en este mundo global competitivo. (Merito, 2021: 207)

El Estado se ha comprometido, a través la última reforma al artículo tercero constitucional, a brindar una educación inclusiva con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Por lo tanto, el reto no sólo implica que se involucren todos los actores educativos, sino también la vinculación con otras instituciones de carácter cultural, político, social, etcétera. Las escuelas deben ser espacios que le permitan al ser humano desarrollarse armónicamente; si la escuela no es un espacio inclusivo, ¿qué sentido tiene enseñarle al sujeto a saber conocer y a saber hacer, sino hemos logrado educarle para saber ser? Dentro de ello, el reto para las instituciones educativas y para quienes en ella trabajan, es garantizar el derecho a la diferencia. (CNDH, 2020: 32)

En suma, en relación al análisis de las entrevistas podemos considerar que el tema de diversidad sexogenérica aún prevalece como un tabú en los espacios educativos, por lo que al predominar aún un sistema heteronormativo, con matices de inclusión desde un binarismo de género, se considera importante plantear en el siguiente apartado una propuesta de intervención que incluya la determinación de una situación-problema, así como un mapa general de estrategias, que estén encaminadas hacia una construcción conceptual del cambio, para promover una práctica educativa en el reconocimiento de las diferencias, desde el enfoque de género en educación.

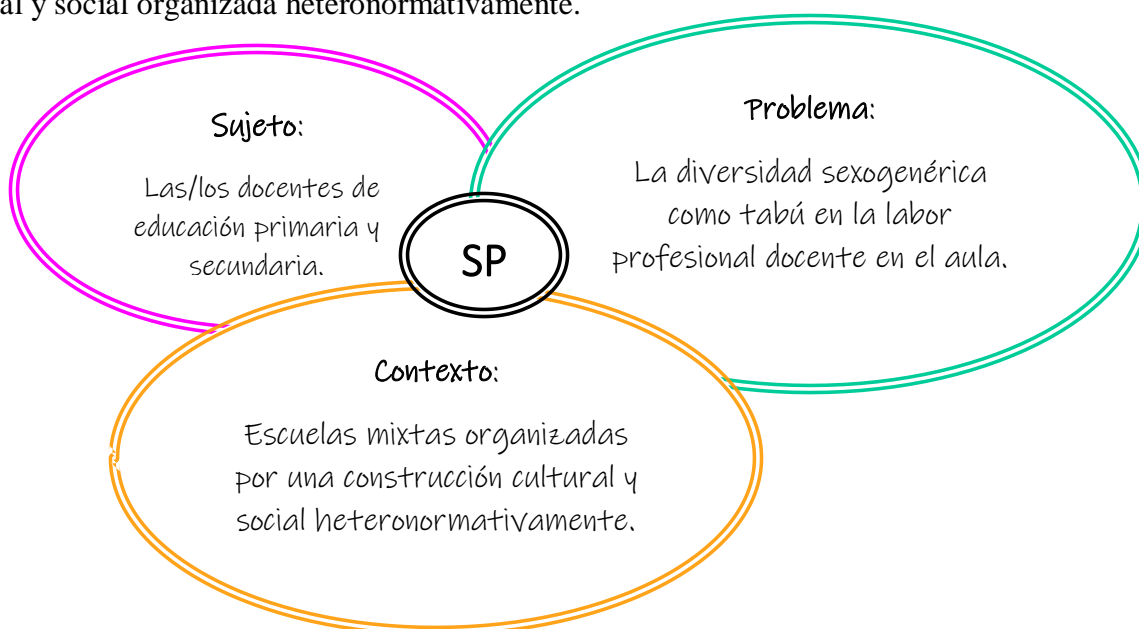
8. Propuesta de intervención.

De acuerdo a Tello (2005), abordar la situación problema desde sus articulaciones internas permite mantener una perspectiva desde el proceso constitutivo de la misma situación. No es lo mismo conocer a un sujeto, que entender a ese sujeto en su relación al problema o carencia que se atiende en un espacio y tiempo dados. Profundizar el conocimiento de la realidad sólo es posible si se trasciende la mera descripción fragmentada y superficial del objeto de intervención.

La situación problema como unidad adquiere un significado preciso fundado en la complejidad de su constitución, que no se entiende, si abordamos sus componentes de manera independiente. Es decir, la unidad –sujeto, problema, contexto- tiene un significado al integrarse en una estructura dada, por sus correlaciones internas y otro si se trata de manera independiente el sujeto, el contexto y el problema. (Tello, 2005: 5)

En relación a la *situación-problema* que comprende este trabajo, es importante considerar que de alguna manera las/los docentes se encuentran inmersos en una construcción social y cultural organizada patriarcalmente lo que se genera en las aulas relaciones de desigualdad de género vinculadas con su labor docente a falta de un marco más amplio con una visión de género en educación. Enfocando la situación-problema tenemos que:

La diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género aún como tabú en la labor profesional docente en el aula de escuelas a nivel educativo primaria y secundaria, por una construcción cultural y social organizada heteronormativamente.



La acción de trabajo social es compleja y se aplica a un ámbito de lo complejo desde la manera de Morín, es decir, desde lo tejido junto. Complejo no es equivalente a lo difícil, complejo es lo conformado a la vez, donde los elementos se pierden y las causas, consecuencias y reacciones actúan en diversos sentidos sin que la dinámica pueda entenderse de manera lineal. (Tello, 2005: 12)

Teniendo en cuenta el propósito general de esta investigación, que resultó de la aproximación que tienen docentes en relación al tema de la diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género como posible tabú en escuelas a nivel educativo primaria y secundaria, con el propósito de generar un análisis, ahora compete proponer un marco de propuesta de intervención que promueva en la praxis educativa mecanismos incluyentes, y el reconocimiento de las diferencias en el aula, desde el enfoque de género en educación.

Si bien la práctica docente es un determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de manera más profunda en la plena construcción de la identidad de las/los estudiantes, es necesario que desde un marco educativo más amplio se dé pauta o exista un referente normativo que dirija la praxis del profesorado, por lo que es un factor determinante propiciar en las figuras principales a cargo de los espacios educativos un juicio crítico del problema encaminado a la transformación, identificando elementos sustantivos que influyen en las relaciones escolares y las diferencias en relación con los otros y las otras. A continuación, algunas directrices generales a considerar desde la perspectiva a: Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para deconstruir la desigualdad de géneros en el aula encaminado a promover un modelo de escuela coeducativa, con el propósito de generar una práctica educativa con mecanismos incluyentes desde el enfoque de género en educación.

- ✓ Prevenir las relaciones de desigualdad de géneros entre docentes, estudiantes, personal administrativo, madres, padres, tutoras(es) de familia, en el ámbito escolar.
- ✓ Construir relaciones de igualdad de géneros entre docentes, estudiantes, personal administrativo en el ámbito escolar, madres, padres, tutoras(es) de familia, en el ámbito escolar.
- ✓ Observar y visibilizar formas de violencia, estereotipos de género, desigualdad, discriminación en los espacios educativos.

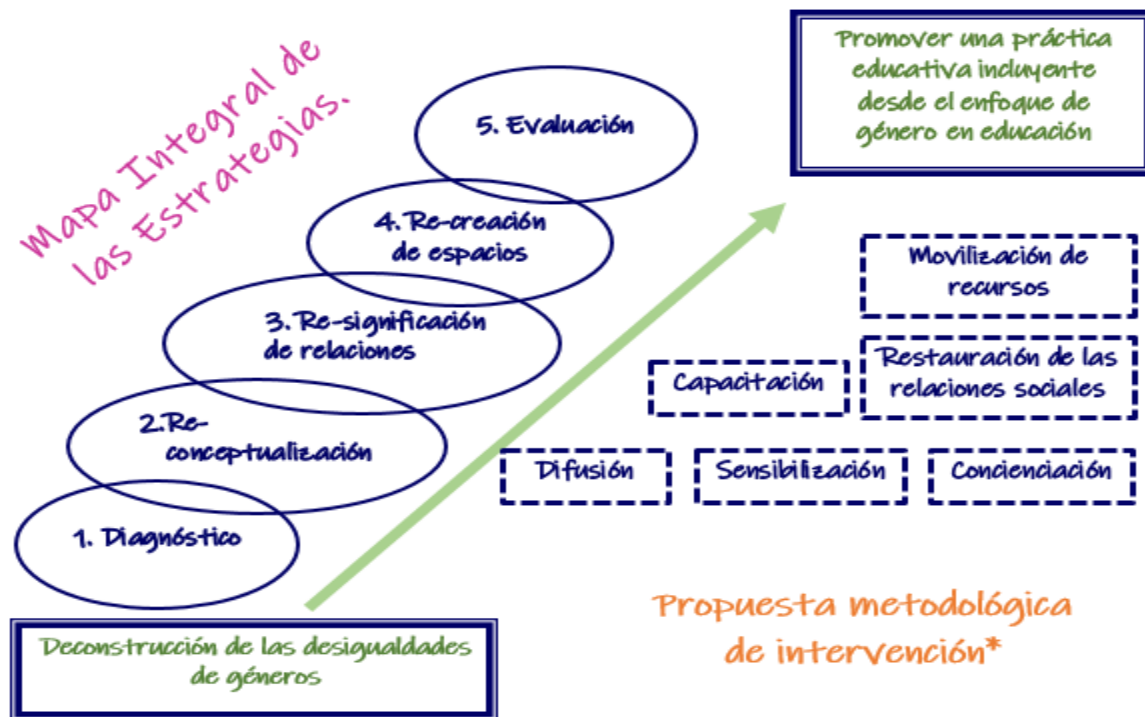
- ✓ Promover el reforzamiento de valores como la empatía, respeto, tolerancia, libertad, reconocimiento de las diferencias y resignificar las relaciones en el aula.
- ✓ Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje para identificar y resolver indicios que no favorezcan la igualdad de géneros.

De acuerdo a Reysabal (2002), los contenidos curriculares los que tienen que ser actualizados en las propuestas educativas por una acción formativa integral que contemple de manera equilibrada tantos aspectos intelectuales, morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de las alumnas y alumnos, sin olvidar el problemático contexto social en que se vive. Debe existir una correcta vinculación entre los materiales transversales y otros campos curriculares con especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano.

La intervención surge en diferentes momentos en relación al problema, se puede atender un imperativo que ya existe, o se puede intentar prevenirlo, o ante los hechos consumados se puede buscar la reconstitución de lo social. Lo esencial es el vínculo del saber con la capacidad de comprensión de la situación particular, la búsqueda de espacios de ruptura, la construcción o reconstrucción de lo social, en lo dado. Es pensar en lo inexistente, en lo posible, en lo deseado. (Tello, 2005: 18)

El papel de la familia es fundamental para establecer igualdad de oportunidades, por lo que también podría traer consigo impactar de manera positiva este objetivo, en ámbitos relacionados con el escolar. Establecer una buena relación familia-escuela y fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de las/los estudiantes, ya que son los principales responsables de la educación de sus hijos e hijas, y por lo tanto, es necesaria una tarea conjunta para lograr un aprendizaje más rico, motivador y significativo.

Desde un proceso metodológico de intervención podemos considerar un marco encaminado a establecer una *Construcción Conceptual del Cambio*: Promover una práctica educativa incluyente desde el enfoque de género en educación a través de la deconstrucción de las desigualdades de géneros.



De acuerdo al mapa integral de las estrategias, se pretende explicar por qué considerar estos grandes procesos como propuesta a generar un cambio que contemple elementos y mecanismos específicos interrelacionados objetivamente que resulten eficaces y eficientes; esto es, una propuesta metodológica de intervención encaminados a una construcción más amplia como los modelos de intervención de acuerdo al grado de profundidad que puedan ser probados, replicados y modificados de acuerdo al contexto a trabajar. *La estrategia de intervención constituye la unidad conceptual del proceso de cambio metodológico, su carácter integrador es fundamental ya que sin él los procesos, los métodos y las técnicas empleadas permanecerían inconexos, sin orden y sin un significado conjunto. Conjuntar, articular y estructurar en un todo coherente los procesos metodológicos determinando relaciones, sucesiones y tiempos hasta conjugar un todo organizado y argumentado, es construir una estrategia de intervención.* (Tello, 2005: 41)

Asimismo, es importante ser realista, que haya certeza con los recursos que se cuentan para su implementación o puesta en práctica.

Los escenarios se pueden trabajar todo lo sofisticado que se quiera, desde la elección manual de variables hasta la construcción de simulaciones matemáticas sofisticadas. Lo usual es la construcción de escenarios a partir de variables seleccionadas por el experto para representar la realidad encontrada y establecer una comparación con la realidad deseada. (Tello, 2005: 35)

Este juego con la realidad facilita la intervención del experto al entrar en juego la imaginación, el pensamiento analítico y proyectivo, la creatividad, la viabilidad. Es un diálogo con la construcción de la realidad en donde entran las perspectivas desde diferentes actores, expertos, sujetos sociales, políticos, estadísticas.

Desde los principios básicos para la interpretación de la situación problema o unidad de análisis y el escenario que se pretende alcanzar mediante los cambios propuestos se establecen los procesos metodológicos que operacionalizados en todas sus fases e implementados en lo concreto en instrumentos guían las acciones a realizar durante toda la intervención. (Tello, 2005: 36)

Elegir los procesos sociales en que se pretende incidir y definir los cambios que han de producirse en ellos conduce a la definición:

- De los puntos de intervención
- De los sujetos sociales con los que se pretende trabajar
- De los procesos, métodos y técnicas que se emplearán
- De los contenidos con los que se trabajará (Tello, 2005: 37)

Actores sociales La selección de los actores con los que se trabaja es esencial. Es necesario recordar que el experto define los actores con los que trabajará en función del análisis de la situación problema. Los actores sociales son el centro de la intervención, son ellos quienes hacen el cambio, son ellos los que dejan de ser espectadores y se convierten los agentes de cambio (...) (Tello, 2005: 38)

Así también es importante considerar como se torna el cambio en cada proceso, considerando que métodos o técnicas se van a emplear. Como bien lo señala Tello (2005), La definición de puntos de ruptura para introducir el cambio posible se refiere a encontrar las situaciones concretas en la vida cotidiana de los sujetos individuales o colectivos que lo hagan viable, con menor riesgo, con menos resistencia y más impacto para definir el ámbito en el que se pretende actuar. Es necesario definir el punto o los puntos con precisión y conocer sus conexiones mediatas e inmediatas. Se trata de encontrar en lo social, en las interrelaciones la apertura necesaria para introducir los procesos que generaran la diferencia o sea las primeras alteraciones a lo dado. La necesidad sentida, una crisis, un conflicto, una coyuntura situacional, las potencialidades de las relaciones sociales son ejemplos de puntos de ruptura. (p. 39)

Todos los elementos abordados anteriormente, como los grandes procesos, niveles, etapas, fases, métodos, técnicas, instrumentos, objetivos, contenidos concretos, instrumentos, son importantes en la estrategia de intervención, ya que todo en su conjunto debe comprender una coherente interrelación, que propicie un proceso riguroso con un respaldo institucional que permeé procesos repetitivos y con continuidad, para que sea más factible el cambio en escenarios tan complejos.

El primer proceso propuesto es el *DIAGNOSTICO*, en donde podamos conocer las características y potencialidades de las y los docentes, así como el grado de conocimiento e interés acerca de los temas a tratar, para retroalimentar o ajustar la metodología de intervención y mejorar las relaciones en el aula. Se podría considerar como actividad un sondeo de opinión, que incluya técnicas como una encuesta, entrevista, grupo focal, y observación. El nivel de intervención sería a nivel comunitario considerando a las y los docentes, al personal administrativo, y madres, padres, tutoras o tutores de familia, estas últimas quizá no tengan una formalidad educativa en los espacios educativos; sin embargo, sería una propuesta que rompa con el esquema ya conocido, generando entre estas figuras un vínculo más en sintonía con la dirección de la enseñanza educativa.

Creemos que el diagnóstico no sólo es indispensable para la intervención sino asumimos que es determinante para ella, ya que dependiendo de aquél es que se plantea la intervención. El diagnóstico y la intervención articulan el proceso reflexivo y la práctica misma, en un ir y venir se complementan y se orientan. (Tello, 2005: 28)

Una vez concluida la investigación se elabora, a partir del conocimiento obtenido, la conclusión diagnóstica que va más allá de jerarquizar problemas o necesidades es importante definir los procesos sociales que se trabajan y que tipo de problemas hay en ellos. (...) Mientras más se profundice en la aproximación a la complejidad de la situación problema mejor se entiende la realidad y mayor calidad tiene la intervención. (Tello, 2005: 33)

El segundo proceso sería la *RE-CONCEPTUALIZACIÓN*, en donde podamos redefinir aspectos relacionados con los temas a tratar, esto es, actualizarnos sobre el tema, y resolver vacíos sobre los mismos. En esta se propone tres sub-etapas: *La Difusión, la Sensibilización y la Concienciación*. La difusión permitirá convocar e informar a través de medios de difusión para motivar la participación. La sensibilización permitirá estimular la participación a través del análisis y reflexión de los temas a tratar. La concienciación permitirá dar cuenta de la importancia de los temas a tratar propiciando un juicio crítico del problema, encaminando a la transformación e identificando elementos sustantivos que influyen en las relaciones educativas, así como las diferencias en relación a las otras y los otros, desde trabajar los prejuicios establecidos, fomentando más valores como la tolerancia, empatía y respeto. Las anteriores sub-etapas deberán contemplar cada una sus propios objetivos, actividades, técnicas, temas a tratar, instrumentos, tipo de evaluaciones, y programación con recursos y tiempos establecidos a considerar. “*La explicitación de objetivos, contenidos, métodos, técnicas e instrumentos permite establecer una clara distancia entre el hacer sólo con base en el sentido común y el hacer profesional basado también en el conocimiento científico.*” (Tello, 2005: 45)

Estos puntos de ruptura se segmentan en diversos momentos de la cotidianidad de los sujetos, se buscan momentos en que la relación con ellos permita el desarrollo de un proceso en el que se involucren y se adhieran a él como participantes activos. Al inicio puede tratarse de procesos de sensibilización, informativos o simplemente de apertura de diálogo, pero es necesario siempre pensarlos metodológicamente y no buscarlos como parte de una relación casual, institucional o no. La elección de cada proceso o método de intervención tiene que definir los puntos de ruptura en donde su acción pueda materializar la intencionalidad de la intervención.

Dependiendo del tipo de cambio que se desee desencadenar son los procesos que se utilizan: de sensibilización, de promoción, de comunicación social, de pensamiento crítico, de organización, de participación social, de resolución de conflictos, de mediación social, de concientización, de cohesión e integración social, de desarrollo social, de empoderamiento, de potenciación de sujetos sociales, de desarrollo de ciudadanía y junto a ellos los métodos a utilizar la reflexión, el diálogo, la entrevista, el trabajo con grupos, las acciones colectivas, los proyectos colectivos...y, al final, el uso de las correspondientes técnicas, desde la perspectiva propuesta por la estrategia metodológica y nunca como instrumentos aislados o como meros recursos improvisados por quien lleva a cabo la intervención. (Tello, 2005: 40)

El tercer proceso es la *RE-SIGNIFICACIÓN DE RELACIONES*, en este podremos dar nuevos significados a nuestras interacciones en un contexto determinado. Las sub-etapas propuestas son la *Capacitación*, y la *Restauración de la Relaciones Sociales*. La *Capacitación* implicaría formar principalmente a las y los docentes en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación de promotores sociales, y quizá con perspectiva a largo plazo como un requisito curricular, para favorecer la igualdad de géneros en los espacios educativos. La *Restauración de las Relaciones Sociales*, implicaría el reconstruir y reorganizar los procesos de interacción social, a través de la creación de nuevos escenarios, visualizando el reconocimiento de las diferencias, y las relaciones de igualdad de géneros en los espacios educativos. Las anteriores sub-etapas deberán contemplar cada una sus propios objetivos, actividades, técnicas, temas a tratar, instrumentos, tipo de evaluaciones, y programación con recursos y tiempos establecidos a considerar.

El cuarto proceso propuesto es la *RE-CREACIÓN DE ESPACIOS*, en donde podamos gestionar recursos internos o externos que brinden potencializar nuestros objetivos propuestos. Se incluye una sub-etapa que es la *Movilización de recursos*, en donde los promotores sociales reorganicen los recursos sociales existentes a través de la organización grupal para posicionar el problema y potencializar o favorecer la igualdad de géneros encaminada al logro de una mejor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: una actividad de propuestas es generar campañas que involucren instituciones públicas o privadas confiables y especializadas que coincidan con la postura de una escuela más coeducativa, que fomenten, orienten, eduquen, informen, etc., en

relación a los temas a tratar. La sub-etapa deberá contemplar sus propios objetivos, actividades, técnicas, temas a tratar, instrumentos, tipo de evaluaciones, y programación con recursos y tiempos establecidos a considerar.

A lo largo de la historia el trabajo social se ha ocupado de atender a los sujetos con problemas o carencias en un momento dado, de dos modos: Movilizando recursos para la satisfacción de los problemas o necesidades de los sujetos. Potenciando la capacidad de los sujetos para resolver sus problemas o carencias. La obtención de recursos como modo de atención a problemas y carencias sociales llevó a la aparición y desarrollo del trabajo social institucional como una forma de contribuir con la instancia correspondiente a la distribución de estos recursos, para satisfacer institucionalmente la necesidad del sujeto (cliente, usuario, derechohabiente, beneficiario). En este sentido la función del trabajador social como profesionalista queda asociada al agente satisfactor de esas necesidades o resolución del problema desde una perspectiva de gestión social. (Tello, 2005: 26)

El quinto proceso propuesto es la *EVALUACIÓN*, una etapa o fase fundamental en modelos, proyectos, programas, etc., la cual permitirá apreciar la pertinencia, relevancia y eficacia de las estrategias, es decir el grado en que se han logrado los objetivos, con la finalidad de conocer el alcance de la propuesta de promover una práctica educativa incluyente desde el enfoque de género en educación. La evaluación permitirá comprobar si hay que mejorar la intervención, así mismo cuando finaliza el proyecto se determina si se lograron los propósitos (objetivos) a través del análisis de los cambios sean positivos, negativos o inesperados. Se recomienda que la evaluación sea una constante, antes, durante y al final en todo el proceso de intervención.

Un modelo de intervención es una estrategia de intervención que ha sido aplicada, probada, evaluada, validada rigurosamente y que puede replicarse en lo general, en otro contexto, con los mismos resultados.

El espacio de construcción de la estrategia metodológica construye, precisa, determina y vuelve a modificar después de las primeras experiencias, dialoga continuamente con la teoría y la práctica, reconstruye, modifica y vuelve a proponer, a reflexionar a evaluar. Una estrategia de intervención aplicada, documentada, probada, validada puede constituirse en

un modelo de intervención. La construcción de un modelo tiene que ver con rigurosos procesos de estandarización, sistematización, evaluación y validación. (Tello, 2005: 45)

Esto es, la evaluación incluye el modo de relación de la teoría, la propuesta, la puesta práctica y los resultados obtenidos. La estrategia metodológica como una hipótesis operativa es puede ser verificable a partir de su aplicación, considerando presupuestos contextuales o sea partiendo de ciertas condiciones y al obtener ciertos resultados observables, tanto en un inicio como al final de la intervención. (Tello, 2005: 46)

El Mapa Integral de las Estrategias como Propuesta Metodológica de Intervención se dirigiría hacia objetivos específicos como:

- Sensibilizar sobre la importancia del tema de género en educación, así como dar conocimiento y aproximación a los contenidos y forma de abordar la clase en el aula.
- Estimular la participación a través del análisis y reflexión de los estereotipos de género y las relaciones desiguales en los espacios educativos.
- Propiciar un juicio crítico del problema encaminado a la transformación, identificando elementos sustantivos que influyen en las relaciones desiguales, así como las diferencias en relación con los otros y las otras.
- Formar a las y los docentes en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación de promotores sociales para la participación igualitaria.
- Reconstruir y reorganizar los procesos de interacción social, a través de la creación de nuevos escenarios, visualizando la participación equitativa.
- Que las y los promotoras(es) sociales reorganicen los recursos sociales existentes a través de la organización grupal para posicionar el problema y potencializar la participación social igualitaria encaminada al logro de una mejor calidad de enseñanza-aprendizaje.
- Apreciar la pertinencia, relevancia y eficacia de las estrategias, es decir el grado en que se han logrado los objetivos, con la finalidad de conocer el alcance de la propuesta de intervención de promoción social hacia la participación de las relaciones igualitarias.

Es importante considerar que en la cotidianidad de las aulas se ejerce constantemente y refuerzan las diferencias de género, lo que trae consigo relaciones desiguales de género, muchas veces

dividiendo o favoreciendo a través de las actividades en relación a la identidad de género, propiciando una exclusión hacia ciertos grupos.

Por tal motivo, es nuestra responsabilidad modelar la intervención de acuerdo a las necesidades de los contextos, y evitar las desigualdades de género, que sutilmente se permean en lo cotidiano de los espacios escolares, como consecuencia del rezago de la formación docente, por la falta de actualización de la curricula escolar, por la falta de especialistas en materia de género y perspectiva en la ideología educativa, o por la misma inercia institucional, por lo que a través de la reflexión y crítica sobre la praxis docente, podamos construir nuevas formas de enseñanza encaminadas a fortalecer las potencialidades de la niñez y la adolescencia, así como de las y los actores involucrados.

Es fundamental que las/los estudiantes, las/los docentes, personal administrativo, madres, padres, o tutoras(es) de familia, como agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incluyan en este de manera sistemática, interrelacionada, objetiva y consciente, para reforzar los mecanismos incluyentes a los que no hemos referido.

No cabe duda de que existe mucho trabajo para favorecer las actividades en el aula y deconstruir formas de violencia, desigualdad, discriminación, y reforzar valores como la empatía, respeto, tolerancia, libertad, y resignificar las relaciones de género en los espacios educativos.

9. Conclusiones.

De acuerdo a las categorías y su análisis correspondiente en esta investigación cualitativa, podemos retomar puntos importantes a considerar, como son los mecanismos causales de la falta y/o necesidad de incluir temas como el de diversidad sexogenérica en las políticas públicas, y trascender en espacios como los educativos.

Podemos comenzar por abordar al currículo oculto presente como el que refuerza la estructura heteronormativa, permeando estereotipos de género en hábitos, normas, en el material educativo con carácter androcéntrico a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que las y los estudiantes interiorizan estas pautas, influyendo en su proceso de construcción y descubrimiento de la identidad en niveles educativos básicos como primaria y secundaria.

Ahora bien, para enfatizar aún más en la importancia del curriculum educativo vigente, retomemos lo que Lundgren (1997) define un concepto básico de curriculum, refiriéndolo como la solución necesaria al problema de la representación, y el problema de la representación como el objeto del discurso pedagógico. Podemos decir que el curriculum es una construcción institucional, pre-diseñada y organizada de la tarea educativa, de acuerdo a realidades sociales específicas, y surge cuando la producción social y la reproducción social se separan, dándose la división social del trabajo entre ambas esferas, su relación se vuelve indirecta y su comunicación dependerá de textos para solucionar el problema de la representación. De ahí que, “la pedagogía se convierte en dicho problema social cuando los procesos de producción y los de reproducción se separan unos de otros”. (Lundgren, 1997: 18) Esta construcción va a depender de dinámicas históricas, sociales, culturales, políticas, económicas, siendo esto un dominio de pensamiento con un código curricular, es decir un conjunto homogéneo de principios en donde se llevan a cabo la selección, organización y métodos de transmisión de los contenidos, para la selección de destrezas que han de ser transmitidos por la educación. En consecuencia, la educación como la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación.

Así, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural, la secuenciación y control del conocimiento puede ser por medio de textos, sin embargo las transformaciones de la sociedad van cambiando la estructura y los modos de producción, de

acuerdo a las condiciones que regulan los diversos contextos sociales, paráfrasis de acuerdo a Lundgren. En suma:

La reproducción del conocimiento y de las destrezas de producción está íntima e indisolublemente unida a la recreación de los valores e ideas culturales que son esenciales para la educación moral. Además, las formas de enseñanza se relacionan con los ritos y la transmisión oral. El lenguaje escrito es el que ordena la educación y convierte a la escuela en institución (cf. Mialaret y Vial, en Lundgren, 1997: 18)

Ya habiendo señalado aspectos importantes del curriculum, para poder comprender y abordar más a profundidad los hallazgos encontrados en la investigación, en cuanto a la percepción y formación docente, así como las características de los espacios educativos. Sin pretensión a generalizar, de acuerdo al contexto podríamos estar frente a una brecha educativa y de actualización entre las y los docentes, en zonas educativas urbanizadas y ruralizadas, públicas y privadas, y de población mixta, reflejando en un aspecto rural-público un vacío aún más amplio en relación a temáticas actuales como el de diversidad sexogenérica. Cabe señalar que sería importante considerar aspectos culturales, por ejemplo, que permean esta brecha.

En relación a las características del profesorado, podemos dar cuenta que ha sido un poco más complicado abordar el tema con el docente hombre que con las docentes mujeres, reflejo de una cierta resistencia a aceptar la entrevista, y dar respuesta a las interrogantes. En suma, también la única figura que trabaja en una zona escolar ruralizada. Sería necesario una nueva exploración para abordar una población más amplia y equilibrada entre maestras y maestros docentes, así como de zonas ruralizadas y urbanizadas, para afirmar o cerciorar estas observaciones. En cuanto a edad, podemos considerar que no hubo reflejo de que existiera negación al tema por esta característica generacional, de igual manera habría que incluir en una nueva indagación al respecto. Para reforzar dicho hallazgo, es importante citar que “(...) los contextos escolares estudiados son, en su mayoría, dentro de lo urbano, es decir, se carece de una visión que permita saber qué está pasando en los contextos rurales o semiurbanos. Esto es imprescindible tomarlo en cuenta puesto que generalmente se crean políticas o programas de intervención educativa que no siempre están contextualizados.” (CNDH, 2020: 32)

Cabe señalar que en la formación de las y los docentes, es evidente la falta de actualización, y profundización sobre el tema de diversidad sexogenérica, así también reconocen los vacíos que

existen en su formación profesional, la falta de profundidad, las dudas que pueden presentar en el actuar de la convivencia diaria en el aula. Asimismo, consideran que, aunque las maestras y los maestros den cuenta de las normas y reglas heteronormativas establecidas, así también tengan la disponibilidad de sumar temas diversos de importancia o interés del alumnado, resulta un tanto difícil poder romper estas, debido a la falta de apoyo institucional y por parte de las autoridades escolares, que establecen dichas normas, y son quienes deben marcar las pautas para tratar estos temas.

En este sentido, se refiere que un tema como el de diversidad sexogenérica no es un tema prioritario, es delicado y controversial de plantear en la curricula académica, se ve más como un problema, ya que involucra otras figuras de poder como son las madres, padres, tutoras, tutores de familia, quienes también optan por censurar estos temas, por falta de interés, miedo, conocimiento o reconocimiento del tema, por lo que las maestras y maestros prefieren evitar el riesgo de hasta una denuncia. Por consiguiente, como efecto del mecanismo causal no existe una oferta formal educativa de formación docente, que considere la actualización que incluya temas de importancia como el de la diversidad sexogenérica, entre otros; así también reforzar el seguimiento, de temas que ya están incluidos en el material educativo. Las y los docentes aluden también a la necesidad de fortalecer un trabajo en conjunto que incluya otras áreas profesionales que incidan en la cotidianidad de las aulas, como el psicológico, en trabajo social, médico, etc.

Por otra parte, no se refleja una atención específica por parte de las y los docentes en relación a la percepción del alumnado que representa la diversidad sexogenérica, no se presta mucha atención en identificar a las y los alumnos, o una conciencia exacta de casos que hayan tenido en su trayectoria laboral como docente, se refleja un desconocimiento por la necesidad de reconocer las diferencias en las aulas.

Cuando se trata de hablar del tema de diversidad sexogenérica las y los docentes se excluyen de manera personal en gran medida de sus opiniones; esto es, como si no fuera algo que correspondiera a sus características o experiencias personales. En este sentido sólo una mujer docente, se cuestionó su orientación heterosexual, relacionándolo con que culturalmente aprendió el binarismo de género, sin si quiera pensar en otras posibilidades. Sin embargo, en general al hablar de cuestiones heteronormativas se incluyen en experiencia personal y profesional. En relación a esto, el ideal sería que quienes se identifiquen con características heterosexuales, se incluyan en la diversidad

sexual, y no sea una población separada, ya que esto refuerza el denotar una diferencia correcta e incorrecta de ser o no ser.

Cabe señalar el planteamiento de Bordieu que retoma Toriz (2003), en relación a la “*acción pedagógica*” como proceso de instrucción, y quien la lleva a cabo es la autoridad pedagógica, destacando que, “el proceso de enseñanza de unos contenidos asentados en el proyecto curricular que se lleva a cabo en el aula es una actividad que no se realiza de manera pura, en el sentido de que no está dirigida únicamente para transmitir contenidos disciplinares, sino que también se realiza de manera velada por medio de la violencia simbólica”. (Toriz, 2003: 24) De acuerdo al planteamiento anterior, y la explicación de la autora, la violencia simbólica es más efectiva porque su reforzamiento y eficacia es a través de la inculcación como verdad absoluta. Reafirmando lo abordado, “como producto de todo este proceso de inculcación, las mujeres y los hombres adquieren formas de pensar, actitudes, valores, creencias, disposiciones a actuar, en fin todo un bagaje cultural que les permite posicionarse en un lugar social; es decir adquieren un *habitus*”. (Toriz, 2003: 25)

Ciertamente, a partir de lo anterior podemos reflexionar que, como seres humanos desde el inicio de nuestro crecimiento vamos adquiriendo constantemente de nuestro entorno un cúmulo de elementos que replicamos y van construyendo nuestra forma de pensar, ver, escuchar, actuar y expresar; esto es, procesos de producción y reproducción, con condiciones de un contexto social y cultural ya establecido, que en la medida de lo posible nos permitirá pasar de un modelo de pensamiento subjetivo a objetivo de la realidad. En este sentido, la escuela como una institución socializadora, se brinda un aprendizaje en cuanto a comportamientos que se reproducirán activamente en la sociedad. En tal caso, es de tomar en cuenta que también es un espacio que se puede establecer de manera temprana estrategias para fortalecer y desarrollar comportamientos y habilidades que fomenten valores como la empatía y el respeto, y mejorar la calidad de la convivencia escolar.

Otro hallazgo importante es que las y los docentes reflejan de manera inconsciente en el uso del lenguaje desde una perspectiva masculina; esto quiere decir que hay una perspectiva androcéntrica, en el masculino genérico en los determinantes, refiriéndose al género femenino y masculino; como en el nombre, en determinantes, adjetivos, verbos, cargos, profesiones, por ejemplo: “los padres”, “los jóvenes”, “los hombres”, “los estudiantes”, “los maestros”, etc. En este sentido podemos

observar una imposición de significados en la acción pedagógica, ya que todos los miembros educados de un grupo y cierta formación social, obedecen y legitiman el lenguaje arbitrario cultural, por ejemplo desde las maestras y los maestros que son la autoridad pedagógica en las aulas, como emisoras o emisores condicionan de alguna manera la recepción de la información a formación, ejerciéndose una relación de comunicación, una inculcación, instauración no formal. De esta manera el trabajo pedagógico es permeado por esta autoridad pedagógica que inculca y produce una formación constante, generando un *habitus* como producto de la interiorización arbitraria. Si las maestras y los maestros recurren de manera diaria a la generalización de comentarios androcéntricos en el aula, esta inculcación reproducida, legitima la arbitrariedad cultural, el *habitus* que produce es transferible a diferentes campos. Asimismo, hay un cierto indicio en las opiniones que se asocia el tema de diversidad sexogenérica más a una cuestión de hombres que de mujeres; esto es, que la población de la diversidad sexual son más hombres, o figuras masculinas.

(...) la escuela mixta solo es un primer paso para la igualdad educativa de los géneros. Y que existe un conjunto de dimensiones en las que es posible detectar elementos discriminatorios que hacen que los mensajes dirigidos a los niños y a las niñas, a las muchachas y muchachos ya en la secundaria o en la educación superior, no sean equivalentes y estén encaminados, aunque el profesorado pueda no ser conscientes en ello, a transmitir unas normas de género diferenciadas para hombres y para mujeres. Formas de género no sólo diferenciadas, sino portadoras de una jerarquía cuyo mensaje intrínseco es que todo lo referido a los hombres tiene un rango superior, una importancia mayor, que aquello relativo a las mujeres. (Subirats, Pérez y Canales, 2013: 208)

Para poder implementar un cambio educativo las maestras y los maestros deben aprender a acercarse a estos temas desde una perspectiva personal para impactar en lo profesional. Es importante considerar que falta el fortalecimiento de un nivel de conciencia más amplio, ya que aún se denota como un tabú el cuestionarnos aspectos sobre la propia identidad, el poder reconocer la existencia de otras posibilidades que no sea sólo el binarismo de género; con esto, la inclusión no termina por concretarse en la cotidianidad de las aulas, interiorizando las figuras involucradas en los espacios educativos un mismo sistema de “valores” que solo obedecen al sistema heteronormativo, fomentando una cierta arbitrariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

desde lo simbólico, lo culturalmente establecido, legitimando este poder de dominio a través de los modelos educativos. Entonces, así en la vida diaria se reproducen conductas, por ejemplo al interior de la escuela y el aula, comportamientos arbitrarios no visibles que se reproducen a través de las normas, y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A decir de esto, *“Los maestros y estudiantes no reciben simplemente información; también la reproducen y la median”*. (Giroux, 1995; 86)

De los diferentes tipos de violencia, encontramos la simbólica, una muy difícil de detectar, ya que se reproduce a través de actuar y aceptar de manera inconsciente; esto es, aceptar significados sin oponernos y quejarnos. En palabras de Bourdieu, es un acto de violencia simbólica en donde se legitima la dominación; y todo acto de dominación es un acto de violencia simbólica. Entonces, *“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.”* (Bourdieu, Passeron, 1972: 44) Podríamos afirmar entonces que la acción pedagógica es una forma de violencia simbólica, ya que transmite, reproduce la arbitrariedad cultural, legitimando poder y dominio a través de los modelos educativos. La institución, las maestras y los maestros en un rol de liderazgo imponen e inculcan en formas sutiles a las alumnas y los alumnos, significados o modos de pensar para reforzar el dominio del grupo, no dan pauta a una crítica o cuestionamiento, logrando una forma de control más efectiva para mantener el orden social.

Siendo así, podemos subrayar la situación latente de desventajas, que se reflejan en la investigación, en relación a los vacíos en la formación docente, desconocimiento de la diversidad de expresiones e identidades de género, propiciando situaciones de discriminación, indiferencia, y falta de reconocimiento de las diferencias, de esta manera el contexto dependerá de la percepción de las y los docentes para trabajar estas temáticas, con lo que posiblemente se estaría fomentando información de manera informal, o de acuerdo al contexto en cada aula, por ejemplo, si la o el docente considera prioritario abordar los temas, que tanto conocimiento tiene de los mismos, si las y los estudiantes consideran la apertura para plantearlos, o implementen una indagación propia en redes sociales principalmente para comprender o resolver sus dudas, etc. Con lo que estaríamos ante un panorama desarticulado de temas importantes como el de diversidad sexogenérica, y otros en relación que deberían de considerarse en el currículo vigente, como bien lo plantean organismos internacionales, y nacionales que establecen como un derecho de educación integral para las niñas,

los niños, los adolescentes, favoreciendo su bienestar desde diferentes aristas como lo físico, mental, social, etc., resaltando así la libre expresión e identidad de género.

La educación es uno de los medios más importantes para transformar y lograr mecanismos más libres, igualitarios, democráticos, justos. Por lo que es imprescindible generar alternativas para educar a niñas, niños, y adolescentes desde una perspectiva del reconocimiento de las diferencias a través de la transmisión de valores, el mejoramiento y actualización de la curricula escolar vigente, y de la necesidad de disipar paulatinamente violencias inmersas en nuestra cotidianeidad. En este sentido, involucrar también no sólo a maestras y maestros, sino a toda una interrelación de figuras que convergen en todos los espacios educativos, e incidir en prácticas culturales que propician discriminación, desigualdad desde diferentes contextos. Cabe resaltar que aunque la educación no solo involucra a la escuela, la formación docente es crucial en la dirección de las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, su actuar dan pauta y mediación, pueden brindar confianza y tener sensibilidad para que las y los estudiantes tengan un sentimiento de pertenencia a la escuela, un clima de convivencia agradable en el aula, mecanismos más democráticos e igualitarios. Por lo que su formación constante permitirá cambiar aún más estrategias pedagógicas tradicionales hacia un diferente aprender a conocer, a hacer, a convivir, a reconocerse, a crear, a dialogar, a ser.

Finalmente, es prioridad estimar una transformación constante, transversal e integral en el sistema educativo, respondiendo a demandas actuales considerando diversos contextos, deconstruyendo la ralentización en lograr la resignificación de las relaciones en el aula, promoviendo la reflexión, sensibilización, concientización, de temas que fomenten la plena construcción de la identidad, desde el enfoque de género en educación.

10. Referencias.

- Appel, M. (2005). *La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México*. FQS Forum: Qualitative Social Research. Volumen 6, No. 2, Art. 16, Mayo 2005. 35 págs.
- Barret, M. (1990). “*El concepto de diferencia*”. Debate Feminista Año I, núm. 2, pp. 311-328.
- Bonal, X. y Tomé, A. (1997). *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Barcelona, Institut de Ciències de l'educació y Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 17-38.
- Bourdieu, P y Passeron (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Laia. Pp. 39 -79
- Callejo, J. (2002). *Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación*. Revista española de salud pública. Rev. Esp. Salud Pública vol. 76 no. 5, Madrid oct. 2002. Versión On-line ISSN 21739110. Versión impresa ISSN 1135-5727. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH México (2020). *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*. Edición: diciembre 2020 por la CNDH México, 212 págs.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH MÉXICO (2016). *Diversidad sexual y derechos humanos*. Segunda edición, junio 2019. 48 págs.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH CDMX (2016). *Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. Primera impresión, agosto 2016. Primera reimpresión, noviembre 2016. ISBN: 978-607-729-272-2, CDMX. 32 págs.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Primera edición, diciembre de 2016. 53 págs.
- Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred y Varela-Ruíz, Margarita. *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación educ. médica* [online]. 2013, vol.2, n.7, pp.162-167. ISSN 2007-5057.
- Espin, J. et. al. (1996). *Análisis de Recursos Educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Editorial Laertes. Capítulo pp.17-29.
- Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1983). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80.
- Frías, S. y Erviti, J. (2011). *Otra mirada. Imágenes de Identidad de España y México*. España, Mil razones, primera edición.
- García, A. (2008). *Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. Nómadas*. Revista Crítica de ciencias sociales y jurídicas, pp. 125-135.
- Giménez, G. (1997). “*Materiales para una teoría de las identidades sociales*”. Frontera Norte Vol. 9, núm. 18, julio – diciembre, pp. 9-28.

- Giroux, H. (1995) *Teoría y Resistencia en Educación*. Tr. Ada Teresita Méndez. (2da. Ed.) México. Siglo XXI. Parte correspondiente al primer capítulo: La escuela y la política del currículo oculto, pp. 67-100.
- Hooks, B., Bitzman, D., y Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria ediciones. Córdoba, Argentina. Septiembre 2016. 102 págs.
- Ludgren, U. P. (1997). *Teoría del currículo y escolarización*. Tr, Caridad Clemente Aparicio. Ediciones Morata, Madrid, Capítulos Primero y Segundo, pp. 13-69
- Mateos, T. (2008/2009). *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp. 285-300.
- Mérito Revista de Educación (2021). *Alteridad y Otridad: El abordaje de la diversidad sexo-genérica en la práctica Universitaria*. Universidad de Guayaquil, Ecuador. Septiembre - diciembre 2021 - Volumen 3 - No. 9. Artículo recibido en junio 2021. Arbitrado en julio 2021. Aceptado en agosto 2021. Publicado en septiembre 2021. ISSN: 2708 – 7794. Pp. 203-213.
- Moreno, T. (2002). *Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado*. Scielo. Perfiles educativos vol.24 no.95 Ciudad de México, 2002. Versión impresa: ISSN 0185-2698. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003
- Neill, A. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica de España. Primera edición en español, 1963. Vigésimo quinta reimpresión en España, 2005. (Documento original publicado en 1960). 303 págs.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2021). *Los Estados deben reconocer legalmente la identidad de género de las personas, dice experto*. Noticias ONU. Mirada global Historias Humanas. 25 junio 2021. Derechos Humanos <https://news.un.org/es/story/2021/06/1493722>
- Planella, J. y Pie, A. (2012). *Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Educación XX1, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 265-283. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158013>
- Radi, B. y Pérez, M. (2014). *Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*. XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía Coloquio Internacional 2014. FILO: UBA. ISBN 978-987-3617-90-4. Pp.552-562. Dirección estable: <https://www.academica.org/blas.radi/33>
- Reyzabal, M. y Sanz, A. (2002). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española. Págs. de 9 a 37 y de 184 a 199.

- Rockwell, E. (2013). Capítulo. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (2018). CLACSO, pp. 489-520. 33PAGS. Recuperado el 14sep2021 de: El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas (2013) de Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias en JSTOR
- Rubio-Aguilar, Verónica, Miranda Mamani, Patricia, Tiayna Pacha, Genoveva, Hidalgo Figueroa, Elizabeth, & Tuna Varas, Carol. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 247-269. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>
- Sánchez, B. (2021). *La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), pp. 253-266.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Primera edición 2016. 106 págs.
- Stang, F. (2019). *La diversidad sexual y de género en censos y encuestas de América Latina: entre la invisibilidad y la lógica heteronormativa*. Notas de población No. 108 enero-junio 2019, pp. 221-244.
- Subirats, M.; Pérez, S. y Canales, S. *Género y Educación*. En Capitolina Díaz y Sandra Dema, Sociología y Género. TECNOS, Madrid 2013. Págs.: 201 a 226
- Tello, N. (2005). Apuntes de Trabajo Social. Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional de Trabajo Social EOPSAC-UNAM, México, D.F. 48 págs.
- Tepichin, A. (2010). "Política pública, mujeres y género", en Ana María Tepichin, Karine Tinat y Luz Elena Gutiérrez de Velasco (coordinadoras), *Los grandes problemas de México. Relaciones de género*, vol. 8. Distrito Federal. El Colegio de México, pp. 23- 58.
- Toriz, Acacia. (2003). "El currículo: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación". En *Visión educativa*. Revista sonorensis de educación. México, El Auténtico. pp. 19-29.
- Torres, G. (2012). *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*. Universidad Nacional de Quilmes, n. 07, p.p.63-79.
- Trujillo, G. (2015). *Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer*. Universidad de Castilla. La Mancha, España. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p.p.1527-1540.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Igualdad de género. INDICADORES UNESCO DE CULTURA PARA EL DESARROLLO*. Manual Metodológico. París, Francia. 118PAGS.

Universidad Complutense Madrid (2020). *Somos diversidad*. Antropología, diversidad y convivencia. Grupo de Investigación. Edición: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. Marzo de 2020, 161 págs.

Vergara, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista Cumbres. Universidad de Guadalajara, Guadalajara – México 2(1) 2016: pp. 73-99. ISSN 1390-954

Anexo 2. Instrumento Solicitud de Entrevista (Formulario)

Universidad Pedagógica Nacional, UPN Ajusco
Especialización de Género en Educación
Área 2 Diversidad e Interculturalidad



El motivo de este formulario es para solicitar tu valiosa participación en una entrevista para abordar el tema de diversidad sexogenérica en relación a tu labor docente. Cabe señalar que todos los datos proporcionados serán utilizados para fines académicos y de manera confidencial.

¿Estarías dispuesta(o) a participar en una entrevista por videollamada con una duración aproximada de 1 hora 30 minutos? SI / NO Si tu respuesta fue SI, favor de llenar los siguientes datos para conocerte más y contactarte.

I. DATOS GENERALES DOCENTE.

1. Nombre: _____
2. Núm. Celular: _____
3. Correo: _____
4. Edad: _____
5. Estado civil: _____
6. Género: _____
7. Nivel de estudios: Técnico () Licenciatura () Otro: _____
8. Título: _____
9. Escuela de procedencia: _____
10. Posgrado: _____

II. DATOS GENERALES DE LA ESCUELA DONDE LABORA.

1. Nombre de la escuela donde imparte clase: _____
2. Dirección: _____ Col. _____ Alcaldía/Mpo. _____
C.p. _____.
3. Zona rural () Zona urbana () Zona semirural ()
4. Tipo de escuela en donde imparte clase: Privada () Pública ()
5. Grado escolar en el que imparte clase: _____
6. Grado(s) escolares en los que ha impartido clase: _____
7. Total de número de alumnos en el aula: _____
8. Total de años de experiencia docente: _____
9. De las siguientes plataformas ¿Cuál utilizas con frecuencia?: ZOOM/MICROSOFT TEAMS/SKYPE/MEET
10. Días y horarios en los que podemos contactarte: _____

Cabe señalar que durante la entrevista se solicitará tu consentimiento para ser videograbada, así como ser fiel a tus respuestas. Los datos proporcionados se utilizarán para fines académicos y de manera confidencial. ¡De antemano se agradece tu valiosa participación!

ENVIAR RESPUESTAS.

Núm. de entrevista: _____

Plataforma: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Objetivo: Se realiza esta investigación con el fin de obtener información sobre el conocimiento que se tiene referente al tema de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género.

Atentamente se solicita tu consentimiento para que esta entrevista sea videograbada, así como ser fiel a sus respuestas, los datos proporcionados se utilizarán para fines académicos y de manera confidencial. De antemano se agradece tu participación.

III. DIVERSIDAD SEXOGENERICA, EXPRESIÓN E IDENTIDAD DE GÉNERO EN RELACIÓN A LA LABOR DOCENTE EN EL AULA.

1. ¿En qué es lo primero que piensas cuando escuchas lo siguiente: dimensión de la diversidad sexual en el ser humano?
2. ¿Conoces la diferencia entre sexo y género?
3. ¿Cómo definirías la diversidad sexogenérica?
4. ¿Cómo definirías la identidad de género?
5. ¿Cómo definirías la expresión de género?
6. ¿Qué identidad de género y orientación sexual tienes?
7. ¿Qué piensas de las personas que tienen una preferencia sexual diferente?
8. ¿Qué tipo de prejuicios consideras hay sobre la diversidad sexual?
9. ¿Consideras que estos temas son un tabú en los espacios educativos? ¿Por qué?
10. ¿Tienes o has tenido niñas o niños estudiantes de la diversidad sexogenérica?
11. ¿Cómo podrías identificar a estas y estos estudiantes?
12. ¿Se manifiestan en tu clase libremente las personas en su forma de ser?
13. ¿Has experimentado o presenciado en tu labor docente y en la interacción con el alumnado alguna situación de discriminación, rechazo y/o intolerancia por expresión e identidad de género? ¿Podrías detallar lo sucedido, y su resolución?

14. En la escuela donde impartes tu labor docente, ¿Han realizado alguna actividad en relación al tema de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género?
 - 12.1 . ¿Podrías explicar las actividades que han elaborado y si ha cumplido los objetivos deseados?
15. ¿Te han ofrecido y has recibido algún tipo de actualización (cursos, diplomados, talleres, etc.) por parte de la institución o escuela en la que prestas tus servicios de docencia en relación al tema de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género? Menciona cuales y si han sido de utilidad.
16. ¿Consideras que las y los estudiantes descubren, conocen, desarrollan, disfrutan de manera integral su cuerpo y sexualidad?
17. ¿Consideras interesante el tema en relación a tu labor docente, y si es importante abordarlo en los espacios escolares?
18. ¿Qué tipo de reprensión (actividad sumativa) propondrías para estudiantes que ejercen discriminación o intolerancia hacia otras/otros estudiantes?
19. ¿Qué acciones propondrías realizar con estudiantes que han sufrido discriminación, intolerancia, acoso, hostigamiento por parte de otras/otros estudiantes?
20. ¿Qué impide abordar los temas de diversidad sexogenérica, expresión e identidad de género en la escuela?
21. ¿Te gustaría recibir formación sobre estos temas? ¿Por qué?
22. ¿Consideras que temas como el de diversidad sexogenérica deberían ser incluidos con mayor reconocimiento en las políticas públicas y trascender a los espacios educativos? (educación sexual, derechos sexuales, espacios seguros) * (opcional)
23. ¿Consideras que hay desigualdades educativas entre las y los estudiantes que no se ajustan a las normas de género?
24. ¿Ha habido avances positivos para la inclusión de estos temas en la escuela?
25. ¿Qué beneficios podrían generarse al integrar en el material educativo temas como el de diversidad sexogenérica, identidad y expresión de género?
26. ¿En qué nivel escolar consideras debería comenzar a abordarse estos temas? ¿Por qué?

27. ¿Qué actividades propondrías para motivar o fomentar espacios educativos más seguros, valores, empatía, respeto, tolerancia, igualdad, inclusión, libertad de expresión, reconocimiento de las diferencias, en el aula?
28. ¿Alguna alumna o alumno te ha solicitado orientación en relación al tema de diversidad sexogenérica, o te ha hecho algún comentario personal sobre su o la identidad o expresión de género?
29. ¿Consideras que estos temas pueden sumarte de manera personal y profesional? ¿Por qué?
30. ¿Consideras que queda algo pendiente de mencionar o te gustaría agregar algo más?
31. ¿Podríamos contactarte más adelante si se diera el caso, ya sea para proporcionarte información, o solicitarte información adicional?

¡Se agradece tu valiosa participación!

Docente entrevistada(o): _____

Investigadora social: Lic. en T.S. Abril Adriana Álvarez Hernández