



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL
UNIDAD MONTERREY

Explorando las visiones de profesores de biología de educación secundaria
sobre la relación entre el género y el sexo biológico.

Tesis que presenta:

DANIEL FERNANDO GARZÓN ARÉVALO

Para obtener el grado de:

Maestro en Educación en Biología para la Formación Ciudadana

Director de tesis:

Dr. Gonzalo Peñaloza Jiménez

Apodaca, N. L. México

Noviembre 2021

Agradecimientos

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que con su acompañamiento académico y humano han colaborado en la realización de este trabajo de investigación.

Quiero agradecer en primer lugar a las instituciones que han hecho posible la realización de este trabajo, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico otorgado para lograr este grado académico. Al Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV- Monterrey) espacio el cual me permitió ver, comprender y reflexionar mi contexto y el de mis hermanos mexicanos desde otra perspectiva, dejándome desarrollar como profesional desde los ámbitos más profundos y sensibles como persona. Gracias por la ayuda y confianza depositada en mí.

A los profesores del programa de la de Maestría en Educación en Biología para La Formación Ciudadana, Teresa Guerra, Alma Adrianna Gómez, Tatiana Salazar, Nallely Jiménez, Yei Rentería y Rocío Balderas, por su entrega y compañía en momentos personales y académicos pasando por los más dulces hasta los más amargos. Gracias por su apoyo y enseñanzas porque me ayudaron a crecer cada día en mi formación profesional y personal.

Muy especialmente a mi tutor y director de tesis al Dr. Gonzalo Peñaloza Jiménez por la orientación, el soporte, la reflexión y el acompañamiento a lo largo de mi estancia en la maestría y en particular en el desarrollo de este trabajo. Sin duda, no puede contar con mejor compañía y guía para cuestionar y reflexionar hechos de la vida y la profesión docente.

A los profesores Juliana, Sonia, Eduardo, Elizabeth, Angelica y Alberto, por permitirme compartir ideas y conocimientos que hicieron posible la realización de este trabajo.

A mis compañeros y amigos de la maestría, en especial a Mayita Rodríguez, por tu sinceridad y nobleza que son tesoros difíciles de encontrar hoy en día. Por permitirme entrar en la intimidad de tu vida y tus pensamientos y por compartir la esencia de ese México lindo y querido que siempre llevo en mi mente.

A mis padres que son el mayor ejemplo de vida y amor incondicional. A mi hermana Patricia por inspirarme y ser la heroína de mi vida, a mi hermana Diana por demostrarme que los obstáculos son solo retos que nos impone la existencia, para encontrarnos consigo mismos y seguir creciendo en este camino que llamamos vida.

A Natalia Valencia, por ser la base de todos mis sueños, por amarme con la intensidad que lo haces y sobre todo por seguir soñando conmigo, por demostrarme una vez más que nada es imposible a tu lado y que en tu compañía la palabra limite no existe. Gracias por ser ese motor que me impulsa a realizar todas las cosas en mi vida, porque a tu lado no hay idea que no pueda soñar y meta que no pueda alcanzar.

RESUMEN

La relación tradicional que se ha construido entre el género y el sexo biológico ha estado marcada por una percepción mimética entre los dos conceptos, en la cual el género parece reflejar el sexo, o cuando menos, parece estar limitado por él. Esta sensación de correspondencia ha estado acompañada y fortalecida por las condiciones biológicas que actúan sobre los cuerpos, donde las diferencias genéticas, gonadales y genitales que existe entre los machos y las hembras de los seres humanos, se han llevado más allá, produciendo la idea de que los hombres y las mujeres conforman dos conjuntos radicalmente diferentes y generando la percepción de que no son posibles otras identidades fuera de estas dos.

Esta posición es parte de un modelo binomial que establece características únicas e inmutables para hombres y mujeres. Esta cuestión ha venido suscitando reflexiones, cuestionamientos y críticas que intentan reconocer cómo es su expresión en diferentes contextos sociales, como en la escuela.

En este sentido, esta investigación explora las visiones que tienen seis profesores de biología de educación secundaria, acerca de la relación entre el género y el sexo biológico. Para esto, se utiliza una metodología cualitativa que integra el análisis del discurso. La interpretación identificó poca diferenciación entre los conceptos de género, sexo, orientación sexual y orientación del deseo, que están acompañados de una percepción de neutralidad y determinismo de la biología al momento de establecer criterios y características para diferenciar los sexos.

Palabras Clave

Género, sexo biológico, profesores de biología, visiones.

Abstract

The traditional relationship that has been built between gender and biological sex has been marked by a mimetic perception between the two concepts, in which gender seems to reflect sex, or at least seems to be limited by it. This sense of correspondence has been accompanied and strengthened by the biological conditions that act on the bodies, where the genetic, gonadal, and genital differences that exist between males and females have been taken further, where it producing the idea that men and women makeup two radically different sets and generating the perception that no other identities are possible outside of these two.

This position is part of a binomial model that establishes unique and immutable characteristics for men and women. This issue has been producing reflections, questions, and criticisms that try to recognize how it is expressed in different social contexts, such as at school.

In this sense, this research explores the views that six secondary school biology teachers have about the relationship between gender and biological sex. To achieve this, in this job we used a qualitative methodology that integrates discourse analysis. The interpretation identified little differentiation between the concepts of gender, sex, sexual orientation, and desire orientation, which are accompanied by a perception of neutrality and determinism of biology when establishing criteria and characteristics to differentiate the sexes.

Keywords

Gender, biological sex, biology teachers, visions.

Tabla de contenido

1. Justificación	7
2. Problema de investigación	9
3. Objetivos	12
General.....	12
Específicos.....	12
4. Revisión teórica	13
4.1 Aproximación al debate sobre la relación entre el sexo y el género.....	13
4.2 Representación e identidad en el género.....	19
4.3 La sexualidad como referente en la relación entre el sexo, el género y la enseñanza de la biología.....	21
4.4 La vinculación del sexo y el género en el contexto escolar de México y Colombia.....	26
5. Metodología	30
5.1 Enfoque de investigación.....	30
5.2 El análisis del discurso.....	31
5.3 Los participantes.....	32
5.4 Diseño del instrumento de investigación y recolección de datos.....	42
5.5 ¿Cómo se analizaron los datos?.....	44
Resultados	50
Sobre la educación sexual	50
Juliana – colombiana	50
Sonia – colombiana	53
Eduardo- colombiano	55
Elizabeth – mexicana	57
Angélica – mexicana	59
Alberto – mexicano	61
Sobre la relación entre género y sexo	64
Los infantes como seres inconclusos	65
Otro camino diferente al biológico	71
El cambio que no permiten las tradiciones	76
El conflicto de abordar aspectos de sexo y género en el aula	79
Discusión de resultados	81
Identidad de género en la infancia.....	81

Las tensiones entre lo biológico y lo cultural.....	84
La sexualidad.....	86
Algunas limitaciones de este trabajo.	88
Conclusiones	90
Las visiones de los profesores sobre la relación entre el sexo y el género.....	90
Los conceptos de sexo y género.....	91
Visiones sobre el rol del conocimiento biológico en la construcción del género.....	93
Experiencias de los profesores en el abordaje de diversidad sexual en el aula.....	94
Aportes a mi formación profesional y personal.....	95
Bibliografía	97

Lista de figuras y tablas

Figura 1. Tomado y adaptado del artículo de Joel et al. (2015). Acerca del estudio de las posibles diferencias sexuales en los cerebros de mujeres y hombres	17
Figura 2. Relación entre sexo y género desde una mirada binomial, normativa y unilateral. La figura está basada en los textos de Butler (1990), Torras (2007) y Fausto-Sterling (2006). Elaboración propia	20
Figura 3. Construcción de la identidad personal a partir de nociones individuales y sociales. Basada en los textos de Butler (1990), Torras (2007) y Hall (1996). En esta imagen se representan las relaciones que tienen dos dimensiones en la construcción de la identidad personal. Elaboración propia.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4. Elementos para tener en cuenta en la diversidad sexual y su introducción a la escuela. Basada en los textos de González, Pérez y Triana (2019) y Morgade (2011). En esta imagen representa a el concepto de diversidad sexual como una idea inclusiva con los diferentes tipos de expresión y codificación de los sujetos. Elaboración propia.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5. Contenidos y objetivos delegados a la biología escolar por medio de las políticas educativas de Colombia y México	30
Figura 6. Etapas de la investigación. Se representan las etapas que se han atravesado en el desarrollo de la investigación.	33
Figura 7. Estímulos de cada una de las entrevistas. Se exponen los estímulos y dinamizadores que se tuvieron en cuenta en las dos entrevistas.	43
Figura 8. Pasos para la interpretación de los datos. Se exponen las tres etapas desde donde se realizó la interpretación de los datos.	46
Figura 9. Elementos para tener en cuenta en la interpretación inicial de los textos. En la imagen se exponen el planteamiento de temas o dimensiones dentro del análisis del investigador.	47
Figura 10. Reinterpretación de los datos. En esta figura se busca exponer los elementos que se tienen en cuenta al momento de reevaluar el análisis junto al asesor.	48
Figura 11. Ejemplo de tendencias que presentan los profesores.	49
Tabla 1	25
Tabla 2.	35
Tabla 3.	45

1. Justificación

El debate sobre la distinción entre sexo y género conlleva muchos elementos históricos, sociales y culturales, motivo por el cual, buscar una única respuesta puede dar pie a cierto simplismo y reduccionismo. Tradicionalmente, se ha pensado que existe una correspondencia entre estos dos conceptos, de modo que, el género se ha reducido al sexo y este último se ha concebido como una serie de condiciones biológicas del cuerpo. El problema de asumir estos conceptos bajo esta relación unidireccional es que condiciona a las personas a ajustarse a una serie de expectativas sociales, en las que los sujetos¹ se pueden ver conminados a un estándar de vida y a un modelo de cuerpo binomial, que reduce la posibilidad de tener otras formas de construir y expresar su ser, bajo el supuesto de que lo cultural corresponde con las condiciones biológicas innatas e inherentes a cada sexo.

Para intentar superar esta noción, autoras como Butler (1990); Fausto-Sterling (2012); Joel y Vikhanski (2020), entre otras y otros, han centrado sus estudios en configurar la idea de género como una entidad construida a partir de significados culturales, que es influenciada por el lugar y el momento histórico en el que habitan los sujetos, donde el género está constituido por una diversidad de elementos y no puede verse reducido a una característica singular, como el sexo.

La aceptación de estas ideas ha tenido cierta resistencia, debido a que la noción de sexo es la base para una concepción binaria de las personas. Así, “la hipótesis de un sistema binario de género sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja el sexo, o de contrario, está limitada por él” (Butler, 1990, p. 54). Por el contrario, si se concibe al concepto de género como una condición construida culturalmente, se podrá advertir que no existen características exclusivamente masculinas o femeninas que trasciendan la historia y las culturas y, que todos los sujetos pueden expresar mosaicos de dichas características.

Una de las grandes dificultades para aceptar el cuestionamiento a estos conceptos es que la biología ha buscado establecer y ha intentado reafirmar las diferencias entre hombres y mujeres incluso más allá de las diferencias genéticas, gonadales y genitales, conocidas también como las 3G de la diferenciación sexual (Joel, 2012). Esta tendencia no solo se expresa en los argumentos de la biología, sino que, a su vez, se han extendido y permeado otros ámbitos sociales, dando forma a una idea

¹ Para la lectura de este escrito es necesario tener en cuenta que se le ha dado unidad a la redacción eliminando las referencias simétricas (los y las, profesores y profesoras, etc.), y el uso de la @ para remplazar a la “a” y la “o”, para facilitar su lectura y que sea más fluida su comprensión. Esto, de ninguna manera constituye una concesión a la actual sociedad cargada de discriminación, sexismos y patriarcalismos. Si bien algunas personas se empeñan en utilizar, y exigir, un -lenguaje incluyente- en la igualdad semántica y la simetría del lenguaje, desafortunadamente en muchos casos obedece a que es más fácil abandonar toda reivindicación de fondo y luchar contra el lenguaje que contra el sistema sexista y patriarcal. Como lo mencionan las Naciones Unidas, el género gramatical es una categoría que no tiene que ver con el sexo. Sí bien se reconoce un riesgo en la visibilidad de representaciones de género más allá de las binomiales, existe un compromiso ético y político contra la discriminación por razones de género.

generalizada según la cual los hombres y las mujeres son radicalmente diferentes y en consecuencia, las diferencias en los roles sociales son un reflejo de las divergencias biológicas.

Esta idea sustenta un modelo binomial al que deben ajustarse las personas y que invisibiliza otras posibilidades de expresión de las identidades no normativas. En este sentido, la biología no solo se ve como un aspecto, sino como el elemento clave para entender la “naturaleza humana” y todo lo que ella engloba (Lewontin, Rose & Kamin, 1987). Esta posición de privilegiar lo biológico sobre lo cultural ha motivado reflexiones y cuestionamientos, incluso en el seno de la biología, ya que se percibe en contravía con un enfoque que acepte la diversidad de género y sexual. En otras palabras, parece que existe una deuda o un diálogo pendiente entre la biología y los estudios de género (Guerrero, 2014).

Esta necesidad, de relacionar la biología con los enfoques de género, no solo está en el ámbito de la ciencia, sino también, en otros espacios como la escuela. En particular, es importante reconocer qué papel juega la educación en biología frente a las tensiones entre el sexo y el género y la comprensión que tienen las personas sobre esto. De acuerdo con Morgade (2011), tradicionalmente la educación formal ha tomado distancia al abordar las relaciones entre el género y el sexo y ha preferido tratarlo desde el modelo de sistema “sexo-género”, el cual no hace ninguna distinción entre estos conceptos. Así, se ha enfocado en desarrollar los contenidos y su enseñanza a través de la sexualidad, sobre todo enfocada en aspectos anatómicos y fisiológicos y en “la reproducción de la vida humana”.

Al dejar de lado estas discusiones y reflexiones se soslaya la relevancia que tiene la problematización del género y la sexualidad en la escuela; elementos que son parte de la vida integral de las personas y que contribuyen a la construcción de identidades y al desarrollo social (Plaza & Meinardi, 2019). Esto implica que los educadores en biología tienen ante sí, la tarea de reflexionar sobre estos asuntos, puesto que las formas y posturas que generen en la clase tendrán un impacto significativo en la construcción del tejido social.

A pesar de la relevancia y pertinencia de estas cuestiones, es poco lo que se ha indagado sobre este particular en la educación en biología. Por lo tanto, esta investigación se enfoca en explorar las visiones de profesores de biología sobre las interacciones entre la biología, su enseñanza y los conceptos de sexo y género, contribuyendo, a fortalecer la comprensión sobre cómo son concebidos estos conceptos por los docentes.

2. Problema de investigación

La escuela y las aulas son espacios tanto de encuentro como de desencuentro de las identidades de los sujetos que allí convergen. En estos espacios sociales se exponen y se negocian valores, tradiciones, símbolos y creencias, que construyen las subjetividades de cada persona (Prado & Queiroz, 2019). Así mismo, confluyen relaciones, diálogos y discursos de diferentes campos de conocimiento, que configuran nuevas ideas, formas y normas de ver y actuar en el mundo.

En particular, en la biología escolar se debaten ideas sobre la vida, las relaciones entre los seres vivos y su entorno, la evolución de las especies y la naturaleza del ser humano. Estos conocimientos se pueden convertir en criterios y perspectivas de gran incidencia en los sujetos y en el desarrollo de sus identidades con respecto a la ciencia, la sociedad y a sí mismos. Las identidades son una construcción personal y a la vez social; así, cada sujeto puede considerarse como un ser activo y dinámico que cambia y adapta sus formas de concebir y actuar en el mundo con respecto al contexto sociocultural en el que se encuentre (Hall, 1996). A pesar del carácter personal de la construcción de las identidades, estas se encuentran profundamente relacionadas con las costumbres, la cultura y la vida social, etc. En otras palabras, las diferentes identidades sociales que cada persona construye son las formas como se relaciona con los otros (sujetos, conocimientos, instituciones, etc.) en cada momento o espacio en concreto y son muy sensibles al contexto (Fine, 2010).

En este sentido, Torras (2007) menciona que la construcción y expresión de las identidades está sujeta principalmente al momento histórico que viven las personas y al medio en el que se desarrollan. De manera que, las identidades se configuran en relación con las interacciones sociales que tiene cada sujeto y están condicionadas a su representación, que, en la mayoría de los casos, ocurre a través del cuerpo, que es la figura o elemento particular de cada persona en el espacio y tiempo (Butler, 2012). En otras palabras, el cuerpo es la piedra angular en la construcción de las identidades y a su vez, se configura mediante una serie de nociones, normas y categorías que las sociedades construyen a través del tiempo. Esto puede ocasionar que se establezcan modelos rígidos y difíciles de moldear por los sujetos.

Haraway y Goodeve (2000) exponen que, bajo esta figura de identidad, el cuerpo busca interpretar y expresar la subjetividad de las personas, teniendo en cuenta que el cuerpo no es una materia pasiva sino una interfaz técnico-orgánica, un sistema tecnovivo el cual es atravesado por diferentes modelos (textuales, sociales, bioquímicos, etc.) que en el transcurso de la vida de una persona le permiten explorar, reconocer e identificarse con una noción personal y social. Por lo tanto, las construcciones que se hayan hecho sobre algunas identidades sociales van a influir de manera directa en la subjetividad de las personas, en tanto dictamina o condicionan un conjunto de modelos y roles culturales a partir de cada contexto (Fausto-Sterling, 2006).

Preciado (2007) manifiesta que la construcción de las subjetividades conlleva a la manifestación de una identidad personal, donde dicha construcción nace de la relación que se tiene con un conjunto de efectos producidos en los cuerpos a través de comportamientos y relaciones sociales, en otras palabras, con el género. Donde “la identidad original sobre la que se modela el género es una

imitación sin un origen” (Butler, 1990, p. 169), es decir, que las posiciones o identidades de género (masculinas y femeninas) que en algunos casos se consideran naturales son el resultado de performances sometidas a regulaciones, interacciones y sanciones constantes realizadas por la sociedad.

Por ende, el género está estrechamente relacionado con la construcción de la identidad personal de los sujetos, que no solo generan un condicionamiento sobre cada persona, sino que, a su vez, produce cierto orden social. Esta organización se basa en configuraciones simbólicas que generalmente ratifican una división sexual del trabajo, establecen una división de las actividades sociales y a su vez, regulan las formas personales de ser, con base en el sexo (Bourdieu, 1998). Esto se expresa, por ejemplo, en la asignación de las labores relacionadas con el cuidado de otros a las mujeres (Federici, 2013).

Los conceptos de sexo y género con frecuencia se conciben como sinónimos y, por ende, se les han establecido correspondencias, configurando una tensión constante que se expresa al momento de construir identidades personales y sociales. En esta relación la biología ha jugado un papel importante. En primer lugar, ha indagado sobre las diferencias que existen entre hombres y mujeres, en aspectos anatómicos, fisiológicos, etológicos, etc. En segundo término, estas ideas han conllevado a cierta construcción social naturalizada de los géneros y sus roles, creando una demarcación muy profunda entre dos sexos y generando un principio de realidad basado en la biología, en otras palabras, haciendo una biologización de la división social y cultural basada en dos géneros (Bourdieu, 1998; Fausto-Sterling, 2006).

Este principio de posicionar causas y hechos sociales basado en la idea, de que el ser humano tiene una naturaleza que puede explicarse completamente por su biología, y, por lo tanto, previamente designada y casi imposible de transformar, se ha denominado como *determinismo biológico*. Lewontin et al. (1987) refieren que esta concepción ha sido utilizada en diferentes circunstancias para justificar los fenómenos sociales en la naturaleza biológica humana. Por ejemplo, al momento de hablar sobre los cerebros humanos, durante mucho tiempo y aún con algunos vestigios, se pensaba que el cerebro femenino presentaba unos centros de comunicación y emoción más desarrollados que los masculinos, que estaban preparados para la empatía y, por ende, su lugar de acción eran el cuidado y protección de las personas. Por el contrario, se postulaba que el cerebro masculino poseía un mayor centro sexual y de agresividad, y estaba preparado para construir sistemas, lo cual lo ubicaba lejos de la casa y lo hacía apto para desempeñarse en actividades como la cacería, los viajes y las finanzas (Joel & Vihanski, 2020).

Con relación a lo anterior, Dupré (2017) menciona que existe un conjunto de diferencias biológicas las cuales han sido tomadas como referencia para justificar una serie de roles o designaciones sociales. Por ejemplo, señala que la “diferencia sexual superficial” de los seres humanos se suele tomar como el elemento determinante de los roles de género, dejando de lado que existen componentes culturales que se superponen al momento de establecer los roles de las personas en la sociedad. Esto devela una tensión entre la cultura y la biología, que en muchas ocasiones se expresa como contra-tesis una de la otra. Las explicaciones reduccionistas no se conmina solo a la biología, sino que pueden encontrarse en otros campos como la física, pero tienen en común que derivan

observaciones y conclusiones parcializadas en las cuales únicamente se presta atención a las propiedades intrínsecas de las partes, y se deja de lado su integración a estructuras complejas y multicausales como lo es el ser humano. En otras palabras, “la humanidad no puede ser desvinculada de su propia biología, pero tampoco está encadenada a ella” (Lewontin et al., 1987, p. 23).

Lo anterior indica que es de suma importancia traer al debate público, el papel que tiene la biología al momento de establecer cuáles son los fundamentos “naturales” del sexo y del género y no tomarlos como si uno, fuera la expresión inherente del otro (Dupré, 2017).

Dicho debate no es particular de un solo ámbito de la sociedad, por el contrario, está implícito en diversos discursos y tecnologías sociales, que se producen a través de instituciones y técnicas que desarrollan y despliegan una serie de ideas únicas y hegemónicas en la vida cotidiana de las personas (De Lauretis, 1996). Una de las instituciones que está inmersa en el desarrollo de estos conceptos, es la escuela. De acuerdo con Piedrahita (2008), tradicionalmente dentro de estas instituciones se ha configurado una cultura escolar basada en el afianzamiento de las identidades de género normativas, donde se han integrado dispositivos pedagógicos que dan lugar a regímenes de subjetivación del género, a partir de elementos como: el currículo, los manuales de convivencia, los uniformes y la vigilancia a los discursos y prácticas de los estudiantes, todos ellos puestos al servicio del disciplinamiento y la significación de los cuerpos.

Caetano, Goulart y Silva (2016) mencionan que la normatividad y sobre todo la heteronormatividad, como una norma social, hace que la biología escolar se constituya como un dispositivo para administrar las identidades de los sujetos en los contextos escolares, principalmente porque refuerza y presenta como natural la dicotomía entre hombres y mujeres, robusteciendo no solo la idea de una dicotomía “lógica”, sino también contribuyendo al silenciamiento social de las personas que transgreden esta norma.

En este sentido, el posicionamiento y decisiones que tome el profesor de biología van a ser fundamentales para integrar y dar apertura a los contenidos biológicos con diferentes perspectivas, más allá de las normativas. Por lo tanto, es importante identificar, cuestionar y reflexionar sobre las visiones que tienen los profesores de biología acerca de la relación entre sexo y género, donde se puedan explorar su relación con algunos dispositivos escolares y se pueda tener la oportunidad de problematizar elementos que inciden en la planeación y desarrollo de sus clases (Costa, Corpes, de Queiroz & Vilaça, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las visiones de algunos profesores de biología sobre la relación entre género y sexo y sus experiencias escolares al tratar estos temas en sus clases?

3. Objetivos

General

Explorar las visiones de (seis) profesores de biología de secundaria sobre las relaciones entre el género y el sexo, en el contexto de la enseñanza de la biología.

Específicos

- ❖ Caracterizar los conceptos de los profesores sobre el sexo y el género.
- ❖ Reconocer las visiones de los profesores sobre el rol del conocimiento biológico en la construcción del género en la sociedad.
- ❖ Reconocer experiencias de los profesores de biología al abordar cuestiones de diversidad sexual en sus aulas.

4. Revisión teórica

4.1 Aproximación al debate sobre la relación entre el sexo y el género

Los conceptos de sexo y género se han desarrollado de manera particular dependiendo el espacio y tiempo que se referencie. Aquí, se pretende describir estos conceptos a partir de la evolución de sus significados especialmente en el siglo XX y XXI y en el marco de un contexto occidental².

Para poder abordar los conceptos de sexo y género con una mayor complejidad, inicialmente se presentan sus significados más comunes, como punto de partida para un análisis más profundo. De acuerdo con la Unicef (2016) el sexo se entiende como el conjunto de peculiaridades biológicas que caracterizan y diferencian los cuerpos de algunas especies dimórficas, como el ser humano. En este caso, dichas diferencias se dan entre mujer y hombre, aunque no en todos los cuerpos se presentan características claramente diferenciadas. Por su parte, La Unicef expone que el género se refiere al conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser de mujeres y hombres en un tiempo y una cultura específica, aunque estas dos categorías no sean las únicas formas de entender, comprender y vivir el género por parte de los sujetos.

En estas definiciones iniciales se expresa una tensión en tanto no se abarca en su totalidad la diversidad de formas de ser de las personas. Por tal motivo, es necesario complejizar estos conceptos, al preguntarse si ¿las características que se asocian a los cuerpos son una construcción cultural y social? o ¿se configuran a partir de la naturaleza del individuo?

De acuerdo con Laqueur (1994), históricamente se ha tenido una concepción del sexo basado en el rasgo genital de los cuerpos, donde lo más importante parece ser, si una persona tiene pene o vagina, para categorizarlo como macho o hembra. Por lo tanto, no es de extrañar que una de las primeras preguntas que se formulan sobre una persona al momento de nacer es, si es niño o niña o, en otras palabras, si tiene pene o vagina. Dicha distinción, en efecto, marcará el camino que debe seguir el sujeto y las expectativas sociales que sobre él se tienen (Lewontin et al., 1987).

Es tan influyente la presencia de estos órganos en la comprensión del sexo, que puede resultar difícil responder preguntas como, ¿al retirarle el pene a un hombre sigue siendo tal? Esto debido a la connotación social, cultural e histórica de dicha característica al momento de definir lo masculino. Por ejemplo, muchas de las interpretaciones del siglo XVIII proponían un modelo de un solo sexo, en el cual se concebía que el cuerpo de las mujeres era una versión menor o imperfecta del hombre. Por ende, se pensaba que algunos de sus órganos sexuales servían como depósito, la vagina se consideraba como el falo negativo del pene y estas características no se asociaban con otras funciones, aparte de servir para diferenciar a los sujetos (Laqueur, 1994). Muchas de estas ideas han cambiado a través del tiempo, en cierta medida debido a la influencia de estudios sociales y culturales que han construido perspectivas para reevaluar supuestos como el del sexo único y tener en cuenta

² Entendiendo esta expresión como el conjunto de ideas y nociones culturales que provienen desde Europa y se han establecidos a través de la historia en diferentes lugares, entre ellos, el continente americano, del cual son la mayor parte de los autores y autoras que se referencian en este trabajo.

las particularidades y la diversidad de los cuerpos y las identidades. No obstante, campos como la medicina y la biología siguen siendo referentes en la construcción del significado del sexo y del género.

La biología se mantiene como un agente legitimador de estos significados, debido a que históricamente ha sido una referencia y una autoridad al momento de abordar la naturaleza humana. Muestra de ello, es la influencia de esta ciencia al estipular y especificar características claves para describir y definir el sexo. Joel (2012) expone que en los seres humanos hay tres rasgos que permiten diferenciar a hombres de mujeres: los genitales, los genéticos y los gonadales. Esta autora señala que es riesgoso extender las diferencias a otros rasgos y características del cuerpo, como ha sucedido con el cerebro; un órgano que, en su conjunto no presenta diferencias tan radicales y significativas, como se suele creer, y, por el contrario, se puede concebir como un mosaico o mezclas de rasgos, femeninos o masculinos, en los individuos.

Incluso, rasgos como el gonadal, a pesar de estar presentes en la mayoría de la población, no se comportan de manera idéntica en todos los cuerpos. Por ejemplo, aunque generalmente los cuerpos de las mujeres tienen ovarios, estos órganos pueden producir diferentes niveles hormonales, dependiendo de diversas circunstancias. Un caso que muestra estas diferenciaciones es el de la atleta sudafricana Caster Semenya. En el año 2009 Semenya fue la ganadora de la prueba de 800 metros del campeonato mundial de atletismo, pero su título fue cuestionado debido a su apariencia y al hecho de que un blog sudafricano sugería que ella era una atleta hermafrodita. De acuerdo con Malik (2019) la deportista fue sometida a una serie de evaluaciones por parte de la Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (IAAF), la cual exhibió de manera abierta que la atleta sería evaluada por un grupo de expertos de verificación del sexo, los cuales estaban conformados por un endocrinólogo, un ginecólogo, un experto en medicina interna, un experto en género y un psicólogo, los cuales determinaron que Caster tenía una condición hiperandrogénica, es decir, que su cuerpo tenía un nivel de testosterona mucho más alto que el de la mayoría de las mujeres.

Desde esos días hasta el día de hoy, la atleta ha sido sometida a una serie de restricciones por parte de esta asociación, la cual tiene la potestad de regular y habilitar la participación de los deportistas en solo dos categorías completamente separadas: machos y hembras. Esta distinción ha sido altamente aceptada por la sociedad, debido a que se piensa que, rasgos como la destreza física, son radicalmente diferentes entre los sexos y que, por ende, esto es crucial para evaluar a los deportistas.

Desde luego, factores como el nivel de testosterona pueden incidir en el desarrollo de la masa muscular y la cantidad de glóbulos rojos en el cuerpo, hecho que parece ser determinante al momento de competir. No obstante, el deporte de élite en sí mismo, es un campo de juego desigual, en el que la mayoría de los deportistas tienen diferencias notables con el resto de la humanidad, y muchas de sus particularidades se deben en parte a sus rasgos genéticos. Por lo tanto, una de las preguntas que queda es ¿por qué Caster no puede aprovechar sus atributos genéticos, como hacen todos los atletas? (Malik, 2019).

En este sentido, Fausto-Sterling (2006) afirma que el Comité Olímpico Internacional y la IAAF son organizaciones que han tenido una participación histórica en la construcción del imaginario social

sobre las mujeres y los hombres como si fueran dos puntos distales. De acuerdo con Fausto- Sterling, sus métodos de verificación del sexo han pasado desde la desnudez enfrente de jurados, hasta la evaluación cromosómica de los atletas, dejando de lado una pluralidad de factores que inciden en el desarrollo de las características corporales de cada sujeto (Rodríguez, Martínez & Mateos, 2005).

La búsqueda de esta diferenciación claramente nace de la distinción de los genitales como la categoría que permite diferenciar entre mujeres y hombres, pero las diferencias se han extendido a otras características, en algunas ocasiones se ha intentado extender a toda la biología humana. Así, se han generado ideas sobre las diferencias marcadas entre sexos en otros órganos, como suele ocurrir con el cerebro. Sin embargo, justificar esta distinción implica que la diferencia sea muy marcada, algo que no suele suceder, como lo han mostrado varias autoras (Fine, 2010; Joel & Vikhanski, 2020; Rippon, 2019).

Particularmente Joel y su equipo (2015), han centrado sus investigaciones en las regiones del cerebro y en uno de sus trabajos evaluaron 1400 cerebros humanos a partir de imágenes por resonancia magnética (IRM), para establecer si existe un dimorfismo sexualmente marcado en el cerebro humano y así clasificar a los cerebros como masculinos o femeninos. Los autores aplicaron varias secuencias, de las cuales aquí se presentará solamente una de ellas. En esta secuencia se evaluaron 10 regiones del cerebro por medio de IRM a 169 mujeres y 112 hombres, las imágenes fueron valoradas por medio del análisis anatómico sistematizado (AAL), que se encarga de observar la superposición de las regiones del cerebro y de este modo determinar la distribución de algunas áreas. Las regiones que se evaluaron en este estudio han sido utilizadas históricamente para relacionar comportamientos, formas de cognición, personalidad y actitudes, de manera diferenciada entre los dos sexos.

Dentro de los resultados que se obtuvieron, como se puede observar en la figura 1, los autores exponen que el cerebro humano no puede ser observado como una unidad definida por características singulares, sino que, por el contrario, los cerebros son mosaicos, en los cuales las personas presentan características definidas históricamente como masculinas y femeninas de manera entrelazada. Como se puede ver, en la mayoría de los casos los cerebros están altamente mezclados y, por lo tanto, este órgano *no* se puede clasificar en dos clases distintas: Masculino / Femenino.

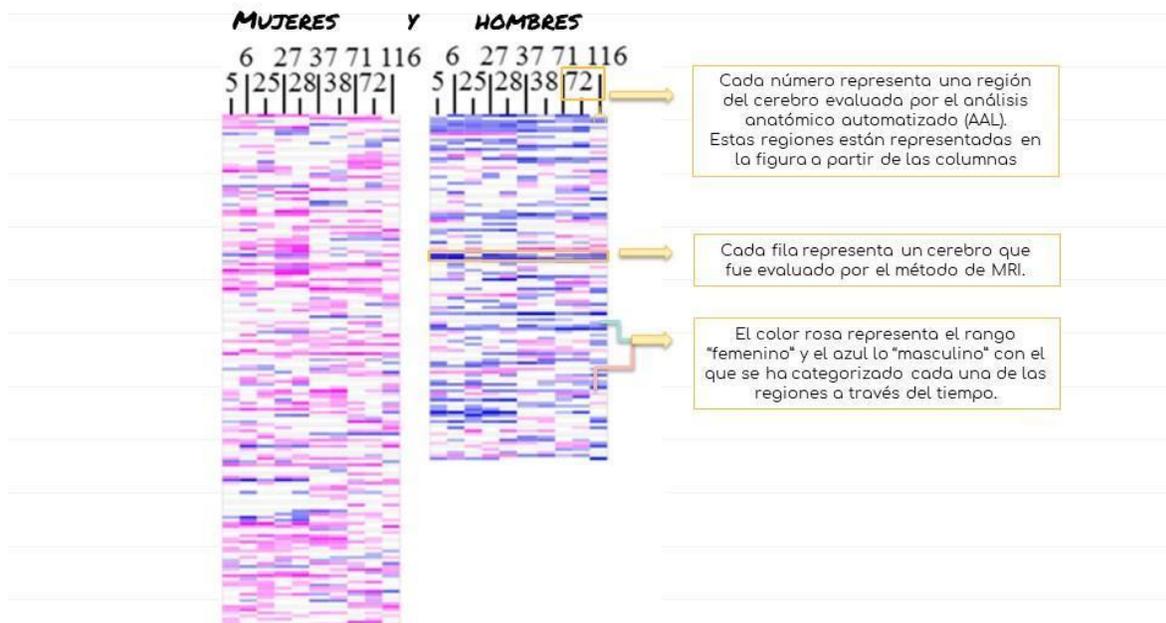


Figura 1. Tomado y adaptado del artículo de Joel et al. (2015). Acerca del estudio de las posibles diferencias sexuales en los cerebros de mujeres y hombres

Estos resultados permiten inferir que la categoría de sexo no es tan simple y natural como se suele pensar y está mediado por instituciones como la medicina y la biología. A partir de la imagen, Joel y su equipó intentan exponer que la distinción de los cerebros no es muy marcada, es decir, que sí los cerebros llegasen a ser órganos totalmente diferenciados cada una de las filas (cerebros evaluados) corresponderían únicamente a un color ya fuese totalmente rosado para las mujeres o azul para los hombres. Por el contrario, en la mayoría de los casos lo que se alcanza a observar es una mezcla o mosaico de características masculinas y femeninas para los cerebros.

De acuerdo con Joel y colaboradores uno de los errores al momento de evaluar el cerebro es observarlo de manera disgregada, es decir, como si cada capacidad fuera individual. El hecho de observar estas capacidades como unicasuales, no permite reflexionar y cuestionar la complejidad del cerebro, debido a que no se observa desde una mirada compleja cada una de las zonas y capacidades previamente mencionadas, que pueden estar interconectadas o dependientes de muchas relaciones.

Con esto, no se quiere negar la existencia de una diferencia entre los cerebros, lo que se quiere es complejizar las capacidades que se quieren medir, debido a que el cerebro es un mosaico y no trabaja de manera independiente cada una de sus zonas, así mismo la plasticidad que tiene el cerebro humano lo hacen complejo de comparar frente a otros organismos como los ratones, los cuales si basan la mayoría de sus decisiones a partir de estímulos unicasuales, a diferencia de los humanos los cuales basan sus acciones las realizan a través de una compleja red de elementos biológicos y culturales (Joel & Vikhanski, 2020).

De acuerdo con Fine, Dupré y Joel (2017), una de las formas de debatir o exponer la complejidad de estas capacidades de los cerebros es a la luz de la evolución, puesto que algunas personas tienden a pensar que “los rasgos adaptativos ligados al sexo persisten a lo largo del tiempo y la cultura porque se transmiten a través del sexo biológico heredado” (p. 667).

Sin embargo, al momento de revisar los eventos y los cambios por los que ha pasado la humanidad, se ha podido observar, que todas las poblaciones se han visto sometidas a contextos diferentes y lo han resuelto de formas diversas, usando la plasticidad de la conducta humana, que tiene su origen, en última instancia, en sus cerebros. Por lo tanto, resulta cuestionable el hecho de observar estas diferencias, desde una visión tan lineal, dado que recae en un modelo reduccionista, donde se cree que todas las poblaciones han tenido los mismos desafíos, contextos y respuestas (Fine et al., 2017).

De este modo, Lewontin et al. (1987) mencionan que, en esta relación entre el sexo, el género, y la biología usualmente se sigue un objetivo y es el de justificar las diferencias entre hombres y mujeres como si fueran totalmente aislada e irreconciliables, dejando de lado otros factores y aspectos, que no se alinean con las divergencias esperadas. Estos hechos invitan a tener sumo cuidado al momento de hacer interpretaciones reduccionistas, dado que la biología refiere hechos y factores de la “naturaleza” humana, pero al mismo tiempo, debe invitar a reflexionar el alcance y la limitación de sus propias ideas (Fausto- Sterling, 1992)

Como resultado, el concepto de sexo es limitado para describir la subjetividad de las personas y, sobre todo, para extenderse a otros ámbitos como: el comportamiento, las actitudes y la personalidad. Para describir estos elementos, desde los estudios sociales ha surgido la figura del género que intentan establecer las construcciones sociales y personales que tienen los sujetos dentro de sus contextos enfocados especialmente a hombres y mujeres (Connell, 2001)

Ideas como las de Joel han llevado a una búsqueda más independiente del concepto de género, que se distancie de la idea tradicional del sexo, para así, poder comprenderlo en el marco de la cultura y en la construcción de las subjetividades de las personas. Pero, este hecho no ha sido una tarea fácil, de acuerdo con Muehlenhard y Peterson (2011), el concepto de género ha sufrido una serie de cambios a través de la historia, en gran medida, para tomar distancia del concepto de sexo. Desde la época de John Money³ Alrededor de 1950, se ha venido instalando la idea de que es relevante tener un concepto para hablar sobre las características físicas y biológicas de una persona y, otro para referirse a las características psicológicas y de comportamiento- El problema ha sido, que se ha construido una idea causal una de la otra y, por lo tanto, en algunos casos parecen conceptos inseparables.

Con relación a esto, Butler (1990) afirma que el género inicialmente se ha pensado como la interpretación cultural del sexo. Sin embargo, esta visión se puede leer como un hecho causal donde el género parece provenir del sexo, no obstante, está autora propone que “si el género son los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género

³ Psicólogo neerlandés especializado en sexología, reconocido por trasladar el término género de las ciencias del lenguaje a las ciencias de la salud.

únicamente sea producto de un sexo” (p. 54) dado que, las personas son las que encarnan las condiciones culturales, más allá de las características con las que nacen.

Tradicionalmente se ha pensado en que el género se puede resumir en dos figuras. La masculinidad y la femineidad que intentan describir los comportamientos, subjetividad y participación de los hombres y mujeres dentro de la sociedad (Ezzatti, 2009). Sin embargo, estas figuras retoman una estructura binomial de la sociedad donde no incluyen otro tipo de identidades, cuerpos y personas que no se ven representadas en ellas.

Por lo tanto, los conceptos de sexo y género han suscitado diversos estudios (Ha, 2011; Lamas, 2013; Muehlenhard & Peterson, 2011) donde en su mayoría han concluido que existe una tendencia a establecer una similitud en estos dos conceptos (Figura 2) lo cual genera relaciones restrictivas y difíciles de permear por parte de otros sujetos que se encuentren ajenos a la norma.

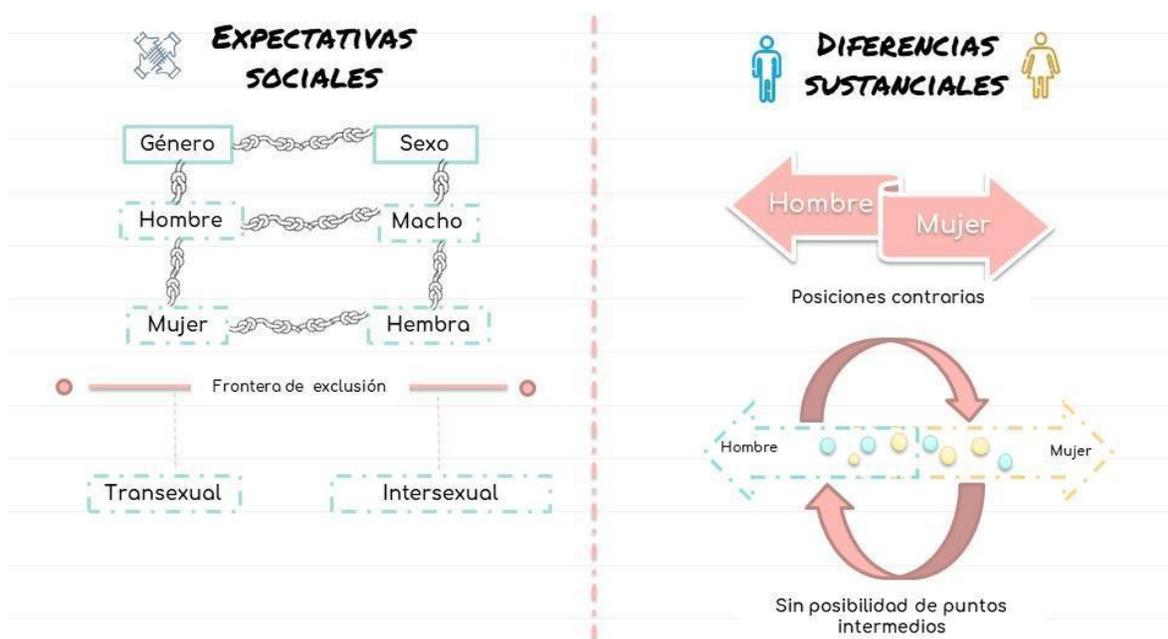


Figura 2. Relación entre sexo y género desde una mirada binomial, normativa y unilateral. La figura está basada en los textos de Butler (1990), Torras (2007) y Fausto-Sterling (2006). Elaboración propia

Esta cadena simbólica puede producir una serie de expectativas sociales, que no solo se convierten en una forma de ver y pensar en los sujetos y sus cuerpos sino, a su vez, en una regla que puede generar un proceso de exclusión frente a elementos y sujetos que no cumplan sus condiciones. De acuerdo con Torras (2007), este modelo binomial puede generar espacios de abyección, desde los cuales no solo se configuran ideas simples sobre lo que es y no normativo, sino también, se construyen ideas más complejas que van robusteciendo la idea previa, que al final conforma una unidad que sustenta una idea de exclusión y anormalidad, que no le permite a todos los sujetos compartir los mismos espacios ni las mismas nociones, alejándose de dos valores muy importantes: la igualdad y el respeto.

Frente a estas tensiones, De Lauretis (1996), afirma que el género es el producto de varias tecnologías sociales, como el cine, la prensa o la publicidad y de discursos institucionales, como la escuela, la religión o el estado. En realidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo que existe de manera intrínseca en los seres humanos, sino que, es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, que se expresa a través de comportamientos y relaciones sociales de una compleja red de tecnologías políticas en las que está inscrita una persona. De acuerdo con la autora, esta idea de tecnología proviene de la teoría de Foucault (2001), quien estableció que frente a cada cuerpo existe una inseparable relación con el poder, la cual es un compendio de situaciones y relaciones que los sujetos tienen con las instituciones y los discursos.

Desde este punto de vista, se puede precisar un poco la idea del género y observarla como una complejidad de situaciones que se presentan de manera consciente e inconsciente en la sociedad. Si bien resulta inevitable pensar en el concepto de género sin previamente haber pasado por el concepto de sexo, esto se debe a que ambos conceptos nacen y se construyen como un producto cultural de la sociedad y, por lo tanto, están estrechamente ligados a las formas como los representan los sujetos (Butler, 1990). De este modo, el género y la forma como se comprende, ha sido uno de los hechos más representativos de las últimas décadas en las ciencias sociales, no solo por los elementos que se construyen a su alrededor, como el de los roles sociales o las identidades de las personas, sino a su vez, porque ha sido una invitación abierta a que cada sujeto cuestione su ser y la forma en cómo se relaciona con el mundo y con los otros, intentando dejar de lado modelos únicos y rígidos, donde solo hay cabida a dos formas de ser y vivir.

4.2 Representación e identidad en el género

La identidad se percibe como una noción que ha acompañado a las personas por mucho tiempo, debido a que este concepto parece estar motivado por la pregunta: ¿Quién soy? Por más relativa que pueda parecer esta idea, es un hecho que atraviesa el pensamiento de las personas en pro de reconocer las características que lo constituyen o, al menos las que ellas creen tener (Torras, 2007). Para Hall (1996), este concepto depende del nivel de introspección de cada sujeto, es decir para cada persona la búsqueda de su identidad puede ser un hecho personal y relevante, como para otras puede ser un hecho aislado y poco importante.

Por tal motivo, el autor menciona que lo trascendental de este concepto es entonces, preguntarnos ¿quién necesita una identidad? y ¿por qué? Hall propone que la respuesta a estas preguntas se puede dar en dos vías, la primera desde una concepción esencialista, ofreciendo la posibilidad de que las personas consideren que su identidad es algo prescrito por factores como el cuerpo y la sociedad. La otra, es una mirada deconstructiva, en la cual se supone que las personas no se encuentran satisfechas con las ideas preestablecidas por el esencialismo y, por ende, recurren a diferentes factores y poderes que se instalan al momento de pensar su subjetividad.

Basados en esta idea, se puede pensar que el concepto de identidad, como muchas de las ideas que conforman a una persona, tienen dos dimensiones. Una personal, relacionada con la forma como los sujetos identifican todo lo que sucede en su interior y la relación con su contexto; y, una segunda, de

carácter social, basada en los discursos que se promueven desde las instituciones que conforman una sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la construcción de una identidad se encuentra en constante devenir entre lo que percibe el individuo y lo que acepta o rechaza de su contexto. Así mismo, es importante pensar y tener en cuenta, con qué frecuencia se hacen estas reflexiones de manera consciente e inconsciente en la construcción de un individuo, dado que la rapidez con la que se desarrolla la vida usualmente no permite una vigilancia constante frente a todos los elementos que llegan desde el contexto.

De acuerdo con esta idea, Fine (2010) afirma que en muchas ocasiones lo que conscientemente decidimos y pensamos de nosotros mismos, no nos describe en la totalidad como individuos. Por lo tanto, existe un nivel implícito o inconsciente al momento de pensar en los sujetos y lo que los representa, dado que, muchas de las ideas que construimos se pueden ver alteradas por las instituciones y sus niveles de control, que en ocasiones conllevan un modelo de identidad estandarizado y estereotipado.

Estos modelos estandarizados pueden estar influenciados por muchos factores, como se ve en la Figura 3, pero, dos elementos significativos en la idea y la construcción de una identidad personal son el sexo y el género, dado que ambos conceptos recaen sobre nuestros cuerpos, que son la fuente de experiencias sobre la que se construye una identidad. Por lo tanto, si al cuerpo se le asigna un sexo y por ende un género de la normatividad, se verá restringido en poder expresar y exponer otro tipo de subjetividades, más allá, de las aceptadas por el sistema sexo-género (Butler, 1990 y Torras, 2007)

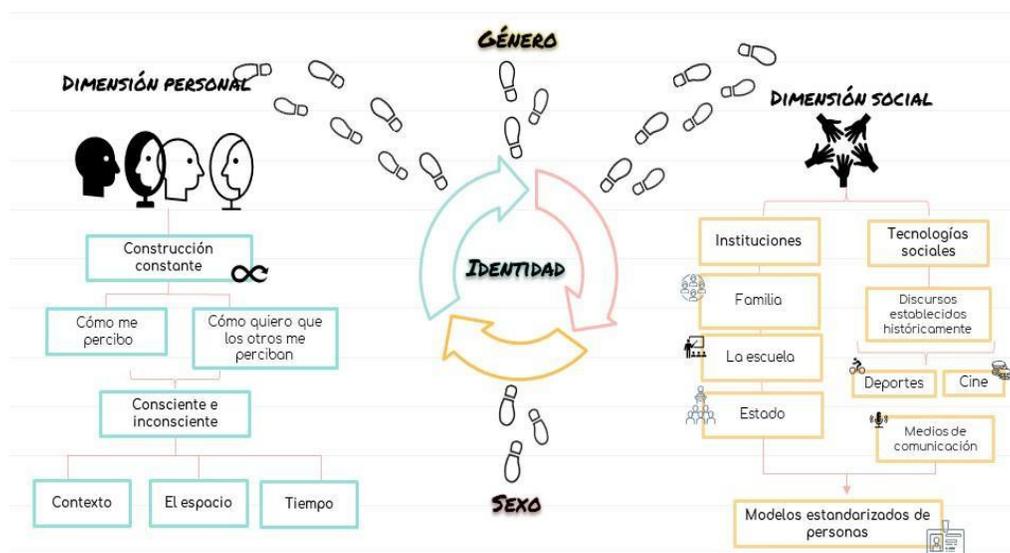


Figura 3. Construcción de la identidad personal a partir de nociones individuales y sociales. Basada en los textos de Butler (1990), Torras (2007) y Hall (1996). En esta imagen se representan las relaciones que tienen dos dimensiones en la construcción de la identidad personal. Elaboración propia.

Estas limitaciones son establecidas, en gran medida, por el contexto sociocultural, con base en el cual las personas reconocen las posibilidades de expresión que admite su comunidad. La normatividad no solo es una expresión de una expectativa paciente, sino, como su palabra lo dice, es la regla que se espera que cumplan todos los miembros de una comunidad, donde se tiende a exigir y a obligar su acatamiento. A partir de este posicionamiento, De Lauretis (1996) afirma que uno de los propósitos de la sociedad parece ser la regulación de las identidades a través del cuerpo y la sexualidad, por lo tanto, hay que analizar, problematizar y profundizar, en los discursos que se abordan desde diversos ámbitos, entre ellos la biología escolar.

4.3 La sexualidad como referente en la relación entre el sexo, el género y la enseñanza de la biología

Van Den WJngaard (1991) afirma que, a través de la historia y la organización cultural de la sociedad actual, han existido instituciones, algunas con mayor protagonismo que otras, que buscan reforzar y mantener el sistema de sexo-género, sin permitir una opción diferente. Este fenómeno ha llevado a comprender que el concepto de género es un concepto aprendido y adquirido por una comunidad, que desarrolla una posición cultural al momento de clasificar a cada uno de sus miembros. En este sentido, para la autora la escuela puede ser una de las instituciones que ha servido como una piedra angular en el encuentro de diferentes discursos. Sin embargo, este contexto se ve altamente influenciado por las dinámicas de la época, por ende, en muchas ocasiones en este espacio pueden predominar una serie de discursos más que otros.

Basado en lo anterior, autoras como Morgade (2011); Plaza y Meinardi (2009); Prado y Silva (2019), afirman que la escuela no es ajena a los discursos relacionados con el sexo y el género, sino por el contrario, toda educación es sexual y, por ende, debe reclamar un protagonismo frente a la forma como es abordada, que siempre deben estar enmarcadas en factores como la igualdad y el respeto. El llamado de estos valores se ha hecho de manera extendida al momento de trabajar la sexualidad, dado que algunas de sus nociones o conceptos como lo son el cuerpo y el ser, contribuyen al desarrollo de una vida integral de las personas, basados en la idea de debemos construir una sociedad que conviva basada en las diferencias.

Morgade (2011), menciona que tradicionalmente las escuelas ha sido parte de un sistema de dominación debido a que están atravesadas por las relaciones de poder de la sociedad, y han sido pensadas en mantener un orden cultural dominante que en muchas ocasiones vale calificar como heterosexual, burgués y blanco. Por lo tanto, esta autora expone que en el contexto escolar se han centrado en desarrollar elementos relacionados con la salud sexual y reproductiva, dejando de lado términos como la diversidad sexual, que trabaja de manera inclusiva aspectos, como lo son: la constitución biológica del sexo, las orientaciones sexuales y la identidad de género.

El hecho de trabajar estos elementos de manera unificada ha generado un desafío para la escuela y los profesores, puesto que deben incluir diferentes elementos, como se ve en la Figura 4, que aborden elementos y atributos de la diversidad sexual y la equidad. A pesar de que se han alcanzado

algunas pautas y referentes para abordar el tema de la diversidad sexual en la escuela, su participación continúa siendo muy limitada. Tanto que, al intentar indagar experiencias que relacionen estos tres grandes conceptos de sexo, género y biología, los trabajos que más resaltan pertenecen a un contexto estadounidense y europeo, donde es visible el reducido impacto en el contexto latinoamericano.

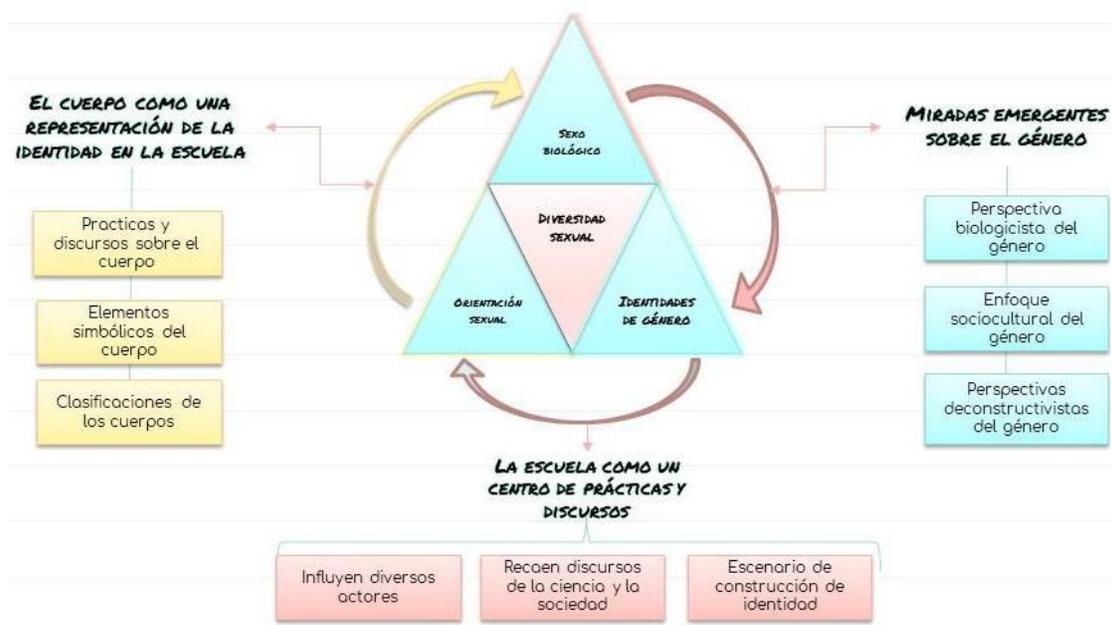


Figura 1. Elementos para tener en cuenta en la diversidad sexual y su introducción a la escuela. Basada en los textos de González, Pérez y Triana (2019) y Morgade (2011). En esta imagen representa a el concepto de diversidad sexual como una idea inclusiva con los diferentes tipos de expresión y codificación de los sujetos. Elaboración propia.

Por mencionar un ejemplo, en una revisión que se realizó de los últimos diez años 2009-2019 en Latinoamérica, con respecto a las ideas de diversidad sexual en la escuela, en las bases de datos: Scopus, Web of Science, Latindex y Dialnet. Se halló que el concepto de género está ligado en la mayoría de las investigaciones como un atributo descriptivo. Es decir, existen muchas investigaciones que en sus títulos y problemas disponen el concepto de género, pero, la mayoría de ellas lo desarrollan como una noción mimética del sexo, utilizándolo para agrupar a mujeres y hombres dentro del desarrollo de los estudios.

Al no evidenciar de manera explícita documentos relacionados con la diversidad sexual y las implicaciones de género en la biología escolar, se tomó la decisión de revisar revistas especializadas en documentar elementos relacionados con la enseñanza de la biología, dentro de las cuales se destacan la revista Biografía (Colombia), Revista de Educación en Biología (Argentina), Revista

Mexicana de Investigación Educativa (México), Revista enseñanza de la biología (SBEnBio- Brasil) y la Revista Estudios Feministas, Florianópolis (Brasil), dichas revistas se retomaron a partir de su relación con la enseñanza de la biología en esta región.

Dentro de los primeros hallazgos, se observó que, al momento de hablar sobre sexualidad, en la mayoría de las investigaciones se aludía a elementos de la educación sexual, que han sido explícita e implícitamente delegados al área de la biología en la escuela. Los elementos que se abordan en la mayoría de las ocasiones desde la educación sexual son factores referidos a la salud reproductiva, y todos los elementos que infieren de ella, como lo son: el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y el uso de métodos anticonceptivos. Sin embargo, este abordaje desde la clase de biología se ha dado por una determinación de las políticas educativas, más que por un interés propio de la biología escolar (Díaz Villa, Morgade & Román, 2011).

En esta corta revisión se encontraron un total de 10 artículos (ver tabla 1), que refieren y complejizan la relación entre el sexo, el género y la biología escolar. Donde autores como Orozco (2019), exponen que la delegación de los contenidos de la sexualidad en la biología escolar, se han hecho por las ideas que tiene la sociedad sobre el cuerpo. Que lo identifican como un factor con una “naturaleza” sexuada y, piensan que estos elementos deben estar ligados con un área que estudie dicho factor, donde lo más cercano parece ser la biología. Sin embargo, el autor menciona que otro atributo que se tiene como expectativa dentro de la delegación de estos conceptos, es que se piensa que la biología escolar puede generar una dinámica “neutra” frente al desarrollo de los individuos, su sexo y a la vez su género.

Tabla 1

Investigaciones relacionadas con la relación entre sexo, género y enseñanza de la biología

Título	Autor(es)	Método	País	Palabras clave
Estudios de género en educación. Una rápida mirada	González Jiménez, R. M. (2009)	Teórico	México	N/P
Estereotipos al descubierto. Una propuesta didáctica para problematizar lo masculino y lo femenino en el aula.	Czernikier, A., Lukin, J., Pedetta, S., Kohen, M y Pérez, G. (2015).	Empírico	Argentina	Estereotipos de género, educación sexual, docentes de biología, unidad didáctica.
O ensino de Biologia e suas articulações com questões de corpos, gêneros e sexualidades.	Costa, P; Corpes, J; De Queiroz, E, & Vilaça, T. (2016).	Empírico	Brasil	corpos, gêneros, sexualidades, livro didático, mídia.
Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su	Morgade, G., Fainsod, P., & del Cerro, C. G. (2016).	Empírico	Argentina	Educación sexual, androcentrismo, modelo

enseñanza en biología y educación para la salud.				biomédico, transversalización del género, pedagogía feminista.
Curriculum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares.	Villa, G. D., Morgade, G., & Román, C. (2011).	Empírico	Argentina	currículum - educación sexual - género - Ciencias Biológicas escolares.
Identidade de Gênero e Orientação Sexual: Desnaturalização do Sexo nas Aulas de Biologia a Partir da Situação de Estudo (SE)	de Abreu, G. I. V., Ravasio, M. H., & de Oliveira Boff, E. T (2018)		Brasil	Diversidade; Gênero; Identidade; Aulas de biologia.
Saberes docentes: questões de gênero no ensino de biologia—o caso da seleção sexual.	Dos Anjos, M. C., & Heerdt, B. (2018).	Empírico	Brasil	Saberes disciplinares; Gênero e Ciência; Seleção Sexual
Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología.	Orozco, Y (2019)	Teórico	Colombia	conocimiento biológico; cuerpo; educación sexual; género
Reflexiones epistemológicas necesarias para pensar la formación del profesor de biología sobre cuestiones de género.	Orozco, Y (2017).	Teórico	Colombia	Educación sexual, Epistemología de la biología, Ideología de género, Posconflicto.

Estas investigaciones reflejan que el abordaje de los conceptos de sexo y género se han dado de manera incipiente en el contexto escolar, y que su devenir proviene desde otros escenarios como lo son: los políticos, culturales y la movilización social (Orozco, 2019). Esta llegada un poco tardía al escenario educativo ha dejado ver que muchas de las prácticas que se desarrollan en las clases se hacen a partir de modelos sociales estereotipados, como lo afirman Czernikier, Lukin, Pedetta, Kohen y Pérez (2015), los cuales afirman que en las escuelas se necesitan escenarios de reflexión sobre cómo se constituyen las sexualidades, donde se le ofrezca a las personas, un escenario más allá del modelo estereotipado de la masculinidad y la feminidad, en el que las personas puedan ver, reflexionar y cuestionar, los modelos que se imponen a través de la sociedad, las instituciones y la historia.

A partir de lo anterior, en estos trabajos no solo se exponen reflexiones y cuestionamientos frente a las formas y sentidos que han tenido conceptos como el sexo y el género a lo largo de la historia, a

su vez, se busca dar una resignificación a dichos conceptos, entendiendo que los significados y la circulación de estos temas parten de las construcciones históricas y culturales que se exponen a través de los comportamientos, lenguajes, representaciones, creencias y posturas de cada uno de los sujetos (Costa et al., 2016).

Ejemplo de ello, es el trabajo de De Abreu, Ravasio y De Oliveira Boff (2019) que realizaron una intervención con estudiantes de primero de secundaria en la que se buscaba profundizar y cuestionar la identidad de género y orientación sexual, en este ejercicio, se diseñaron dos sesiones donde los estudiantes expresaban y reflexionaban sobre la siguiente pregunta ¿Qué significa ser hombre y ser mujer en el mundo contemporáneo?, frente a esta dinámica, los estudiantes expresan que no se puede reducir la identidad de mujer y hombre únicamente a la genitalidad y que hay otra serie de factores que inciden en la construcción de dichas identidades. Así mismo, se señalaron una serie de actores y espacios que limitaban una expresión diferente a la normativa, dentro de los más relevantes, los estudiantes resaltan a la familia y las expectativas que tienen frente a ellos.

De acuerdo con Czernikier et al. (2015), muchas de las intervenciones que se hacen en las escuelas con relación al cambio de perspectivas de la normatividad, pueden llegar a tener un efecto contrario, dado que tradicionalmente los maestros desde su formación inicial no han contado con espacios o momentos para reflexionar aspectos como lo son: la sexualidad, el sexo o el género. Por lo tanto, en muchas ocasiones cuando los profesores de biología son delegados a la educación sexual, su principal referente es el contenido que tienen los libros de texto, el inconveniente es que en muchos casos la visión de la sexualidad humana en estos textos tiende a legitimar modelos de educación sexual tradicionales y silencian otros modelos alternativos (Orozco, 2017).

Por tal motivo, previo al diseño de actividades o espacios de aprendizaje se ha hecho el llamado a pensar y cuestionar las referencias y modelos que tienen los profesores al momento de planear sus clases, dado que la enseñanza de la biología no está basada únicamente en el conocimiento científico, sino a su vez, está influenciado por aspectos filosóficos, políticos, sociales y epistemológicos, los cuales limitan o posibilitan el diseño de prácticas de enseñanza (Morgade, Fainsod y del Cerro, 2016).

Esto se puede ver a través de algunos conceptos específicos, como lo son: las hormonas, los cromosomas sexuales, la diferencia cerebral o como ocurre con la selección sexual. De acuerdo con Dos Anjos y Heerdt (2018), el concepto de selección sexual está cargado de elementos estereotipados y sexistas que contribuyen a la discriminación de género, debido a que polariza la dualidad entre hombres y mujeres y bajo criterios como el comportamiento y características morfológicas se construye la idea de que la mayoría de los animales incluyendo al humano tienen condiciones homónimas e improbables de cambiar.

En este sentido Orozco (2019) expone que muchos de los conceptos que son llevados a la clase de biología pueden estar rodeados de reduccionismos y normalizaciones debido a que la reflexión y cuestionamiento de algunos conceptos, no se ha hecho por parte de los docentes. De acuerdo con el autor, esto se puede deber a dos condiciones, la primera, que dentro de la formación inicial de los maestros no se han brindado las herramientas para reflexionar y cuestionar estos procesos, y la segunda, es que elementos como el sexo, el género y la sexualidad han sido abordados en la escuela bajo el marco de la educación sexual y la educación para la salud, limitando el abordaje de otros elementos como el deseo y el género, generando de este modo la idea de que los conceptos biológicos aparentemente no tienen nada que ver con cuestiones de género y sexualidad.

Por consiguiente, resulta importante problematizar el discurso biológico en el contexto de las prácticas educativas y en el discurso del profesor de biología, para reconocer las relaciones que ellos tienen frente a los contenidos, los sentidos y significados que ellos desarrollan en cada una de sus clases frente a elementos constituyentes en la identidad de sus estudiantes como lo son el género y el sexo biológico.

4.4 La vinculación del sexo y el género en el contexto escolar de México y Colombia

La forma como se ha abordado el sexo y el género en el contexto escolar tiene elementos particulares para cada lugar y, las políticas educativas son el principal referente para aproximarse a la forma en que se tratan estos conceptos en las escuelas. De acuerdo con Gegenfurtner y Gebhardt (2017) las políticas educativas están ligadas a los propósitos que tiene cada uno de los gobiernos, pero a su vez, estos principios están relacionados con las demandas y necesidades que reclama una sociedad.

A lo largo de la última era han existido cambios trascendentales en la forma como se comprenden y aplican las políticas educativas sobre la sexualidad, pero sobre todo frente a los derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con Marsall (2011), desde la construcción de los principios de Yogyakarta celebrados entre el 2004-2008 se ha incentivado que cada uno de los estados elabore modelos y principios que incentiven y promuevan los derechos sexuales para los infantes y adolescentes, para el contexto mexicano y colombiano estas políticas han tenido un auge a mediados del 2010 y en su mayoría se han instalado en instituciones como la escuela.

De este modo, en las escuelas se ha promovido ideas y principios de sexualidad, sin embargo, estos planes enfrentan resistencia por parte de algunos padres de familia, grupos religiosos y partidos políticos. Específicamente los oponentes argumentan que estos contenidos pueden generar influencia de manera directa sobre los estudiantes y pueden llegar a “convertirlos” en sujetos fuera de la norma social (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017).

De acuerdo con Morgade (2011) en general en Latinoamérica, durante muchos años no se ha podido establecer de manera explícita elementos como la diversidad sexual, el placer o el erotismo, de modo que, todos estos elementos han llegado solapados o inmersos dentro de la llamada educación sexual. Por ello, Péchin (2011) menciona que el abordaje de la sexualidad se ha centrado en la salud reproductiva y ha estado enfocado en la prevención de enfermedades, a pesar, de que las políticas educativas mencionan un desarrollo integral y esto se puede deber a que aun dentro de las aulas y las instituciones existe una prevención de abordar estos conceptos y pueden pasar de estar en un currículo oculto a un currículo omitido (Plaza, González & Meinardi, 2013).

De acuerdo con Plaza (2015), el primer encuentro que tuvo la educación sexual con la escuela estuvo relacionado a la educación en población, un término que refiere a los índices o indicadores de cambios de natalidad en las poblaciones, en este sentido, inicialmente se buscaba organizar una serie de campañas educativas tendientes a despertar el sentimiento de responsabilidad respecto al porvenir y bienestar de una población. Como consecuencia, a lo largo de la historia han existido organizaciones como la ONU y la UNESCO, que generan lineamientos o parámetros frente a la selección de contenidos o fundamentos que se deben abordar desde la educación sexual en la escuela, tal es el caso, donde en la época de los 50 existía una preocupación por la natalidad en los países, pasando después a la década de los 80 con un alto interés en la salud reproductiva y las enfermedades de transmisión sexual.

Sin embargo, los términos de educación sexual y sexualidad se han transformado a través del tiempo, debido a la complejidad que tienen y a los aspectos que pretenden abordar de la actividad e identidad humana. En este sentido, Díaz et al. (2011) mencionan que la sexualidad ha tomado un carácter de desarrollo personal, vinculado a la salud reproductiva y la reproducción humana, pero a su vez, intenta abordar aspectos más complejos del desarrollo personal, como lo son: la orientación sexual, el deseo y la identidad de género, aspectos que desafían e invitan a la escuela a una reflexión constante.

Por tal motivo, el currículo escolar como el conjunto de criterios y planes de estudio que llevan las escuelas se ha visto altamente influenciado, ya que intenta responder tanto a las demandas sociales de las instituciones que lo regulan, como a la misma sociedad. En la búsqueda de un agente que permita encauzar dichas demandas, la clase de biología parece cumplir con algunas condiciones que lo proyectan como un espacio legitimador y dinamizador de estos procesos, una de estas condiciones son la cercanía de los contenidos y su relación con el cuerpo humano, y una segunda, que puede llegar a ser controversial, es su posicionamiento “neutral” frente a la enseñanza de dichos contenidos (Morgade et al., 2016).

Estos hechos han generado que la clase de biología, tanto en el contexto colombiano como en el mexicano sea el espacio delegado para abordar gran parte de los aspectos de la educación sexual en la escuela. Según Roa y Osorio (2016), en Colombia en las últimas décadas del siglo XX la educación sexual fue delegada principalmente a la psicología y a la medicina, puesto que se consideraba, que estas áreas tenían la capacidad de aminorar los “problemas” entorno a la sexualidad, pero al ver el poco impacto que generaba en todo el espectro social, se propuso involucrar “nuevas formas de abordaje”, donde se dio el espacio a la integración de la escuela.

Esta vinculación ha estado marcada por el desarrollo de políticas educativas, las cuales coordinan y delimitan los aspectos que se deben desarrollar en políticas de sexualidad en las aulas, un ejemplo de esto, es la política de salud sexual y reproductiva del 2003, que estaba enfocada en abordar “problemas” relacionados con: el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual (ETS), la violencia sexual y la prostitución, donde el incremento de estos hechos en la sociedad hace que se necesite un factor que contrarreste el impacto. Generalmente, se ha pensado que la escuela puede ser ese factor, sin embargo, el desarrollo de la sexualidad es de carácter multidimensional, y frecuentemente, se ha delegado su desarrollo solamente a un área de conocimiento, en este caso la biología (Roa & Osorio, 2016).

De manera similar, en el contexto mexicano se ha promovido la idea de que la educación sexual debe ser integral, es decir, debe abarcar aspectos: personales, emocionales, políticos y sociales, de diferente índole para que su impacto sea significativo en la sociedad. Sin embargo, este aspecto ha sido complejo de desarrollar, debido a que las políticas de educación sexual han estado centradas en los factores de cuidado y la salud reproductiva, desde la primera política de 1974 se han promovido estos dos elementos como los principales pilares a desarrollar en la educación sexual mexicana, la cual ha encontrado una serie de detractores en cada una de sus reformas (Rodríguez, 2004).

De acuerdo con Camarena (2017), uno de los principales obstáculos que han encontrado las políticas de educación sexual en México, han estado relacionadas con los discursos religiosos, que ven a la práctica y discurso de la educación sexual como un riesgo a la idea o estructura que se tiene de familia, cuerpo y placer y, por tal motivo, consideran que su ejercicio en la escuela es una invitación

al caos y a la pérdida del orden social. Un ejemplo de ello es la contienda que se dio en México entre 2006 y 2008, respecto a los contenidos de educación sexual que contenían los libros de Ciencia 1 (Biología) para secundaria, dicha disputa generó tensiones, no sólo de orden teórico, sino también, de poder y orden social.

De acuerdo con Morgade (2011), para no generar confrontaciones con diferentes sectores de la sociedad, las políticas de educación sexual han descargado su responsabilidad en el área y la clase de biología, aludiendo que, dado a su carácter académico y científico, pueden desarrollar dichos contenidos desde un punto “neutral”, dejando a estas clases contenidos específicos, como lo son: cuidado del cuerpo, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual y el sexo. Estas delegaciones se pueden observar en la figura 5 donde el texto del MEN (2004) sobre los estándares básicos de competencia de Colombia y a su vez, en la propuesta curricular obligatoria de México (2016), exponen de manera explícita algunos contenidos y objetivos que se esperan desarrollar en la clase de biología con relación la educación sexual.

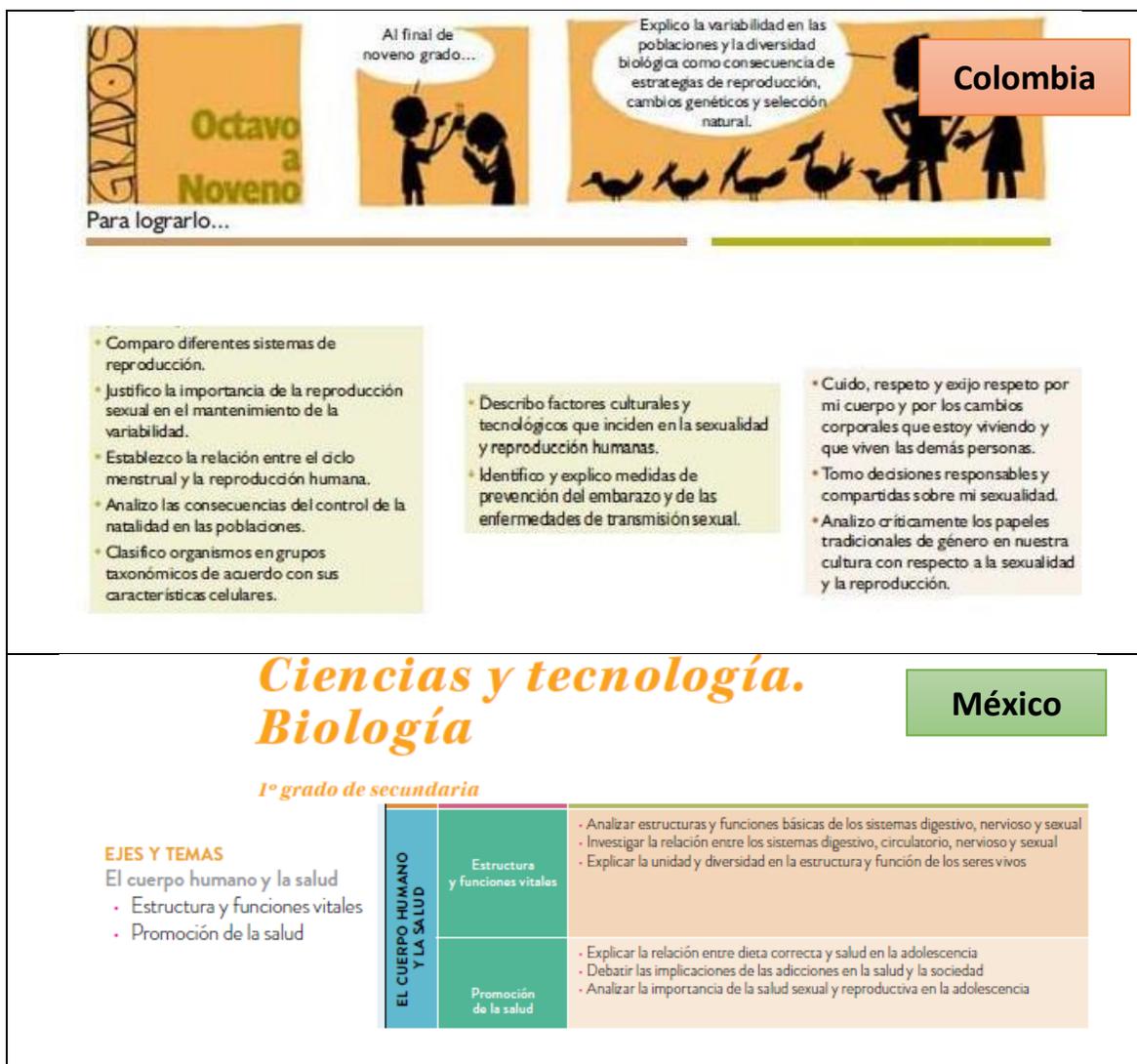


Figura 5. Contenidos y objetivos delegados a la biología escolar por medio de las políticas educativas de Colombia y México

Sin embargo, el abordaje de estos aspectos queda limitado frente a los objetivos de una educación sexual integral que pueda ser percibida como una experiencia sistémica y compleja que ayude a reconocer las particularidades de los sujetos, para que no prevalezcan miradas homogéneas y estereotipadas, que puedan limitar los modos de ser, pensar y actuar. Por el contrario, pueden construirse condiciones y posibilidades de prácticas de conocimiento en contra de la intolerancia y el rechazo (Roa & Osorio, 2016).

Desde esta perspectiva, el papel de los profesores es determinante en el desarrollo de elementos estructurantes de la educación sexual como lo son el género y el sexo. En esta investigación se buscan reconocer espacios curriculares, experiencias y conocimientos que develen algunas nociones que tienen los docentes frente a la relación de dichos conceptos. Dado que, la propuesta de una educación sexual integral plantea un reto para los maestros, pues sus prácticas pedagógicas pueden posibilitar el reconocimiento de la singularidad de los sujetos.

5. Metodología

En este apartado se señalan los siguientes aspectos: 1) El enfoque y método de investigación; 2) El análisis de discurso; 3) los participantes; 4) El diseño de los instrumentos y la recolección de los datos y 5) La forma cómo se analizaron los datos.

5.1 Enfoque de investigación

Para alcanzar los objetivos de esta investigación es necesario adoptar una ruta metodológica que permita interpretar y comprender el contexto desde donde se producen los discursos de cada uno de los profesores. Para tal fin, el enfoque cualitativo se proyecta como el medio que permite una aproximación a las ideas o visiones de los maestros, dado que se interesa en las perspectivas de los participantes y las realidades sociales desde donde se enuncian (Flick, 2015).

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005) este enfoque intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales a explorar, que en este caso son las visiones de los profesores frente a la relación entre el sexo y el género. Donde cada uno de los participantes cuenta y describe elementos particulares de su pensamiento, pero, a su vez, narran significados que han construido en sus contextos sociales, comprendiendo ideas de sí mismos, de su comunidad y, en otras palabras, de su realidad.

Para poder aproximarse a una comprensión de estas realidades, no basta con contrastar la pregunta de investigación y las hipótesis a partir de modelos teóricos y ponerlas a prueba frente a los datos empíricos (Flick, 2012). Por lo contrario, se requieren estrategias deductivas, que permitan enfocarse en los contextos sociales de cada uno de los sujetos, debido a que las visiones de las personas son abstractas y están permeadas por las formas de interpretar el mundo y su actuar, por lo tanto, las visiones son en realidad la meta a la que se quiere llegar, a partir de las descripciones no estructuradas de la realidad de los maestros, donde ellos expresen lo que comprenden o interpretan desde su individualidad (Paz, 2003).

Teniendo esto en cuenta, no se puede afirmar que los profesores tienen visiones exclusivas o únicas sobre el género y el sexo, y a su vez, estas visiones tienen múltiples aspectos que las determinan. Sin embargo, en esta investigación no nos proponemos establecer la causa sino describirlas.

Para llevar a cabo este proceso, Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu (2015) mencionan que es necesario elaborar una ruta o una serie de pasos para alcanzar los objetivos de investigación, dentro de este camino los autores sugieren que se deben tener en cuenta cuatro momentos específicos: el planteamiento del problema, la obtención de la información, su tratamiento y el análisis. Así mismo, cabe señalar que en este tipo de investigación hay una interdependencia mutua de las partes individuales y de cada una de las etapas, motivo por el cual, en el desarrollo de la investigación se puede regresar a las diferentes fases para retroalimentar el proceso, dejando de lado la idea de que la investigación se desarrolla de manera lineal (Flick, 2012).

Para este caso, se plantearon una serie de etapas que se presentan a continuación en la figura 6.



Figura 6. Etapas de la investigación. Se representan las etapas que se han atravesado en el desarrollo de la investigación.

5.2 El análisis del discurso

Como se ha mencionado previamente, los conceptos de sexo y género han cambiado de sentido a lo largo de la historia. Si tomáramos estos conceptos como ideologías, es decir, “como representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo, por medio de, sus creencias compartidas acerca de sus condiciones fundamentales y sus modos de existencia y reproducción” (Van Dijk, 2005, p. 10), sería evidente que son nociones altamente variables en cada una de las épocas, pero a su vez, quedaría en evidencia que existen significados que no han cambiado gradualmente y aún se mantienen estables en gran parte de la población o la comunidad en general. Ejemplo de ello, es la dicotomía social que aún mantenemos y validamos por medio de la genitalidad.

Los discursos que se desarrollan alrededor de estos conceptos no son del todo claros y libres de intenciones, por el contrario, estarían permeados por nociones de poder y de hegemonía, de este modo la ideología no solo estaría en el marco de las ideas, sino se vería materializada en las acciones y serían mecanismos estructurantes del proceso de significación (Orlandi, 2012). De este modo, pasarían a ser más allá de nociones que comparte una población, a actitudes y acciones que pueden ser verificables y moldeables al sujeto y a la historia que lo permea.

Teniendo esto en cuenta, para esta investigación se retoma el análisis del discurso como el método de interpretación de las declaraciones de los profesores. Esta práctica interpretativa está inmersa en una posición dialéctica, es decir, está conformada por diferentes elementos, dichos componentes van a depender del autor que se tome como referencia, para esta investigación se tomó la decisión de tomar dos visiones cercanas las de Orlandi (2012) que menciona que el discurso está inmerso en una posición lingüística, de materialismo histórico y de una posición del sujeto y la de Van Dijk (2005)

(2017) que expone que el discurso además de estar en una posición lingüística, está relacionado con posiciones políticas y culturales del poder.

Estos componentes permiten que el ejercicio de interpretación no solo sea una comprensión ligera de las declaraciones de los maestros, sino que estas interpretaciones estén acompañadas de un análisis de los sentidos que se construyen alrededor de estos conceptos, donde se puedan observar los macro y micro niveles desde donde se exponen las ideas de los maestros, dado que en estos niveles se pueden denotar las instituciones y grupos que conforman el poder social a través de expresiones sociales cotidianas y compartidas entre los sujetos que las expresan (Van Dijk, 2017)

Teniendo esto en cuenta en esta investigación se retomará la idea de que “el discurso es la palabra en movimiento, la práctica del lenguaje: donde en el discurso se observa al sujeto hablando” (Orlandi, 2012, p. 10). De esta manera expresando sentidos y significados no sólo de orden simbólico y representativo de sus ideas, sino también, como una ruta o forma práctica de estar inmerso en un colectivo o una sociedad que comparten hechos e ideas en común.

5.3 Los participantes

Para el desarrollo de esta investigación, Inicialmente se invitó a participar a 10 maestros de México y Colombia, el objetivo de invitar a diferentes maestros de otras nacionalidades, se hacía con dos propósitos, el primero, conocer diferentes versiones y perspectivas que permitiera acercarse al problema de investigación a partir de un grupo variado de sujetos que pudiera exponer un conjunto de características heterogéneas, y segundo, que estos dos contextos a pesar de estar separados por miles de kilómetros de distancia comparten tradiciones y contextos relativamente similares, que pueden exponerse algunos puntos de convergencia por medio de prácticas que comparten los ciudadanos en diferentes espacios entre ellos la escuela, así mismo, cabe la posibilidad de reconocer algunas diferencias, como pueden ocurrir en la implementación, seguimiento y construcción de los libros de texto que son llevados al aula de clase.

A partir de estos elementos se recibió la confirmación positiva de 6 profesores (3 de Colombia y 3 de México) a los cuales se les invitó a responder algunas preguntas, por medio de un formulario en línea. (Ver Anexo 1⁴). Así, se reconocieron las particularidades o elementos de discriminación que se iban a tomar en cuenta para la selección de profesores. Estos criterios fueron:

1. **La formación académica:** es decir, que tuvieran una formación en biología.
2. **La experiencia laboral:** que contarán con una experiencia mayor a tres años, puesto que algunos expertos sugieren que entre mayor sea la experiencia de los docentes, se tiene una mayor probabilidad de que en su experiencia haya enfrentado más eventos con relación al problema o situación que se quiere indagar.
3. **El contexto donde trabajan:** se buscaba que los profesores tuvieran además de la profesión otro elemento en común o similar y era el contexto citadino o urbano donde la mayoría ejercía.

⁴ Este y los otros anexos se pueden observar en el documento que se envió de manera conjunta.

4. **El grado escolar donde labora:** En cada uno de los contextos el grado escolar está influenciado por el currículo que maneje cada país e institución, donde en algunas ocasiones, como en México, los maestros presentan grados únicos de la secundaria donde se aborda la clase de Biología y en el caso de Colombia se designan de manera específica algunos contenidos con relación a la edad de los estudiantes.
5. **Facilidad de contacto y conversación,** debido a que todo el contacto con los docentes se iba a realizar vía internet y así mismo, se expresaba que fueran abiertos en sus expresiones y formas de conversar.

Basados en estos criterios, Bonilla y Rodríguez (1997) mencionan que en algunas ocasiones los datos y sus mediciones no proveen toda la información y todas las cualidades que se buscan al momento de caracterizar un fenómeno, debido a que la evaluación y el análisis de esta información, esta de hecho, instalado en un proceso de abstracción que necesariamente se basa en un conjunto limitado de propiedades. Por lo tanto, la técnica, los métodos de selección y el perfil de las fuentes en este caso los profesores pueden permitir una visión un poco más amplia y compleja de las propiedades de la información que se esperan extraer.

En este caso las fuentes de información son seis profesores de biología. A pesar de que todos ellos comparten el mismo ejercicio profesional, hay una serie de particularidades que se van a señalar en la tabla 2, de manera consecuente, en una breve descripción de su formación académica, experiencia profesional y algunas finalidades de enseñanza de la biología y su cercanía con aspectos como el sexo, el género y la sexualidad, que se retomaron en el desarrollo del contacto inicial y la primera entrevista.

Tabla 2.

Perfil de los participantes de la investigación

Profesores y Características	Juliana	Sonia	Eduardo	Elizabeth	Angélica	Alberto
Nacionalidad y región (ciudad) donde laboran	Colombiana - Medellín	Colombiana - Bogotá	Colombiana - Bogotá	Mexicana - Monterrey	Mexicana - Ciudad de México	Mexicana - Monterrey
Edad	29	30	30	29	28	33
Sexo	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre

Título de pregrado	Licenciada ⁵ en biología	Licenciada en biología	Licenciado en biología	Bióloga	Bióloga	Biólogo
Años de experiencia	6	8	9	4	6	7
Cursos o grados en lo que ha tenido mayor ejercicio	séptimo de secundaria ⁶ (estudiantes con edades de entre 12 y 13 años)	Sexto de secundaria (estudiantes con edades de entre 10 y 11 años)	Octavo y noveno de secundaria (estudiantes con edades de entre 13 y 15 años)	Primero y segundo de secundaria ⁷ (estudiantes con edades de entre 11 y 14 años)	Primero y segundo de secundaria (estudiantes con edades de entre 11 y 14 años)	Sexto de secundaria (estudiantes con edades de entre 11 y 13 años)
Tipo de escuela en la que trabajan	Privada	Privada	Privada	Estatal	Privada	Privada

A continuación, se presentarán de manera breve algunos aspectos que permiten complementar un perfil o un marco de referencia, de espacios y contextos desde donde se expresa y se desarrolla el discurso de los profesores.

Para tal fin, se expondrán de manera separada a cada uno de los docentes y se exhibirán algunas de las declaraciones que hicieron en la entrevista inicial (E1), donde se busca dar claridad a dos elementos, el primero, la relación que tienen los maestros con la profesión docente reconociendo las rutas o los motivos que los llevaron a ejercer esta profesión y, el segundo, conocer algunas de las experiencias laborales que han tenido y el contexto actual desde donde están ocurriendo sus declaraciones, lo cual puede permitir entender las condiciones de producción de los discursos de cada uno de ellos, sin embargo, dentro de las declaraciones de los maestros hay aspectos particulares que no se relacionan con la experiencia de sus colegas y que conlleva a visiones específicas de los factores como la familia, el currículo, las tradiciones y el nivel socioeconómico de las instituciones.

⁵ Cabe aclarar que esta nominación de licenciado en el contexto colombiano hace referencia a profesionales que tienen una formación pedagógica y didáctica en un área específica, en este caso el campo de la Biología. En tanto, las profesiones que no tienen este prefijo se dan por entendido que manejan dicha ciencia Per se.

⁶ Cabe señalar que, en el contexto colombiano, el diseño escolar se divide en la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados (1-5) y secundaria cuatro grados (6-9)), la educación media (dos grados (10-11) y culmina con el título de bachiller), aunque de manera vivencial para los estudiantes estas dos últimas etapas no se perciben de manera inconexa sino continua, donde en la mayoría las ocasiones las instituciones prestan todas estas etapas de manera continua.

⁷ Así mismo, el contexto mexicano, tiene un diseño de educación básica, dividido en tres etapas, la educación preescolar, la educación primaria (primeros seis grados (1-6) y secundaria de (tres grados (1-3)). Luego de estas etapas se puede continuar con un proceso de formación de educación media superior, el cual puede constar de 2 a tres años y es conocido comúnmente como la preparatoria, dado que es el previo al ingreso a una educación superior.

Juliana – Colombiana

Cuando Juliana ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar licenciatura en biología no pensaba que la docencia iba a ser su futuro profesional, por el contrario, percibía esta profesión como una salida laboral pasajera, dado que su deseo era convertirse en médica. Sin embargo, ella menciona que en el transcurso de universidad se fue encontrando a sí misma como profesional y vio en esta profesión una proyección para su vida personal.

Ella considera que su llegada a la profesión docente se dio no solo por una salida profesional o económica, sino también porque ella contaba con las actitudes que le permitían ejercer.

Juliana. E1. creo que siempre tuve el don, el don, porque para a mí es un don tener la capacidad de enseñar a otras personas hacerte entender.

A partir de su graduación, Juliana ha podido participar en diversos contextos escolares todos ellos diferentes, partiendo de las condiciones socioeconómicas que tenían los estudiantes y las instituciones particularmente. Dentro de sus seis años de experiencia como docente de biología, ha trabajado en tres colegios. Para ella, uno de los más significativos fue el primero, no solo por ser su primera experiencia profesional, sino también porque le mostró cómo influyen las condiciones económicas en las situaciones que viven los maestros y los estudiantes.

Juliana. E1. Yo arranqué a trabajar en ese colegio, pero qué decepción, ni que decirte, qué tristeza, era un colegio que estaba en búsqueda de la certificación del Ministerio, entonces me tenían de todera me tocaba enseñar a leer, enseñar a escribir, tenían niños especiales, o como los llamamos actualmente de inclusión y todo era con el fin de recaudar más dinero.

A partir de esa primera experiencia, Juliana percibió que para acceder a otro tipo de contextos con condiciones más favorables era necesario tener una formación académica más alta, por medio de una especialización o un idioma extranjero que podrían mejorar su posición laboral. Por tal motivo, decidió estudiar alemán y proyectar su espacio laboral en colegios que tuvieran este enfoque.

Actualmente Juliana es profesora de biología en la ciudad de Medellín en un colegio internacional con énfasis en alemán. La mayoría de las relaciones y experiencias que ella narra en los resultados de este trabajo pertenecen a este contexto.

Dentro de los aspectos que más la han contrariado en su colegio actual, son los estudiantes a los que se tiene que dirigir, dado que ella estaba acostumbrada a enseñar a estudiantes con edades alrededor de los 8 a 10 años y en esta institución ha tenido que trabajar con estudiantes de 14 a 17 años. Para ella, este hecho es muy importante con relación al trabajo de esta investigación, dado que percibe que a estas edades (14 a 17 años) hay intereses más íntimos y personales por parte de los estudiantes sobre todo los relacionados con la sexualidad.

Juliana. E1. yo le tenía pánico a los de grado 12 (ultimo grado del colegio donde ella labora) cuando llegué en el 2018, cuando uno los ve son unos pelados super grandes unos hombres así grandísimos barbados, con las hormonas alborotadas y teniendo conversaciones super densas, cosas que yo no veía con los otros niños.

A pesar, de la sensación de intimidad que ella sintió en algún momento con estos estudiantes, Juliana declara que trabajar con alumnos de estas edades genera condiciones diferentes, entre ellas una

posibilidad de cercanía o intimidad más alta que con los niños pequeños. Por esta razón, ella considera que los estudiantes son más abiertos y expresivos al momento de hablar sobre sus experiencias sexuales, gustos y motivaciones. Elementos que le ayudan a mejorar su ejercicio profesional, puesto que ella considera que entre más cercana sea la relación con los estudiantes, más significativo puede llegar a ser el aprendizaje.

Juliana. E1. Yo creo que las instituciones son centros para formar a las personas, donde no todo debe estar basado en seguir instrucciones, donde usualmente se necesita un vigilante o una persona que obligue a los demás a seguir las instrucciones y desde luego el maestro es ese vigilante, pero, yo creo que si uno se sale un poquito del molde puede construir lazos y cosas más profundas con los estudiantes

Este hecho parece ser trascendental para su ejercicio profesional y sobre todo para abordar elementos como la sexualidad en la clase de biología, donde ella percibe que en muchas ocasiones a los profesores se les olvida que trabajan con personas y que estas se encuentran dominadas por sentimientos y deseos que trascienden los contenidos.

A pesar, de tener esa sensación de que la sexualidad aborda aspectos íntimos de las personas y que permite acercar la relación maestro-estudiante, Juliana considera que en el currículo de biología no se abordan estos aspectos, dado que los contenidos de biología están centrados en la reproducción y la fisiología de los cuerpos y para ella, estos contenidos se quedan cortos al momento de hablar sobre la sexualidad, que ella la percibe como la relación íntima de una persona con los otros.

Estos elementos permiten reconocer un primer escenario desde donde Juliana al igual que los otros maestros y maestras se han acercado y han abordado la sexualidad, debido a que estos conceptos no son únicos de su vida profesional, sino también, se encuentran atravesados por sus experiencias personales y formativas como se observara en cada uno de los siguientes apartados que narran el acercamiento de los docentes a la relación de los conceptos de sexo- género al igual que su relación con la carrera y profesión docente.

Sonia – Colombiana

Sonia ingresó a la carrera de licenciatura en biología pensando que iba a ser algo pasajero y efímero en su vida, mientras lograba ingresar a otra universidad a estudiar lo que en verdad había sido su sueño de adolescente y era ser bióloga pura. Sin embargo, al encontrarse en el segundo semestre la licenciatura en biología de la Universidad Pedagógica Nacional, se dio cuenta que quería ser profesora de ahí en adelante, debido a que las prácticas tempranas que tuvo en la universidad y la cercanía al contexto escolar la ayudaron a proyectarse como docente en un futuro.

Consecuente a su graduación, Sonia ha trabajado durante ocho años como profesora de biología en diferentes colegios de Bogotá, inicialmente las instituciones donde trabajo fueron empleos de corto plazo, alrededor de 6 a 8 meses, sin embargo, en los últimos tres colegios donde ha trabajado han sido de manera prolongada y, por lo tanto, ha decidido mantenerse en ellos, estos colegios tienen una particularidad en común y es que todos ellos son de filiación religiosa católica, esta experiencia es particular para el caso de Sonia en comparación con los otros docentes, debido a que los otros colegas en su mayoría han trabajado en contexto de educación privada, pero solamente ella lo ha hecho en colegios abierta y explícitamente religiosos.

Esta característica ha significado para ella todo un reto profesional y personal, dado que no comparte muchas de las directrices que se dan en estas instituciones, pero la estabilidad laboral que ofrecen estos colegios con relación a otros hace que ella genere un vínculo importante con estas instituciones.

Sonia. E1. Después de un tiempo me acostumbre a trabajar en colegios católicos por la estabilidad laboral sabes, pero, aun así, me cuesta mucho muchas cosas, tú sabes, como las restricciones con el uniforme, con la forma de pensar y ser que a veces es tan restringida.

En estas instituciones Sonia ha tenido la posibilidad de trabajar con diferentes poblaciones, conformadas en algunos casos por sólo hombres o mujeres, así mismo, durante toda su experiencia profesional se ha mantenido con estudiantes de una edad particular, entre los 8 y 10 años. De acuerdo con ella, en muchas ocasiones se subestima las experiencias y el conocimiento de los estudiantes debido a su edad, en temas como lo son el sexo, el género o la sexualidad, sin embargo, todos los estudiantes tienen algo que contar o reflexionar porque estos temas hacen parte de su diario vivir.

Sonia. E1. En mi experiencia como maestra trabajando con los niños sobre todo los que están alrededor entre los 8 y 13 años ellos te hablan a ti de una manera abierta sobre sus experiencias que viven día a día, donde ellos en muchas ocasiones ya traen conocimientos previos sobre su cuerpo y sobre esos debates personales como la construcción personal, en algunas ocasiones yo creo que uno como maestro tiende a subestimar el conocimiento que ellos tienen.

Para Sonia, este fenómeno de subestimar a los estudiantes y sobre todo en estos temas se debe a la creencia que tiene la sociedad colombiana y es que esto se debe hablar en una etapa adulta, etapa en la que muchas personas consideran que no están los estudiantes al momento de cursar por el colegio.

Frente a la relación que pueden tener temas como el sexo, el género o la sexualidad en el currículo de biología, la profesora considera que en la clase se hablan de aspectos anatómicos y fisiológicos de los cuerpos y que las otras temáticas están más cercanas a aspectos sociales y personales de los estudiantes, que según ella en muchas ocasiones que se quedan alejados o limitados por una clase de biología.

Para la maestra, la posición de las instituciones y también la que ella ha tomado es seguir de manera deliberada y explícita lo que expone el currículo de biología de los textos del ministerio de educación como lo son los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje que están centrados a la anatomía del cuerpo humano y la salud reproductiva.

La posición que tiene Sonia desde su experiencia laboral es particular en comparación con la de otros maestros debido a los colegios en los que ella ha podido participar, aunque, la mayoría de los maestros exponen que sus contextos están altamente influenciados por la religión, especialmente el catolicismo, Sonia es la única que ha participado en un contexto explícito y estrictamente religioso, esto hace que su práctica profesional se vea condicionada a algunas restricciones que ella acepta bien sea por acuerdo o quizás por conveniencia laboral.

Eduardo- Colombiano

De acuerdo con Eduardo, su vínculo con la carrera de licenciatura en biología se dio de manera casual, debido a que él tenía una afinidad por la biología y la química cuando estaba en el colegio y con el propósito de vincularse con una universidad para estudiar, se presentó a diversas instituciones y la primera que lo llamó para vincularse fue la Universidad Pedagógica nacional. Así, ingresó a la universidad y poco a poco fue considerando la posibilidad de ser maestro en un futuro.

A partir, de su graduación Eduardo ha trabajado en diferentes colegios de Bogotá y la Calera (municipio cercano a la capital del país), por alrededor de nueve años, sin embargo, esta experiencia en el ámbito laboral no ha sido del todo grata, debido a que ha encontrado una alta inestabilidad en los colegios privados y en la posibilidad de laborar de manera continua.

Eduardo. E1. Lamentablemente uno como profesor o como docente en nuestro país Colombia no tenemos ninguna estabilidad en lo privado, no, entonces he pasado por una serie de situaciones que a veces uno busca cómo mantener un poco la estabilidad laboral, pero es muy difícil a veces poderla mantener. A veces, sí creo que es importante, por ejemplo, mantener un hilo educativo tanto con una institución como con los estudiantes, pero pues es muy difícil de llevar a cabo no debido a nuestra situación laboral como docentes.

Esta situación laboral que narra Eduardo se debe a que la vinculación de los profesores al sector público es muy limitada, debido a que está sujeta a un concurso que se suele dar alrededor de cada cuatro años y la posibilidad de ingreso es muy limitada, razón por la cual, gran parte de los docentes que salen de las universidades encuentran como experiencia más cercana el sector privado.

En el caso de Eduardo, él se ha establecido en el sector privado durante nueve años debido a que ya reconoce las condiciones y se siente cómodo en el lugar donde labora actualmente. A lo largo de su experiencia, se ha vinculado con tres instituciones y en la que se encuentra actualmente labora alrededor de hace cinco años, es una institución de ingresos económicos medios y que tiene como lema la formación en ciencias y el amor por el prójimo, por lo tanto, muchas de las experiencias y referencias que remite el profesor en los resultados de este trabajo hacen parte de este contexto.

Para Eduardo, el hecho de laborar en el sector privado trae consigo una serie de condiciones difíciles de moldear, una de ellas y quizás la más incidente con relación al objeto de estudio de este trabajo, son los padres de familia, puesto que en estas instituciones ellos tienen una opinión directa frente a lo que se lleva y se desarrolla dentro del aula de clases.

Eduardo. E1. En muchas ocasiones los padres de familia no están de acuerdo con abordar ciertos contenidos, eso depende mucho de lugar donde uno se encuentre, por ejemplo, en el primer colegio donde estaba no se podía hablar nada de evolución porque era un colegio católico y más que las directivas, eran los papás los que no lo permitían, usted sabe, el cliente siempre tiene la razón.

Este hecho es trascendental en la experiencia que ha tenido Eduardo, frente a la relación que puede tener temas como lo son el sexo, el género o la sexualidad con la clase de biología, debido a que él considera que más allá de estar permitidos o no, el profesor se debe regir a las políticas que dictamine el gobierno y el colegio, para así, evitar algún tipo de inconveniente de nivel contractual o legal con las instituciones.

Para Eduardo esta posición de regirse únicamente por las normas que determina el ministerio es una posición imparcial que le permite ser un apoyo o ayuda en caso de tener algún caso de confrontación o problema, ya sea con las directivas de las instituciones o los padres de familia. El factor de los padres de familia es quizás el elemento que Eduardo impone de manera más constante como una limitante o un facilitador en el ejercicio de la educación sexual o la relación del sexo y el género en la clase de biología, a diferencia de sus colegas Eduardo, instala a los padres en una posición determinante sobre los elementos que puede llegar al aula de clase.

Como se observará más adelante en el caso de los docentes del contexto mexicano hay una serie de similitudes que se comparten con los contextos de los docentes colombianos, como lo son las tradiciones familiares y las prácticas religiosas, sin embargo, para cada uno de los maestros hay una serie de factores que tienen una mayor relevancia que otros.

Elizabeth – Mexicana

Elizabeth es bióloga de la Universidad Nacional Autónoma de México y menciona que su vinculación con la docencia se dio en la búsqueda de un espacio laboral en el que ella se sintiera plena y pudiera desarrollarse como profesional. Ella inició trabajando en un laboratorio de análisis clínico, pero ese espacio, no llenaba sus expectativas y, en la búsqueda de otra opción laboral, una amiga le ofreció un reemplazo como maestra en una secundaria, la experiencia fue tan gratificante que sintió que había encontrado un espacio para desarrollarse profesionalmente.

Desde su primera experiencia profesional, han transcurrido alrededor de cuatro años, en los cuales ha trabajado en diferentes instituciones con diferentes objetivos. Inicialmente estuvo vinculada a instituciones que preparan a estudiantes para el examen de admisión a la universidad, en estos lugares tuvo la oportunidad de trabajar con estudiantes de edades entre los 16 y 19 años, todos ellos de la ciudad de México.

Sin embargo, su experiencia como docente de biología vinculada a una institución escolar de secundaria se dio en los últimos dos años, pero, con la particularidad que sucedió lejos de su contexto original (Ciudad de México), en la ciudad de Monterrey. Este hecho ha traído consigo una serie de retos para su práctica profesional y sus creencias como maestra de biología.

Elizabeth. E1. A mí no me gusta comparar, pero los regios o los estudiantes que he tenido la posibilidad de trabajar son demasiado reservados y en algunos casos muy sumisos y obedientes, no sé cómo expresarlo bien. Te lo digo, porque yo venía de un contexto donde los estudiantes eran muy abiertos y exponían o cuestionaban muchas cosas de manera directa, por el contrario, aquí en Monterrey prevalece el silencio.

Este hecho es muy importante frente a las experiencias y elementos que puede retomar Elizabeth de su práctica profesional, puesto que en algunas ocasiones se han convertido en motivadores para hablar sobre aspectos como el género o sexualidad, pero a su vez, en otros momentos se han convertido en limitantes de llevar ciertas ideas al aula de clase.

Para Elizabeth comportamientos como el silenciamiento o el temor de abordar ciertos temas entre ellos la sexualidad, son respuesta de un elemento más allá de los padres de familia, de la religión o de la escuela. Para ella responde a un hecho cultural, donde se han construido una serie de conductas y prácticas limitadas sobre algunos aspectos que son prohibidos o censurados por la sociedad.

Para esta maestra el hecho de que las personas se comporten de manera sistémica y similar frente a un fenómeno genera una muestra o un ejemplo de lo que se tiene como expectativa de una sociedad sobre sus ciudadanos, así mismo, produce una sensación de miedo y represión que hace que algunos temas como la sexualidad solamente sean abordados de manera secreta o sin posibilidad de hacerlo de manera pública. Este hecho de que no se aborde de manera abierta a sexualidad hace que la docente a diferencia de sus colegas no sepa como abordar o acercarse a la temática y también produzca en ella sensaciones de prohibición por quizás ir en contra de una práctica cultural.

Angélica – Mexicana

Angélica es bióloga de la Universidad Nacional Autónoma de México, y a pesar, de tener expectativas laborales diferentes a la docencia, esta profesión no le es ajena, dado que su mamá y papá son docentes de secundaria, por lo tanto, siempre se ha sentido familiarizadas con algunas dinámicas de esta profesión, como lo son: la planeación, las calificaciones y las condiciones laborales.

Angélica. E1. con la necesidad de buscar una chambita comencé como ayudante de preparatorias, ya después trabajé como profe de secundaria y ya llevo alrededor de unos seis años, me gustaba mucho la idea de enseñar un poquito la idea de la biología y cómo puede aportar a la vida, digamos como esta idea de la biodiversidad, cosas así, más allá de la biología molecular que era más lo que había trabajado en la universidad.

Frente a este objetivo de diseñar o plantear la biología y su influencia en la vida de las personas. Angélica menciona que se siente muy identificada con el plan de biología para secundaria en la escuela en la que se encuentra laborando actualmente en la ciudad de México, dado que, permite trabajar aspectos personales de la vida de los estudiantes. Sin embargo, ella considera que estos aspectos de la vida personal o íntima de los sujetos, es mejor trabajarlos con estudiantes de una edad un poco avanzada ojalá cercanos a la preparatoria, debido a que en edades más tempranas puede haber inconvenientes con los padres de familia o los directivos de las escuelas.

Para ella, la influencia de los padres de familia y otros actores que inciden en la escuela como los directivos, puede ser uno de los aspectos más representativos al momento de contrastar aspectos de un biólogo puro a un profesor de biología, dado que, las condiciones desde donde se produce cada uno de los discursos puede cambiar de manera trascendental. Una de las vías para ver estos cambios, puede ser a través de temáticas como el género o la sexualidad, donde para Angélica un biólogo se puede centrar en aspectos más académicos y, por el contrario, un profesor de biología va a resaltar los aspectos sociales.

Angélica. E1. cuando yo hablo de sexualidad como bióloga lo veo como un proceso como los elementos que lo componen o como proceso de perpetuación de las especies, dónde yo puedo nombrar las cosas digamos sin ningún estigma y puedo darle su nombre como lo puede ser ,no, pene vagina, ovarios, esperma, el pubis, las estructuras sin tener ningún tipo de remordimiento o limitación al momento de expresarlas, pero, cuando estoy en el aula y tengo que abordar este tema en específico si de alguna manera modificó mi lenguaje modificó el discurso que les doy a mis estudiantes, porque justamente esta parte del profesor tiene uno que ser muy consciente de la sensibilidad del tema que trae implícito otros elementos como cuestiones morales, religiosas y personales.

Sin duda, para Angélica hay una serie de condiciones dentro de las instituciones y dentro del aula de clase que en algunos momentos son difíciles de negociar, pero a pesar de esto, para ella es fundamental que dentro de la clase de biología se aborden aspectos como la sexualidad, porque esta clase se puede convertir en una de las pocas oportunidades, que un estudiante tiene para cuestionar y reflexionar aspectos personales desde la perspectiva de la biología.

Angélica al igual que las declaraciones de los otros maestros parten de las condiciones y la viabilidad que existe de poder abordar la sexualidad dentro del escenario de la clase de biología, para ella, al igual que las declaraciones previas hay elementos que son trascendentales en la posibilidad de llevar estos conceptos a la escuela y al aula de clase, entre ellos, las directivas, los padres de familia y el currículo.

Para Angélica estos factores en la mayoría de los casos se perciben como limitantes del ejercicio profesional, ella considera que tienen una carga restrictiva en el actuar docente. Sin embargo, para Angélica a diferencia de sus otros compañeros lo primero que debe prevalecer es la autonomía docente dentro del aula de clases y por ende, ella considera que si uno de los objetivos que se tiene como maestros es la formación de ciudadanos integrales se debe tener en cuenta una formación en educación sexual que super los tabúes y restricciones de la sociedad y que este centrado en el bienestar y formación de los estudiantes.

Alberto – Mexicano

Alberto es biólogo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, su vinculación a la docencia no se dio por la relación de su carrera, sino debido a la enseñanza del inglés. De acuerdo con Alberto, en sus primeros años de experiencia y buscando una solvencia económica encontró diferentes ofertas de colegios internacionales o IB (Bachillerato internacional) o también conocidos como colegios internacionales.

Inicialmente comenzó dando clases de inglés a estudiantes de secundaria, completando su trabajo en un laboratorio clínico. Sin embargo, por la demanda de tiempo al tener dos empleos, optó por uno de ellos.

Alberto. E1. Entré dando clases de inglés pero después el coordinador me dijo que era mucho mejor que diera clases de acuerdo a mi perfil profesional, entonces al principio pues yo estaba un poco renuente porque pues nunca había dado como que exactamente biología y ciencias, pero claro, al fin de cuentas pues tenía el conocimiento este de la facultad eh para poder dar las clases, no, entonces, me dieron la oportunidad y me fui dando cuenta que era información realmente sencilla.

La experiencia que ha tenido Alberto en estos contextos es determinante frente algunos aspectos como lo son la profesión docente y las obligaciones de los profesores. De acuerdo con su experiencia, Alberto considera que en México o al menos en Monterrey que es la ciudad donde él ha ejercido la docencia, hay una diferencia muy grande entre los docentes del sector público o estatal a comparación de profesores del sector privado.

El profesor considera que las condiciones que tienen los maestros del sector privado los hace más susceptibles a cambio o modificaciones de los contenidos y las formas como son llevados al aula de clase. Sin embargo, para el profesor este fenómeno no es mal visto o algo negativo, por el contrario,

él lo observa como un atributo puesto que se ve reflejado el compromiso de los padres de familia y a la vez se ve una concordancia con las directivas de las instituciones. De manera opuesta, Alberto observa que en el sector público la responsabilidad siempre está a cargo del docente y en la mayoría de los casos debe acarrear toda la responsabilidad que ocurre en el aula, contando con una escasa participación por parte de los padres de familia.

Estos hechos se vuelven importantes al momento de hablar sobre aspectos como lo son el sexo, el género o la sexualidad. Alberto expone que debido a las condiciones conservadoras de gran parte de la población de Monterrey en muchos casos es difícil o complejo poder llevar estas temáticas a la clase de biología. Por lo tanto, él considera que pueden existir otras instancias o asignaturas más adecuadas para abordar estos elementos como lo son las clases de ética y valores o la psicología de la institución.

Cada una de las descripciones que se realizaron previamente se hicieron con el objetivo de abordar el contexto actual desde donde están laborando los docentes que participaron en este trabajo y las condiciones y limitaciones que ellos perciben de manera general frente al abordaje de la sexualidad y la relación entre el sexo y el género dentro de las instituciones y particularmente dentro de la clase de biología.

5.4 Diseño del instrumento de investigación y recolección de datos

Para interpretar y conocer de manera cercana las visiones de los profesores, se tomó el instrumento de la entrevista, que en el marco de una investigación cualitativa tiene el objetivo de conocer las perspectivas y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento (Bonilla & Rodríguez, 2005). Al tener un carácter cualitativo la entrevista es una herramienta que está diseñada para acceder al conocimiento o ideas individuales de las personas, donde ellos tienen la posibilidad de narrar dentro de una conversación algunos aspectos puntuales que el entrevistador tiende a cumplir dos papeles, el primero como un intermediario entre la realidad colectiva que se está conversando y otro como el intérprete de las ideas que se están exponiendo por parte del entrevistado (Penalva et al., 2015).

En consecuencia, uno de los objetivos más complejos de alcanzar en el diseño de entrevistas que abordan aspectos de género y sexualidad, es que los entrevistados desarrollen ideas o elementos puntuales. Dado que la complejidad de los conceptos, en muchos casos puede llevar a que las personas referencian múltiples aspectos del mismo tema, al mismo tiempo. Es decir, una persona puede referir el concepto de género desde un ámbito personal, social o político en una misma intervención y puede que no concrete ninguna de las referencias (Costa et al., 2016)

Por lo tanto, es necesario desarrollar una entrevista que intente enfocar las ideas de los narradores en hechos puntuales. Para tal fin, se propuso el diseño de dos entrevistas semiestructurada de tipo focalizada, de acuerdo con Flick (2015), este tipo de entrevistas se basan en ofrecer a los entrevistados un estímulo uniforme (un video, un documento, una narración, etc.) donde se pueda estudiar el efecto que genera ese estímulo al momento de reconstruir puntos de vista particulares de la persona. Esto permite establecer una distinción entre los hechos “objetivos” de la situación o el estímulo y las definiciones subjetivas que le surgen a las personas al momento de ser interpeladas.

En consecuencia, se diseñaron dos entrevistas teniendo en cuenta que se quería indagar dos dimensiones de los maestros. La primera, referida al ejercicio de la enseñanza de la biología y su experiencia profesional, donde se utilizaron una serie de estímulos de cada contexto (colombiano y mexicano), que ayudaron al diálogo con los maestros, se tomaron referencias como: experiencias profesionales, los libros de texto y políticas educativas y los documentos curriculares de cada país.

En este sentido, la segunda entrevista, buscaba indagar elementos relacionados con las visiones que tienen los maestros frente a algunas fronteras sociales, como lo son la transexualidad, para este caso, se tomaron como estímulos tres videos, dos de ellos eran declaración de dos personas transgénero y el ultimo hacia parte de una narración sobre los roles de género. En la figura 7 se pueden observar los estímulos que se establecieron para cada una de las entrevistas.



Figura 7. Estímulos de cada una de las entrevistas. Se exponen los estímulos y dinamizadores que se tuvieron en cuenta en las dos entrevistas.

El objetivo de implementar estos estímulos en cada una de las entrevistas se hacía con el propósito de cumplir dos criterios de las entrevistas semiestructuradas, el primero, el criterio de *especificidad* que buscaba enfocar al entrevistado en un aspecto particular de los conceptos a investigar y, el segundo, el criterio de *amplitud* donde se pretendía asegurar algunos aspectos relevantes relacionados con la investigación y a la vez, darle la oportunidad al entrevistado de introducir nuevos temas por iniciativa propia (Flick, 2015).

Por lo tanto, en los protocolos de entrevista (ver Anexo 2) se puede observar que la conversación inicia de manera abierta y se menciona el uso de los estímulos para dar un hilo conductor a la conversación, de manera consecuente se exponen una serie de preguntas abiertas relacionadas con cada uno de los estímulos con el propósito de generar un mecanismo de anticipación, puesto que, como lo menciona Orlandi (2012) el discurso de las personas frente a elementos de controversia o debate no puede establecerse en un modelo transparente o neutro, motivo por el cual, es necesario evaluar ese discurso a profundidad y preferiblemente en situaciones de contradicción o debate.

Con el propósito de que estos instrumentos fueran cercanos y familiares a cada uno de los entrevistados, se realizó un proceso de evaluación de los estímulos y preguntas dinamizadoras de la entrevista. Este ejercicio se hizo con el propósito de evaluar la pertinencia de los objetos que se iban a poner en juego en la entrevista, por lo tanto, se realizó una evaluación con un experto de cada país

de origen de los entrevistados (Anexo 3). Esta evaluación se realizó por medio de una solicitud vía correo electrónico y con la particularidad, que los dos expertos eran conocidos por parte del investigador y el asesor.

A partir, de las sugerencias y orientaciones de cada uno de los expertos se diseñó un protocolo final (Anexo 4) para cada una de las entrevistas, con el propósito que dicho protocolo fuera utilizado como una especie de guía o libreto al momento de realizar cada una de las entrevistas, para que no quedaran aspectos sin abordar, o elementos relevantes por profundizar con cada uno de los entrevistados, así mismo, se reubicaron algunas preguntas, para prevenir el desarrollo de un diálogo fluido.

Previo a la entrevista se envió un consentimiento informado (Anexo 5) para que los maestros reconocieran el objetivo de la investigación y a su vez, contarán con un instrumento de confianza y fiabilidad al momento de expresar y tomar en cuenta sus ideas. De este modo, se procedió a realizar las entrevistas con cada uno de los docentes vía online, por medio de la plataforma de Zoom, la cual ofrecía la posibilidad de tener una grabación de audio y video para la futura transcripción de dicha entrevista. Así mismo, el formato de video llamada permitió exponer una serie de materiales para dinamizar la conversación, como lo fueron: imágenes, videos y preguntas, para que tanto, entrevistado como entrevistador tuvieran acceso a la misma fuente.

En promedio cada una de las entrevistas tomó un tiempo aproximado de una hora, donde en total se tienen registradas doce entrevistas. Seis entrevistas, relacionadas a las experiencias de aula y otras seis posteriores, relacionadas a las visiones de los profesores frente a algunas fronteras de exclusión. Estas doce entrevistas enmarcan las declaraciones de los profesores frente al objeto a investigar y esa relación del sexo y el género en el contexto del aprendizaje y enseñanza de la biología. Estas entrevistas fueron ejecutadas en tiempos muy cercanos una de la otra debido a que los profesores preferían que este proceso se diera de este modo, para aprovechar la relación entre los temas y los tiempos, por lo tanto, la distancia entre una entrevista u otra no difiere a un espacio mayor de una semana.

5.5 ¿Cómo se analizaron los datos?

Consecuente al desarrollo de las entrevistas, se realizó un proceso de transcripción, desde el cual se retomó cada una de las respuestas de los profesores como una unidad de información, a su vez, el ejercicio de interpretación se centró en las declaraciones de los maestros, razón por la cual, elementos como vacíos de tiempo o patrones de voz no fueron tomados en cuenta, esto puede llegar a ser una limitación de la investigación, dado que estos factores pueden permitir otro tipo de interpretaciones (Flick, 2015) no obstante, bajo el objetivo de este trabajo las expresiones lingüísticas explícitas o el silenciamiento puede resultar más significativos para el ejercicio de interpretación.

Teniendo esto en cuenta, el desarrollo de las entrevistas arrojó un gran número de respuestas por parte de los maestros, cada una de estas respuestas es considerada un dato para esta investigación. El análisis de estos se realizó desde la perspectiva del análisis del discurso. En este apartado se describirán los pasos y elementos que se tuvieron en cuenta para el análisis de las entrevistas.

Para el proceso del análisis de los datos, se tomó el modelo de Van Dijk (2005) (2017) el cual expone que para el análisis se deben tener en cuenta dos dispositivos analíticos: la interpretación y la

comprensión. Para alcanzar el primer dispositivo consideramos necesario tener un modelo de organización de los datos, donde se puedan identificar a las fuentes (profesor Eduardo, Juliana, etc.) Posteriormente se puedan ubicar las unidades de información (UI) de cada fuente, las cuales corresponden a las afirmaciones textuales de los documentos que ofrecieron la información (en este caso las entrevistas), para ello se enumeró cada entrevista (E1-E2) a cada unidad de información, como se estableció en la tabla 3.

Tabla 3.

Nomenclatura para el análisis de los datos.

Profesores	Instrumento	Código
Juliana	Entrevista 1	E1
Sonia		
Eduardo		
Elizabeth	Entrevista 2	E2
Angélica		
Alberto		

El objetivo de esta nomenclatura nace del volumen de la información que se produjo en las dos entrevistas, por lo tanto, dicha codificación ayuda a organizar los datos para una futura sistematización en los resultados y a su vez, permite sintetizar las ideas de los profesores de una manera más puntual e individual.

Para alcanzar el segundo dispositivo, se desarrollaron una serie de etapas para la interpretación y el análisis de las entrevistas, que se describe con mejor detalle en la figura 8:

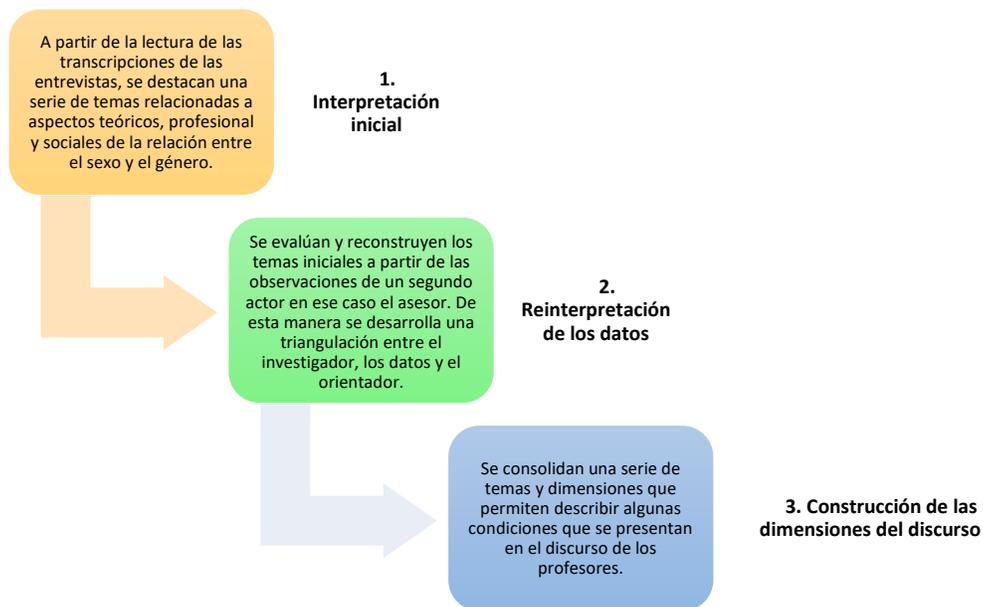


Figura 8. Pasos para la interpretación de los datos. Se exponen las tres etapas desde donde se realizó la interpretación de los datos.

La interpretación de los datos se realizó de manera individual, es decir, cada uno de los profesores se interpretó de manera separada, con el fin de establecer dimensiones o temas independientes para cada uno de ellos, sin duda, hay tendencias que son convergentes en todos los docentes, pero, debido a la naturaleza de la entrevista se preveía la expresión de nociones personales e individuales difíciles de comparar entre ellos. Este análisis se realizó por medio de la herramienta de Atlas-ti, la cual posibilitó la creación de proyectos o interpretaciones individuales para los maestros donde se facilitaba la creación de tendencias y su inclusión en las dos entrevistas al mismo tiempo.

El término de dimensión se retoma de Van Dijk (2017) donde expone que el uso del discurso se establece por medio de una serie de condiciones cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas que dan sentido a las ideas de las personas, estos sentidos que se producen a través del discurso se pueden organizar y a la vez confrontar con las ideas que se digan otros sujetos con el objetivo de encontrar convergencias en un mismo espacio y tiempo.

De esta forma, en la fase de **interpretación inicial**, se retomaron los textos de cada una de las entrevistas y se tomaron como unidad de análisis las respuestas a cada una de las preguntas. A partir de estas respuestas, se desarrollaron interpretaciones deductivas de cada unidad, es decir, de cada una de las respuestas hay una interpretación por parte del investigador de este trabajo. Estas interpretaciones, estaban acompañadas de dos características, la primera una denominación abierta a las tendencias que se observaban y la segunda, un comentario o breve análisis de la información que se exponía en el texto, como se puede ver en la figura 9.

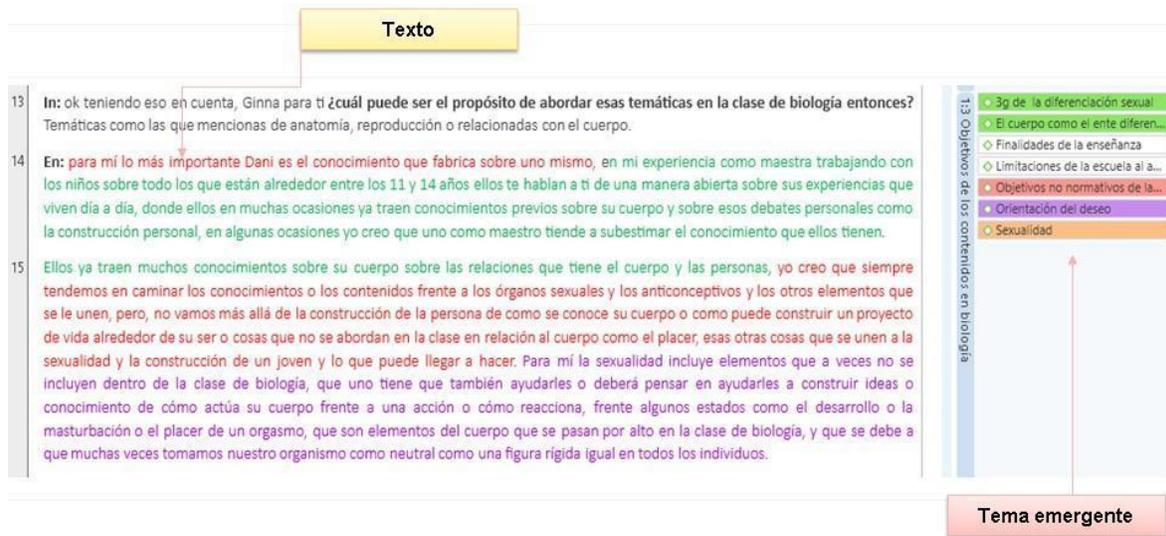


Figura 9. Elementos para tener en cuenta en la interpretación inicial de los textos. En la imagen se exponen el planteamiento de temas o dimensiones dentro del análisis del investigador.

Una de las características que cabe resaltar de esta fase, es que se evidenció que, en los discursos producidos de los profesores, pueden converger diferentes tendencias, es decir, que en una misma pregunta los profesores pueden abordar diferentes aspectos que ellos consideran relevantes en la relación entre el sexo y el género, y para poder diferenciarlos, se decidió resaltar con un color dichos aspectos.

A partir de este análisis preliminar, se trasladó a la fase de **reinterpretación de los datos**, donde a través de conversaciones y asesorías, el investigador exponía los criterios que había tomado a lo largo de la lectura de los textos, para determinar diferentes dimensiones. A partir de estos criterios, el asesor exponía ideas significativas que resaltan de los datos (oraciones con diferentes colores) relacionadas a la posible convergencia o síntesis de algunos códigos, como se puede ver en la Figura 10, con el fin de responder de manera concreta al objetivo y preguntas de la investigación.

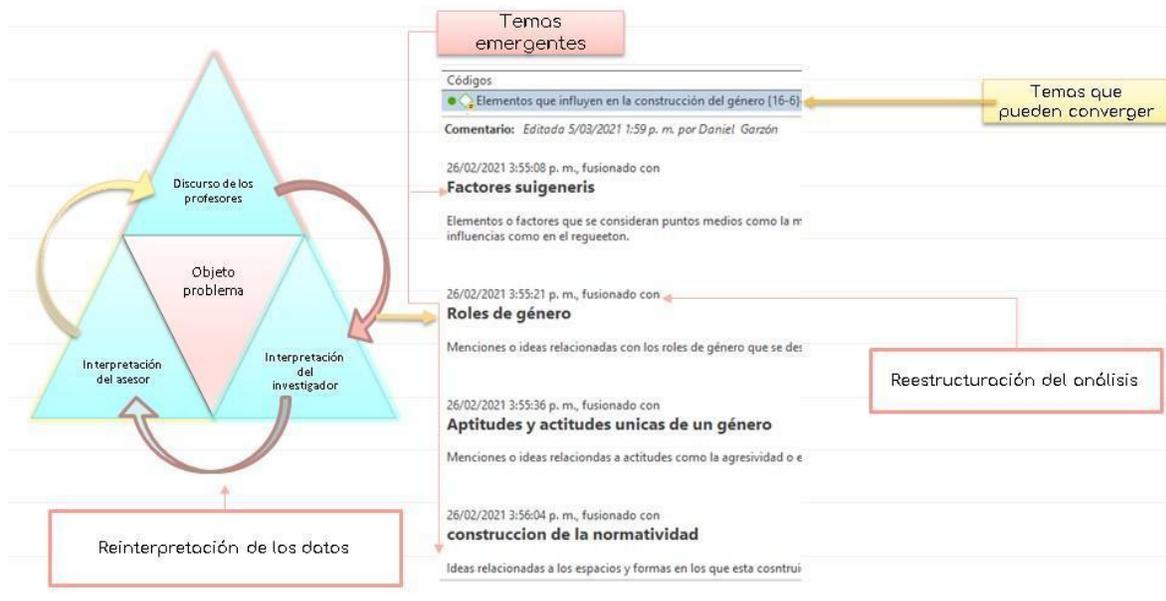


Figura 10. Reinterpretación de los datos. En esta figura se busca exponer los elementos que se tienen en cuenta al momento de reevaluar el análisis junto al asesor.

En este sentido Van-Dijk (2017), menciona que la triangulación es un ejercicio cognitivo que se centra en la interpretación de los discursos y el problema que se quiere indagar, donde se busca presentar diversas formas de interpretación con el propósito de no volver este ejercicio sesgado y unidireccional debido a los intereses y condiciones que puede llegar a tener el investigador, razón por la cual, es necesaria la confrontación e interpretaciones de terceros que permitan observar otras connotaciones históricas y sociales de los elementos que se están evaluando, enriqueciendo de este modo las interpretaciones iniciales que se tienen del discurso ya que se presupone que las interpretaciones y su subjetividad están ligadas a ideas de poder o al menos de un orden social del pensamiento.

Por último, en la fase de **construcción de las dimensiones del discurso**, se retomaron los códigos o tendencias de convergencia de la fase anterior, estos códigos no son otra cosa, que los conjuntos de síntesis que se encontraron entre las diferentes tendencias. Al finalizar, el análisis de cada una de las entrevistas, se desarrolló un plano general de tendencias para cada uno de los profesores, como se puede ver en la siguiente figura 11.

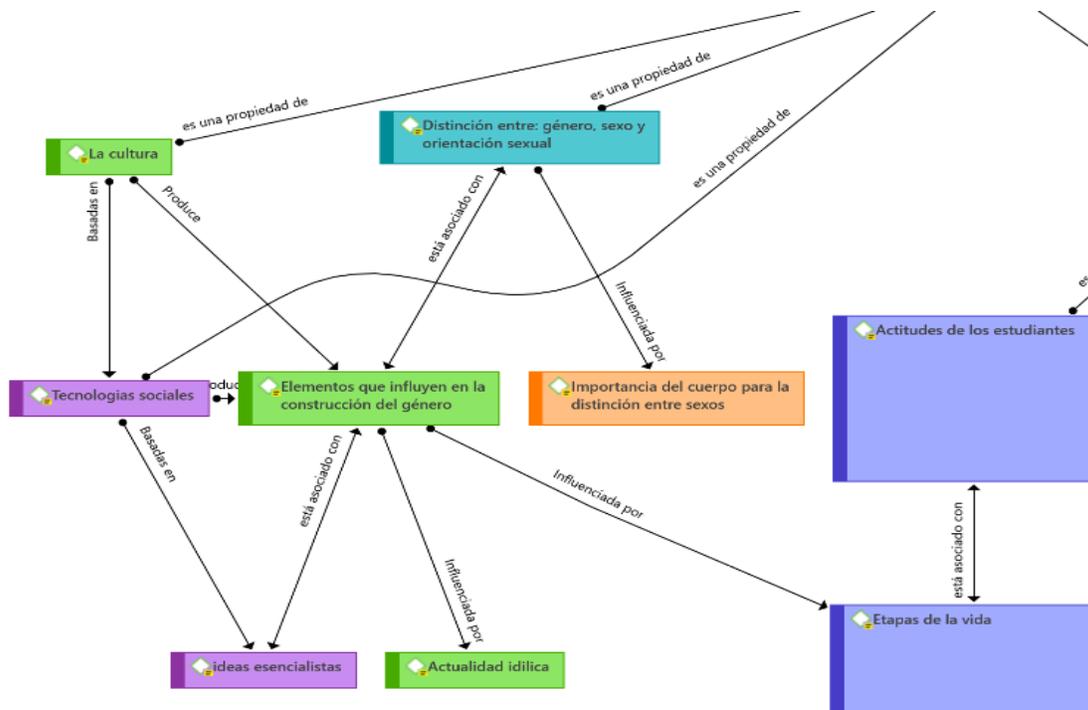


Figura 11. Ejemplo de tendencias que presentan los profesores.

Estos diagramas fueron utilizados como un recurso de análisis para organizar las tendencias de los profesores y, a su vez, permitieron detallar algunas de las relaciones que ocurren entre las diferentes tendencias a lo largo del discurso.

Para la construcción de estas categorías, cabe resaltar que todas son emergentes, es decir, todas provienen de la interpretación que se hizo en los discursos, esto es importante de señalar, puesto que no surgen de la teoría, aunque están altamente influenciados por esta. Esto se debe a que uno de los discursos es situado y contiene propiedades únicas provenientes de la realidad de los maestros y se podría caer en una mirada sesgada o limitada si se parte desde un marco teórico (Orlandi, 2012).

Resultados

A continuación, se presentarán los temas de análisis de las entrevistas que se realizaron con los maestros que participaron en este estudio. Estos temas se encontraron relevantes con respecto a los objetivos de este estudio y enmarcan las visiones de los maestros sobre la educación sexual, y la relación entre género y sexo, desde su práctica como profesores de biología.

A partir de ello, se presentarán dos secciones, la primera, relacionada con las visiones individuales de cada uno de los maestros frente a la educación sexual, como un punto de encuentro al momento de contemplar aspectos relacionados al sexo y al género. En la segunda sección, se expondrán los temas de análisis de las conversaciones con los maestros a la luz de los objetivos de esta investigación.

En el apartado de la metodología se realizó una breve descripción sobre el contexto donde labora cada uno de los docentes con el propósito de exponer algunas de las condiciones donde se producen dichos discursos. Para este apartado, se pretende enfocar el discurso y las declaraciones de los profesores a luz de la pregunta de investigación y los objetivos de este trabajo.

Sobre la educación sexual

En esta primera sección se tomarán las declaraciones de cada uno de los maestros de manera separada con el propósito de exponer la singularidad de las visiones de cada docente frente a la educación sexual, de este modo se retomaron las declaraciones que hicieron cada uno de los docentes frente al papel que ellos perciben de la educación sexual en la escuela y particularmente en la clase de biología.

Aunque, el objeto de esta investigación es indagar y reconocer las visiones de los docentes frente a la relación entre el sexo y el género, los antecedentes y marco de referencia recomendaban que la indagación de dichos conceptos se debería hacer de manera implícita en marcos de referencia cercanos a la experiencia profesional de los profesores y tratándose de la escuela y la clase de biología, la educación sexual puede cumplir con ese objetivo.

Por lo tanto, a lo largo de las entrevistas (sobre todo la inicial) hay declaraciones, tensiones y reflexiones importantes que desarrollan los profesores en sus discursos, donde dialogan sobre las experiencias, expectativas y limitaciones que ellos ven de desarrollar la educación sexual en la escuela. Las preguntas que motivaron esta conversación se pueden observar en el Anexo 2 que expone elementos como intereses, experiencias y actores que los docentes perciben como influencia en el desarrollo de las clases y la educación sexual.

Juliana – colombiana

Dentro de las conversaciones que se tuvieron con la profesora Juliana, ella resalta dos elementos importantes en el desarrollo de los conceptos de sexo y género dentro de su experiencia profesional. El primero, está relacionado con los deberes y ética que deben tener los profesores al momento de abordar alguno de estos conceptos dentro de sus clases.

Juliana. E1. Creo que temas como el placer, el sexo, el género o en general la sexualidad, hay que tener mucho cuidado y ética profesional sobre la finalidad con la que se quiere llevar, para que no sea otra fuente de información errada o problemática para uno mismo.

Juliana reconoce que la profesión docente por tradición y práctica cuenta con una serie de deberes, que en la mayoría de los casos se han construido a través del tiempo y con la influencia de la sociedad, donde se han establecido normas y códigos para todas las profesiones.

En el caso de los profesores, Juliana percibe que muchas de estas normas se convierten en expectativas que, a su vez, pueden llegar a limitar la práctica del profesor, dado que trazan un límite en algunos aspectos, como lo son: las relaciones que tiene el profesor con los estudiantes, la libertad de cátedra y la autonomía en el desarrollo de las clases. La profesora considera que estos límites parten de una idea o una expectativa muy particular, y es que el profesor debe ser imparcial o se debe desmarcar de cualquier cuestión que genere controversia dentro de la clase.

Para la profesora estas condiciones devienen de las tradiciones culturales de cada contexto, y para ella, en la sociedad colombiana han existido una serie de pautas de convivencia basadas en la tradición católica, que condicionan y determinan una serie de papeles para cada uno de los actores de la escuela. Esto lo percibe a través de la participación que tienen los padres de familia, que en algunos casos se centran en vigilar y restringir algunos aspectos relacionados al sexo, el género y la sexualidad en la escuela.

Juliana. E1. Para mí, el tema va más allá del contexto de manera general, para mí lo clave es la familia y sus tradiciones. Sin duda, las familias influyen en cómo se ve la sexualidad. En algunas casas se puede ser, comillas, súper abiertos, mientras que en otras no y en la mayoría de ellas va a estar la mano de religión para determinar qué tan abierto o cerrado soy.

Esta vigilancia y condicionamiento de la familia es el segundo aspecto que la profesora resalta en el desarrollo de los conceptos de sexo y género dentro del aula de clase. Para Juliana conceptos como la sexualidad o el género, son trascendentales e importantes en la vida de una persona, sin embargo, la manera en cómo son abordados en la escuela va a depender del entorno de los estudiantes, que está basado en la familia y tiene la capacidad de potenciar o limitar la forma y la profundidad en la que se lleven dentro de las clases.

En este sentido, la profesora considera que la familia puede potenciar y abordar diferentes aspectos de la sexualidad, pero, eso va a depender en gran parte de las creencias de los padres, quienes, pueden llegar a considerar extrañas o indebidas algunas prácticas o comportamientos fuera de lo que ellos consideren como común, aceptable y acorde con su visión del mundo.

Con relación a esto, Juliana considera que el elemento que permite acercarse o tener más experiencias de vida, que den paso a una perspectiva más amplia y que acepte la diversidad sexual, es el factor socioeconómico. Para ella este factor le permite a las personas cuestionar y reflexionar elementos como: los proyectos de vida, el autoconocimiento y el placer.

Juliana. E1. No es lo mismo que tú les hables de sexualidad a unos niños, digamos de estrato 3 donde trabajé en Bogotá, no es lo mismo porque su contexto socio familiar les vende una idea... y eso influye en la manera en que ellos ven y cómo proyectan su vida.

En consecuencia, Juliana considera que el abordaje de la sexualidad conlleva diferentes factores más allá del biológico, por lo cual, piensa que dichos conceptos se pueden desarrollar de una manera más adecuada en otro tipo de clases o áreas de conocimiento. Para la profesora, la sexualidad puede estar

alejada del área de biología y estar más cercana a espacios como la clase de sociales, convivencia y ética y valores.

Ella considera que la sexualidad es un tema complejo de abordar y por ende otras áreas más allá de biología aportan elementos para acercarse a esta temática desde una perspectiva más compleja, estas áreas pueden abordar de una manera más adecuada este tipo de conceptos, dado que desarrollan aspectos sociales más profundos que los que se pueden alcanzar en la clase de biología.

Juliana. E1. Sin duda, se puede abordar mejor en la clase de ética y valores. Es que yo pienso que la sexualidad es un tema cultural que podría ser abordado desde diferentes clases, ... porque no es solamente la parte del sistema reproductor y cómo funciona, sino, cómo su relación, cómo permite o posibilita la construcción con otras relaciones y personas. En cambio, en la clase de biología solamente se centra en observar los fenómenos que ocurren en los cuerpos.

Finalmente, Juliana considera que al ser un tema controversial y que conlleva diferentes aspectos personales y sociales, la sexualidad necesita otras perspectivas más allá de las académicas, de modo que, disciplinas como la psicología u orientación escolar puedan ayudar a que ese abordaje sea más adecuado y, para ella, más imparcial.

En efecto, para Juliana estos espacios lucen como los más apropiados para abordar estos temas debido a que pueden ser claros en algunas cuestiones controversiales de las diferencias entre las personas en diferentes ámbitos.

Juliana. E1. La parte de consejería que, con los psicólogos del colegio, son los que trabajan como elementos teóricos y demás para entender estas diferencias entre las personas. Ellos hacen talleres de convivencia escolar, yo veo que eso fortalece mucho..., es que creo que a partir de cierta edad si se puede hacer un poquito más complejo de abordar este tema y creo que ellos lo pueden cumplir mucho mejor con la labor de abordar la sexualidad, no como en biología que uno solo aborda una parte corporal y no social.

Estos elementos personales, sociales, tradicionales y hasta psicológicos, permiten observar que el concepto de sexualidad para Juliana puede llegar a ser un concepto amplio y difícil de especificar, que encuentra sentido o cercanía a la biología al momento de referenciar aspectos ligados al cuerpo.

Sin embargo, ella reconoce que no cuenta con la experticia ni la experiencia educativa para abordar múltiples aspectos como lo pueden ser: el placer, el autoconocimiento y la identidad. Por ello, Juliana ve de manera separada algunos elementos que recaen sobre el cuerpo, como lo son los factores fisiológicos y los llamados psicológicos, sin tener en cuenta, que ambos recaen en las personas y la construcción de sus cuerpos.

Es probable que la separación de estos efectos (fisiológicos y psicológicos) que recaen sobre los cuerpos se deban a la visión que ella tiene frente a su formación académica y la seguridad que le brindan sus bases conceptuales para abordar dichos temas, o a su vez, que las condiciones sociales de vigilancia y restricción que pueden imponer en algunos casos los contextos la llevan a declararse ajena de estos efectos para no vincularse con ninguna controversia.

Estos aspectos como las limitaciones y expectativas que ejercen los contextos se pueden observar a lo largo de las declaraciones de los otros maestros, en algunas ocasiones ellos imponen algunos factores más que otros, pero lo que es claro, es que el desarrollo de la sexualidad en la escuela está condicionado por diferentes tipos de nociones y actores, hechos que generan reflexión y en algunos casos preocupación entre los profesores.

Sonia – colombiana

Al momento de ser cuestionada sobre el papel que tiene la biología frente al abordaje de la sexualidad en la escuela, la profesora Sonia considera que es un hecho controversial, pero que está adscrito a esta área de conocimiento. Ella piensa que su relación se ha desarrollado a partir de la cercanía que tiene ese concepto con el cuerpo, pero a su vez la profesora menciona que este concepto no está reducido a hechos biológicos como la reproducción o la anatomía, sino que también se encuentra relacionado con el desarrollo personal de los sujetos y la forma como la sociedad lo percibe.

Sonia. E1. Yo considero que por lo menos en las clases, uno aborda cosas como anatomía o reproducción, pero para mí hablar de sexualidad conlleva otro tipo de elementos o relaciones, donde están involucradas las relaciones personales entre personas, como los maestros, los niños y la cultura... Para mí la sexualidad es un poco más amplia por ello necesita otros espacios de discusión y debate para que se puedan abordar otros aspectos más allá de los físicos.

Para la profesora, tradicionalmente se ha asociado el concepto de sexualidad con elementos como el cuidado del cuerpo y la prevención de enfermedades de transmisión sexual, razón por la cual, en muchas ocasiones las personas tienden a pensar que la sexualidad se reduce a un hecho coital o netamente enfocado en la genitalidad de las personas. Para Sonia este concepto abarca elementos constitutivos de la persona como lo son: la identidad, la orientación del deseo, el placer y el autoconocimiento, que en muchas ocasiones no son abordados en la clase de biología y son delegados a otros espacios.

Esta percepción frente a los contenidos de sexualidad y la clase de biología se constituyen como ideas que limitan la participación y el desarrollo de este concepto en el aula. Para la profesora existen una serie de condiciones que limitan la exploración de este concepto dentro de la clase de biología, una de las principales está relacionada con la percepción o idea que tienen los maestros frente al conocimiento de los estudiantes sobre la sexualidad y sus cuerpos.

Sonia. E1. Ellos en muchas ocasiones ya traen conocimientos previos sobre su cuerpo y sobre esos debates personales, como la construcción personal, en algunas ocasiones yo creo que uno como maestro tiende a subestimar el conocimiento que ellos tienen. Ellos ya traen muchos conocimientos sobre su cuerpo, sobre las relaciones que tienen... pero, en la clase no vamos más allá de la construcción de la persona, de como se conoce su cuerpo o cómo puede construir un proyecto de vida alrededor de su ser o el placer.

Para Sonia, usualmente se tiene una subestimación del conocimiento y experiencias de los estudiantes, por tal motivo, genera que en muchas ocasiones el profesor actúe de manera cauta y simple pensando que es la primera vez que los estudiantes van a hablar o a recibir información sobre este concepto.

Para la ella, esto se puede ver ilustrado en el lenguaje que utilizan en ocasiones los maestros al referirse a partes del cuerpo o eventos como las relaciones sexuales. Para ella en estas menciones se produce un camino errado que refuerza ideas de prohibición y tabú que no solo involucran el ejercicio de los profesores, sino también la forma como los estudiantes pueden expresar estas ideas.

Sonia. E1. Creo que muchas veces la sexualidad está relacionada con lo que yo expreso y cómo me expreso de mí mismo. Entonces, eso incluye el lenguaje o cómo la persona desarrolla en sí misma, el lenguaje en darle el nombre apropiado a las cosas, donde no sienta pena o miedo de llamar a las cosas por su nombre específico, como ocurre con el pene o la vagina, que a veces damos nombres diferentes, les ponemos sinónimos, en que les cambiamos en realidad la figura, de lo que creo que en realidad se quiere decir.

Para la profesora, el hecho de cambiar el nombre de ciertas partes del cuerpo y solapar algunas acciones relacionadas a la sexualidad, son eufemismos que construyen ideas de tabú o prohibición en los estudiantes. Sonia considera que estos hechos hacen parte de la construcción de lo que es válido y no válido en la sociedad o en otras palabras lo que es normal o irregular.

Para ella esta construcción de la norma es un hecho constante que no solo se percibe a través de las palabras, sino, sobre todo, a través de las acciones. Sonia menciona que no se da únicamente en una vía unidireccional entre maestros y estudiantes, sino también, se da entre colegas, padres de familia y, en resumen, en todo el entorno escolar.

Sonia. E1. tú puedes ver en nuestros compañeros muchos de los maestros tienen esa serie de tabús y los demuestran dentro de las instituciones. Por ejemplo, yo recuerdo en mi primer colegio en el que trabajé, estaba el cuento del maestro que es gay que puede influenciar a los niños y los puede volver gays.

Ella expone que dentro de la escuela hay una vigilancia continua sobre los cuerpos y lo que expresan las personas, donde constantemente se hacen una serie de comentarios para fortalecer la idea de la norma. Estos comentarios están contruidos desde diferentes relatos, en algunas ocasiones pueden ser chistes, anécdotas o simples conversaciones, que buscan identificar y exponer las ideas de lo normativo o en algunas ocasiones de los que culturalmente se considera como norma o tradición.

Sonia. E1. Si tus colegas comienzan a saber que, si un maestro no cumple, por ejemplo, con la norma de ser un macho que es supremamente no sé, viril, bravo o imponente. Entonces, comienzan a decir "es que ese profe la pateo con las dos" y comienzan a ver una serie de insinuaciones que ni siquiera permiten que un adulto, un maestro, pueda desarrollar sus particularidades, ahora imagínate lo que ocurre con los estudiantes.

Por estas razones, como la vigilancia de los comportamientos, el miedo por nombrar ciertas partes del cuerpo y la imposibilidad de abordar algunos aspectos de la sexualidad como el placer. Sonia considera que la escuela presenta una serie de limitaciones al momento de pensar en una educación sexual integral.

Por el contrario, ella considera que las tradiciones familiares y las expectativas sociales son las que dominan el discurso que se desarrolla alrededor de la sexualidad en la escuela, y cree que, aunque hoy en día existan cambios y aperturas, aún siguen siendo muy cortas y limitadas la perspectiva de la sexualidad en la clase de biología y en el entorno escolar.

Esta sensación de coaptación o limitación es un sentimiento que se expresa de manera constante en cada uno de los docentes, en algunos de ellos se expresa una aceptación por estas condiciones y para otros, es un asunto por trabajar y mejorar como en el caso Sonia, sin duda, estas limitaciones hacen parte del escenario desde donde construyen los discursos de cada uno de los maestros y se plantean como desafíos para cada uno de ellos.

Eduardo- colombiano

Para el profesor Eduardo el desarrollo de la sexualidad dentro de la clase de biología no depende directamente del profesor o su planeación de clase. Para él está relacionado con lo que dictaminan las políticas educativas y la forma como estas determinan el papel que debe tener la biología escolar. Inicialmente el profesor considera que en la clase de biología no se abordan todos los elementos que constituyen la sexualidad, sino solamente, se desarrollan algunos aspectos como lo son la anatomía del cuerpo humano y la reproducción.

Eduardo. E1. Creo que no, en la clase de biología no se da, porque los lineamientos curriculares para nuestro país (Colombia) establecen que la parte de educación sexual debe ir separada del contenido de la biología únicamente en biología trabaja temas de reproducción... desde una vista anatómica, donde se les observa las estructuras sexuales tanto de hombres como de mujeres, pero en realidad no se lleva más allá, uno no trasciende a un aspecto como la sexualidad.

El profesor piensa que la sexualidad es algo más complejo que abordar la anatomía de los cuerpos y la reproducción humana. Eduardo considera que este concepto está asociado con las relaciones que tienen las personas consigo mismas y los demás, donde construyen ideas personales sobre su rol en la sociedad y la participación que tienen las otras personas.

Por esta condición tan íntima que puede adquirir la sexualidad, Eduardo percibe que es un tema polémico y delicado de trabajar en el aula de clase, sobre todo por las ideas que pueden llegar a tener los padres de familia. A través de su experiencia profesional, el profesor ha podido observar que algunos padres de familia o directivos de las instituciones no están de acuerdo con que se desarrollen estas temáticas en el aula, dado que pueden influenciar de manera “indebida” en los pensamientos de los estudiantes.

Eduardo. E1. Yo siento que los papás tienen muchas limitaciones al momento de interpretar estas temáticas, por lo tanto, ellos sienten que al momento en el que el profesor les está hablando, no les está hablando de una manera imparcial como alguien que quiere darles, ofrecerles un conocimiento, sino más bien es como una persona que está influyendo y tendenciosamente quiere llevarlos por el camino por ejemplo el deseo o de la exploración sexual.

Aunque, dentro de las instituciones y las políticas educativas no se ha hecho explícito un apartado que menciona a algunos contenidos como inadecuados o prohibidos. Eduardo considera que culturalmente hay algunos contenidos que están vetados y que los padres de familia tienden a vigilar al momento de ser trabajados con sus hijos. Por tal motivo, él considera que la mejor forma de abordarlo es desde otros espacios o áreas de conocimiento que puedan ofrecer un carácter más neutral.

Eduardo. E1. la verdad si creo que temáticas como la sexualidad, si no son abordados por ejemplo un experto llámese un sexólogo o un psicólogo y son abordados por un profesor si pueden ser muy malinterpretadas y puede llevarlo a tener una serie de conflictos en el colegio. Sobre todo, conflictos más allá de lo profesional puede ser de lo laboral y hasta lo judicial.

Para Eduardo espacios como la psicología del colegio ofrecen una orientación particular frente a la sexualidad. Para el profesor, en algunas ocasiones el trabajar estos contenidos se vuelve un hecho conflictivo puesto que la institución delega toda la responsabilidad en los maestros y, en algunas ocasiones, cuando se tienen desacuerdos con los padres de familia, las directivas le dan toda la responsabilidad al maestro. Por esto, él prefiere dejarlos de lado y remitirse directamente a lo que menciona el currículo.

El profesor piensa que la participación de los padres de familia frente a la sexualidad es muy alta en comparación con otros contenidos que pueden llegar a generar algún tipo de debate en la escuela. Él considera que algunos padres tienen una expectativa de replicación frente a lo que se promueve en casa, para que en la escuela se desarrollen las mismas ideas, motivo por el cual, al encontrar alguna inconsistencia o contrariedades se exaltan y reclaman a los docentes.

Eduardo. E1. al final, yo termino sintiendo que los papás quieren que la escuela se vuelva un espacio donde se recuperen cosas que ellos enseñan en casa, entonces, como yo te decía ahorita de pronto están tan ocupados o no tiene tanto tiempo para hablar con sus hijos, que entonces están muy vigilantes de lo que pasa en la escuela.

Para el profesor esta vinculación de los padres de familia va a depender del contexto en el que esté trabajando, esto quiere decir, que para Eduardo no se tiene la misma vigilancia en los colegios públicos que en los colegios privados. Partiendo de su experiencia como profesor, él piensa que el colegio privado asume a los padres de familia como clientes y, por tal razón, en muchas ocasiones no se cuestiona o se rechazan algunas solicitudes de las familias. Por el contrario, se busca satisfacer cualquier tipo de exigencia, sin importar algún tipo de silenciamiento o intromisión en la autonomía del profesor.

Estos elementos permiten acercarse a la perspectiva de Eduardo sobre la educación sexual y el papel que tiene la sexualidad en la biología escolar. Sin embargo, en el desarrollo de las declaraciones no se exponen reflexiones o ideas sobre los contenidos de anatomía y reproducción humana, como los contenidos que él relaciona entre la biología y la sexualidad, en este caso él se enfoca constantemente en las limitaciones y las otras áreas de la institución que podrían abordar esta cuestión.

Dentro de las declaraciones de Eduardo queda expuesto de manera constante y relevante las condiciones que en algunas ocasiones tienen los maestros en instituciones públicas y privadas, aunque la mayoría de los docentes de esta investigación laboran en el sector privado y en algunas declaraciones demandan quejas o reclamos por las condiciones, es Eduardo el principal crítico sobre las dinámicas que pueden ocurrir en estas instituciones, lo cual es un elemento a evaluar no solo en este trabajo sino en elementos como la autonomía y libertad de cátedra de los profesores.

Elizabeth – mexicana

Para Elizabeth una de las cosas más importantes al momento de referir la sexualidad es el escenario donde se plantee, debido a que su significado y la forma como se referencie puede cambiar drásticamente. Ella realiza esta distinción debido a que a través de su experiencia profesional ha percibido que en el aula de clase o en general en la escuela, se debe ser más cauto con el lenguaje que se utiliza al momento de referirse a algunas partes del cuerpo o fenómenos referidos a lo sexual.

Elizabeth. E1. En otros empleos (fuera de las aulas) que he tenido uno puede nombrar las cosas digamos sin ningún estigma y puedo darle su nombre como lo puede ser pene, vagina, ovarios, esperma, el pubis, sin tener ningún tipo de remordimiento o limitación al momento de expresarlas, pero cuando estoy en el aula y tengo que abordar este tema en específico si de alguna manera modificó mi lenguaje, modifico el discurso que les doy a mis estudiantes, porque justamente esta parte del profesor tiene uno que ser muy consciente de la sensibilidad

Para la maestra hay que ser muy precavido al momento de referir ciertos aspectos de la sexualidad, puesto que pueden causar en algunos casos inconvenientes con el entorno que rodea a los estudiantes. La profesora expone que estos inconvenientes no están relacionados con los estudiantes de manera directa, pero sí están ligados en la mayoría de los casos a los padres de familia.

Para Elizabeth, los padres de familia en muchas ocasiones juzgan el abordaje de este concepto desde un plano moral y religioso el cual puede limitar su acción en la escuela y en concreto en la clase de biología.

Para ella, la tensión que se genera en algunas ocasiones con los padres de familia se convierte en una dificultad al momento de abordar algunos aspectos como: la genitalidad, el placer, el autoconocimiento y la identidad. Por lo tanto, Elizabeth expone que esto afecta sus expectativas y finalidades de enseñanza dado que los estudiantes no cuentan con muchos espacios dentro de su vida escolar para abordar inquietudes específicas sobre la sexualidad en la clase de biología.

Elizabeth. E1. En cuanto a la sexualidad para ellos es un momento muy importante porque es una de las pocas oportunidades que ellos en realidad tienen para explicitar dudas que a lo mejor dentro de sus casas o con sus compañeros no pueden solucionar o lo hacen, pero no tienen la seguridad de que la discusión o las respuestas que se estén tan entre ellos que sea de manera correcta.

Esta consideración frente a las oportunidades que tienen los estudiantes en su vida escolar es muy importante para la profesora ya que ella reconoce que en algunos espacios de la primaria y la secundaria se alcanzan a abordar aspectos sobre el desarrollo hormonal, pero no en todos, existe el espacio o la disposición de los maestros para resolver dudas o inquietudes específicas de los estudiantes.

Para Elizabeth estos cuestionamientos son muy importantes, dado que exponen la importancia de ciertos contenidos en la vida y en la práctica de los estudiantes. Para ella, contenidos como: el coito, la utilización de preservativos y las enfermedades de transmisión sexual, son contenidos específicos de la clase de biología, que convocan al maestro a dar apertura y en la medida de lo posible a ofrecer experiencias que permitan acercarse a algunos elementos que son tabú para la sociedad.

Elizabeth. E1. Creo que algunas temáticas pueden generar diferentes tipos de sensaciones, como emoción, confusión o confrontación. Eso se puede ver al momento de hablar por ejemplo de eventos que son de acción, como por ejemplo el coito y la utilización del condón, saber por ejemplo cuál es mi día de posible embarazo, eso es lo que más les atañe a ellos.

Elizabeth considera única e irremplazable la relación que se genera entre estos conceptos, los estudiantes y los maestros, debido a que en otras áreas o espacios de conocimiento se pueden abordar otras perspectivas, pero, con dificultad, se podrán abordar aspectos biológicos puntuales que una persona con conocimiento, como lo es un profesor de biología, las pueda resolver o al menos incentivar.

A pesar de la importancia y el interés que los estudiantes exponen frente a estas temáticas, la profesora reconoce que su abordaje en la escuela no se da de manera amplia, ni profunda debido a la vigilancia y las condiciones que generan los padres de familia. Para Elizabeth, dicha vigilancia no se da igual en todos los contextos, ella considera que está ligada a las tradiciones familiares y sociales que tienen los padres y en concreto las familias.

Para la profesora, algunas de las inquietudes que los estudiantes tienen frente a la sexualidad y su actuar no las pueden resolver directamente en casa y la clase y la relación que tienen con el maestro se vuelve un espacio para aclarar dudas y llegar a reflexiones sobre hechos que en la mayoría de las ocasiones no se han enfrentado.

Por tal motivo, ella ha observado que estos cuestionamientos se trasladan a otros espacios extraescolares y extracurriculares, es decir, fuera de la escuela y de la clase de biología.

Elizabeth. E1. No me gusta decir que mis alumnos tienen la mente más cerrada, ellos al contrario son muy curiosos y están muy interesados en resolver sus preguntas, y éste ha sido el medio para poder acercarme a ellos, pero sus familias son otro asunto... En una ocasión una estudiante pregunta fuera del colegio por una situación complicada relacionada con el orgasmo y prefirió averiguar mi número telefónico y hablar conmigo que con sus padres.

Elizabeth menciona que son más las experiencias que ella ha tenido fuera del aula al momento de hablar de sexualidad que dentro de ella. Donde algunos estudiantes la abordan extracurricularmente para resolver inquietudes personales y relacionadas a la sexualidad.

Estos hechos hacen que la profesora se cuestione constantemente frente a la posibilidad que existe en las casas de hablar sobre estos temas. Para ella, este tipo de prácticas son evidencias de que en las familias no está permitido hablar o exponer de manera abierta pensamientos sobre la sexualidad y mucho menos resolver dudas que puedan llevar a conflictos entre las personas.

Por lo tanto, para Elizabeth es indispensable que el profesor tenga una postura al momento de verse enfrentado a este tipo de temáticas, debido a que en algunas ocasiones algunos maestros prefieren evitar o pasar de lado eventos que les pueden ocasionar problemas o conflictos con los padres de familia. Sin embargo, para ella es muy importante el posicionamiento que determinen los profesores ya que esto va ligado con sus finalidades de enseñanza y con la ética de la profesión docente.

Dentro de los elementos particulares que tienen las declaraciones de Elizabeth son las experiencias que ha tenido con los estudiantes de abordar esas temáticas desde otros escenarios, a diferencia de

sus colegas, la maestra a ha tenido la posibilidad de abordar otros escenarios que le permiten cuestionar y reflexionar sobre las prácticas y tradiciones que se han desarrollado dentro del aula de clase. Estas ideas pueden ser un punto de partida para no solamente negociar contenidos y dinámicas de la sexualidad, sino también, examinar espacios y posturas que necesitan ser modificadas para abordar la educación sexual de una manera más integral

Angélica – mexicana

Dentro de la experiencia profesional que ha tenido Angélica en la escuela, el concepto de sexualidad se ha abordado desde el modelo de prevención, donde aspectos como: relaciones sexuales, ciclo menstrual y desarrollo hormonal, son planeados y desarrollados desde el cuidado del cuerpo y una mirada de precaución. Para la profesora, este modelo restringe las percepciones que pueden construir los estudiantes frente a la sexualidad, dado que, promueve un sesgo negativo y de vigilancia.

Angélica. E1. casi siempre cuando enseñamos digamos temas relacionados con sexo o sexualidad es como prevenir o como no tener en tus relaciones sexuales, algún evento relacionado con enfermedad de transmisión sexual. No están relacionadas con el autoconocimiento del cuerpo, por ejemplo, en el caso del ciclo menstrual tú te das cuenta de que no está enfocado en enseñar cuáles son los cambios que tiene el cuerpo, sino mira te voy a enseñar cuál es tu ciclo para que tú no te embaraces.

Para la maestra, la sexualidad en muchas ocasiones es delegada al núcleo familiar y los ejercicios que se hacen en la escuela son simples y están enfocados solo al reconocimiento de algunas partes del cuerpo.

De acuerdo con ella, los docentes prefieren delegar a los padres aspectos como, el sexo y autoconocimiento del cuerpo, con el fin, de no entrar en disputas o en conflictos con los padres de familia. Sin embargo, Angélica menciona que, al ser temas abordados únicamente en casa, se generan una serie de tabúes y restricciones frente a dichos contenidos. Por ejemplo, se puede observar en los nombres solapados u ocultos que se les dan a ciertas partes del cuerpo como: pene, vagina o esperma.

Angélica piensa que estos nombres tergiversados en muchas ocasiones lo que hacen es construir una mirada acusadora e indebida frente a algunos conceptos. Así mismo, este hecho se vuelve una limitante para los maestros, dado que no se sienten con la libertad y la confianza de trabajarlos en clase, por el contrario, se perciben vigilados y condicionados de trabajar algunos contenidos de manera explícita.

Angélica. E1. En un salón de clase se vuelve como un tema tabú, en mi experiencia, por ejemplo, cuando yo digo palabras como, por ejemplo, esperma, los estudiantes comienzan a reírse o verse incómodos, uno comienza a fijarse uno que ellos no están acostumbrados, por ejemplo, ni siquiera escuchar o estar familiarizado con las palabras, se hace evidente, por ejemplo, que en casa no se aborden.

Para la profesora, el desarrollo amplio de la sexualidad y sus contenidos está sujeto a la escuela y al contexto en donde se desarrolle. Ella considera que, así como existen padres de familia que no permiten estas temáticas en las escuelas, hay otro tipo de padres que son más abiertos y creen que es importante para la vida de los estudiantes.

Basados en esto, Angélica cree que el problema radica en que no se hace explícita una posición ni en las escuelas ni en los currículos, por el contrario, en primera instancia todos se exponen como abiertos y conformes con desarrollar estas temáticas, pero en algunos casos, cambian de parecer al verse enfrentados a tradiciones o visiones que no comparten y esto hace que las prácticas y procesos de enseñanza se ven truncados tanto para los maestros como para los estudiantes.

Angélica. E1. Para los estudiantes siempre es muy importante pensar en lo que está a su alrededor, sobre todo en el qué dirá su familia, en el qué dirán sus profesores, el qué dirán de sus compañeros, porque como son sujetos en construcción todavía necesitan o dependen mucho están en la necesidad de aprobación del otro. En vez de recordar que la sexualidad es un hecho individual de cada quien.

Para Angélica, esto se puede observar en las expectativas que genera el entorno de los estudiantes, que en muchos casos están basado en parámetros muy cerrados que no permiten opiniones o ideas que sobrepasen estos umbrales. Para ella, esto se puede ver en las clases y en las preguntas que hacen los estudiantes, que en muchas ocasiones son sobre elementos no normativos y que los cuestionan, pero que rápidamente son coartadas o limitadas por sus compañeros.

La maestra considera que en algunas ocasiones se ha pensado que estas expectativas sociales por cumplir la norma están directamente relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias. Sin embargo, ella considera que, sin importar el nivel económico, los espacios u oportunidades que haya tenido unas personas, en la mayoría de las ocasiones predominan las tradiciones y aquello que los padres consideran como oportuno o indebido para sus hijos.

Angélica. E1. Yo he trabajado en colegios de muchos ingresos económicos y las familias a pesar de que tengan digamos muchos espacios de acercamiento y ellos puedan conocer muchas cosas, ellos mismos en algunas ocasiones nos pedían hacer digamos ejercicios como demasiado simples, ... consideran ciertos contenidos negativos y no quieren que su hijo se forme de una manera muy abierta, sino por el contrario, muy centrada o cercana a lo que ellos piensan.

En este sentido, la profesora piensa que la enseñanza y el abordaje de la sexualidad confluyen diferentes factores, pero, uno de los más significativos son los padres de familia y la percepción que ellos tienen frente a estos contenidos. Para Angélica, la vigilancia que se hace frente a estos contenidos es constante y bajo la idea que puede generar consecuencias para los maestros, por lo tanto, ella y algunos colegas son cautelosos al momento de abordar dichos contenidos.

A pesar, de estas restricciones y las expectativas que en muchas ocasiones están expuestas dentro de las clases, Angélica considera que el desarrollo de contenidos relacionados con sexualidad dentro de la clase de biología no solo está atravesado por la cercanía al cuerpo, sino también, porque a través de ellos se pueden romper prejuicios que se han construido por la tradición en las familias o en la sociedad.

Estos elementos que aborda Angélica frente a las restricciones de la familia están presentes en la mayoría de las declaraciones de los maestros y pueden llegar uno de los desafíos más grandes de trabajar la educación sexual en la clase de biología, sin embargo, la posición que tiene Angélica si difiere de la de algunos maestros, dado que ella está dispuesta a desafiar las restricciones que algunas

veces se presente por los objetivos o metas que como maestra ella se dispone en la enseñanza de la biología.

Alberto – mexicano

En el desarrollo de las conversaciones con el profesor Alberto se exponen elementos personales y sociales desde donde él enmarca una idea sobre la sexualidad y cómo se relaciona con la escuela y específicamente con la clase de biología. Para Alberto, todo parte de las condiciones en las que se encuentre el estudiante y las posibilidades que puedan construir los maestros dentro de sus clases.

Sin embargo, él considera que dentro del contexto mexicano para hablar de estos elementos es indispensable pensar en qué tipo de escuela se está hablando, si es pública o privada. A partir de su experiencia, Alberto considera que en estos dos tipos de instituciones se desarrolla de manera diferente la sexualidad, debido a que cada una de ellas tiene una relación diferente con los padres de familia. Según él en una escuela privada se tiene un acompañamiento más cercano de ellos.

Alberto. E1. Va a depender mucho del colegio donde se vaya a tratar el tema, aquí en los colegios IB se piensa como objetivo que el alumno proyecte los contenidos que ve en la clase en su vida cotidiana o su contexto real. Yo creo que no en todas las instituciones sucede así, por ejemplo, en otras instituciones, por ejemplo, las instituciones de Gobierno pues ahí no existe como un compromiso latente de los directivos, de los docentes, el compromiso con el alumno está muy alejado.

Desde su práctica profesional, Alberto ha observado que las instituciones construyen una serie de condiciones que posibilitan el ejercicio docente de una manera cercana y comprometida con los estudiantes. De acuerdo con su experiencia, él ha observado que en los colegios privados existe una relación más cercana con los padres de familia, hecho que contribuye a que los docentes planeen y observen, desde un panorama más amplio, la vida de los estudiantes y de este modo poder evaluar la pertinencia de elementos como la sexualidad.

No obstante, este tipo de conceptos como lo son la sexualidad pueden acarrear una serie de aprietos para los profesores, dado que son muy debatibles dentro del contexto de los estudiantes. Alberto considera que debido a la cultura conservadora que se tiene en su ciudad (Monterrey), temas como la educación sexual o la sexualidad son restringidos a los hogares de los estudiantes, y el papel que tiene el profesor se limita a abordar elementos superficiales de este contenido, con el fin de no generar conflictos con los padres de familia.

Para Alberto estos conceptos son sensibles en el núcleo familiar de los estudiantes debido a que abordan elementos de orden moral y tradición de los hogares, razón por la cual, los padres, y hasta los directivos de las instituciones, prefieren que sean abordados desde casa, con el propósito de no generar ninguna tensión entre padres, institución y maestros.

Alberto. E1. En mi experiencia dando clases, creo que es bien difícil con la cultura que tenemos aquí en México y la sociedad... es una cultura muy cerrada entonces el tema de sexualidad de educación sexual, en ocasiones es ponerse en contra algunos padres de familia incluso los mismos coordinadores.

Para evitar estas tensiones, Alberto reconoce que en muchas ocasiones los profesores reciben una serie de pautas o recomendaciones por parte de los directivos y de los padres de familia. Para el profesor, en muchas ocasiones estas recomendaciones son evaluadas y aceptadas por los docentes, pero en la mayoría de las ocasiones no son solo una sugerencia, por el contrario, son un precepto que plantean estos actores de la escuela.

Alberto. E1. El mismo colegio te pide que toques los temas como muy, este, superficialmente y dejes que a lo mejor sean como más los padres los que lleven esta educación solamente...A lo mejor dejamos que el colegio manipule un poquito los temas, debido a que se debe tener definitivamente un compromiso por parte del colegio, para con los padres y estudiantes.

Para el profesor estas condiciones no representan un silenciamiento o un obstáculo por parte de los colegios o los padres de familia, por el contrario, él considera que al ser un tema tan íntimo y debatible es mejor reconocer el panorama desde donde se puede abordar.

Así mismo, él considera que, a pesar, de que en la clase de biología se abordan contenidos como reproducción y enfermedades de transmisión sexual, estos contenidos no abarcan el total de la sexualidad, motivo por el cual, es mejor delegarla o darle el espacio a otras áreas que la pueden tratar de una manera más compleja este tema como ocurre con el espacio de psicología u orientación escolar.

Alberto menciona que en estos espacios se puede encontrar elementos de objetividad y neutralidad que, en algunos momentos, pueden poner en tensión al profesor. por lo tanto, se pueden abordar otro tipo de elementos más allá de lo biológico y relacionado con lo social. Para el profesor áreas como la psicología escolar cuentan con dos ventajas principales, la primera, que el personal está capacitado para abordar los temas de sexualidad y, la segunda, que cuentan con el aval de la institución y los padres de familia para abordar estos contenidos.

Alberto. E1. Los colegios como el mío IB también maneja unas pláticas de educación sexual que realmente son más claras y orientadoras, donde se habla sobre cosas como el acoso y las formas correctas de cortejar, esas cositas que aparecen de repente por las aplicaciones, además sobre cómo se debe llevar la sexualidad, que son desarrolladas en realidad por el área de psicología. Eso implica que uno como maestro de biología solo aborda los contenidos específicos y esos otros elementos pues remite a los estudiantes a las charlas o la psicóloga.

En este sentido, Alberto piensa que el principal objetivo que debe tener la educación sexual es ayudar a los estudiantes a planear su vida sexual y reproductiva. Donde se enfoquen en las implicaciones que tiene reproducirse a una edad temprana y como los hijos son un proyecto de vida a largo plazo que traen consigo una serie de responsabilidades y condiciones para la vida tanto de mujeres y hombres.

Este enfoque reproductivo se puede considerar para Alberto como el eje que conduce la sexualidad en la escuela y en la clase de biología, por tal razón, él considera que dentro de su clase se pueden aportar elementos de carácter anatómico que permiten identificar partes del cuerpo y su función reproductiva.

De este modo, Alberto considera que los profesores de biología pueden mantener una postura neutral frente al abordaje de la sexualidad y, a partir de contenidos como el anatómico, hormonal y reproductivo, contribuir a una educación sexual de los estudiantes.

Por último, Alberto reconoce que dentro del concepto de sexualidad pueden estar relacionados otros aspectos como el erótico y el emocional. Sin embargo, considera que además de lo conflictivo que pueden llegar a traer estos temas con los padres de familia, también existe una regulación por parte del estado que limita o condiciona el papel que deben tener los maestros.

Frente a esto Alberto considera que existen leyes que determinan qué contenidos pueden ingresar a la escuela y en algunas ocasiones estas leyes pueden ser desconocidas por parte de los profesores dejándolos en una posición de incertidumbre frente a la forma en cómo deben abordar estos aspectos en las clases.

Alberto. E1. Alcance a escuchar que esto no debe ser un tema de la escuela, sino más desde la casa, donde se ven como esta situación que hay como dos bandos por así decirlo, los que quieren que se aborde en la escuela y los que prefieren que solo se hable en casa.

Este elemento de prohibición puede ser una de las características más importantes que resalta Alberto de la relación que tiene la sexualidad con la escuela y directamente con la clase de biología. A pesar de reconocer las limitaciones que producen algunos miembros de la comunidad educativa Alberto resalta la afinidad que tiene con dichas condiciones. En efecto, en algunos casos no las reprocha y por el contrario, la avala y las intenta hacer efectivas.

Puntos de encuentro entre los maestros con relación a la educación sexual

Frente a las visiones que tienen los profesores sobre la sexualidad se pueden concluir algunos elementos relevantes. El primero, que existe una tensión constante frente a la forma y disposición de abordar la sexualidad en la escuela, debido al control que se ejerce sobre la práctica docente por parte de las instituciones y los padres. Esta sensación de vigilancia produce en los docentes desconfianza al momento de abordar aspectos relacionados con la sexualidad debido a las repercusiones personales y profesionales que puede conllevar.

Así mismo, de manera general se percibe en los maestros una sensación de prevención frente a su formación inicial debido a que no cuentan con las bases teóricas y formativas de abordar la sexualidad, por lo tanto, es común que los docentes perciban que este contenido se puede desarrollar manera óptima en otras áreas de conocimiento como la psicología escolar o el área de sociales.

Por una parte, los docentes que tienen una formación inicial con bases en pedagogía y didáctica reconocen que en sus clases de la universidad se planteó el escenario de la educación sexual y la importancia que tiene la clase de biología en el desarrollo de dicha temática, sin embargo, el planteamiento de estos contenidos era expuesto como un invitación o un desafío que se iban a encontrar en el desarrollo de su ejercicio profesional, pero, dentro de las dinámicas de las clases o un escenario específico para ser abordado, problematizado y reflexionando fueron muy pocos, motivo por el cual no se reclama una ausencia absoluta, pero si, una formación más completa y compleja teniendo en cuenta los contenidos a abordar.

Por otro lado, los docentes que son formados únicamente desde un plano de la biología, reconocen que hay una ausencia en su proceso formativo frente a la educación sexual y sus implicaciones, motivo por el cual, prefieren referirse únicamente lo estipulado en las leyes, libro de texto o indicaciones de las instituciones, para ellos, la problematización y reflexión de la educación sexual ha sido toda en la práctica docente, por ello, tienen una reflexión en común y es que quizás en sus primeros años pudieron pasar muchas oportunidades que no supieron como desarrollar y seguramente lo que hicieron fue ajustarse a la norma.

No obstante, todos ellos reconocen que la sexualidad tiene un nivel de importancia muy alto en la formación de los estudiantes, por lo tanto, consideran importante reflexionar y actualizarse para no abordar de manera simple este contenido en el aula. Sin embargo, la figura que ha adquirido la sexualidad en la escuela como un fenómeno sensible y conflictivo hace que ellos en la mayoría de las oportunidades la abordan de manera superficial, limitándose a los aspectos básicos que establece el currículo.

Por último, para los maestros es claro que una temática como la educación sexual que aborda elementos corporales y subjetivos de las personas no se puede abordar únicamente por un área de conocimiento, por tal motivo, es necesario que además de áreas como biología que trabaja elementos fisiológicos se relacionen otras asignaturas como lo son sociales, artes, ética, etc. Áreas que desde su experticia tienen elementos para aportar en la formación de los ciudadanos.

Sin embargo, esta posición de interdisciplinariedad en algunos casos genera que los docentes deleguen la responsabilidad social de temáticas y conceptos que se trabajan en sus clases a otras áreas, creando la idea que los contenidos que se desarrollan en la clase de biología son imparciales y neutrales y están poco relacionados con las dinámicas sociales de orden y normatividad, hecho que es cuestionable si se observa la influencia de la biología en la comprensión de los cuerpos y elementos como los genitales y las hormonas

Sobre la relación entre género y sexo

En este apartado se presentarán los temas de análisis que surgieron de las entrevistas que se tuvieron con los maestros. Cada uno de estos temas representan ideas de los maestros en torno a la relación entre el sexo y el género. Para ilustrar cada uno de los temas se presentan extractos de las entrevistas de los maestros.

Particularmente se presentan cuatro temas: Los niños como seres inconclusos, Otro camino diferente al biológico, El cambio que no permiten las tradiciones, El conflicto de abordar aspectos de sexo y género en el aula.

Estos temas surgen de la interpretación que se hace del discurso de los profesores y se vuelven relevantes frente a los objetivos de la investigación donde se busca reconocer las visiones de los profesores frente al rol del conocimiento biológico en la construcción del género, las experiencias de los profesores al momento de abordar cuestiones de diversidad sexual en el aula y, por último, las características que ellos toman al momento de definir los conceptos de sexo y género.

Adicionalmente cada una de las dimensiones que se presentan a continuación tiene aportación de todos los maestros, de este modo se consigue un punto de convergencia en el discurso de los docentes y se posibilita un diálogo y común entre ellos. Este elemento resulta relevante debido a que las condiciones de producción que atraviesan a cada uno de los maestros pueden generar diferentes expresiones frente a la relación entre el sexo y el género, pero estas dimensiones permiten comunicar ideas conjuntas que invitan a la reflexión y cuestionamiento de estos conceptos en el desarrollo de la escuela y sobre todo de la clase de biología.

En la mayoría de las declaraciones se hace referencia a la segunda entrevista (Ver anexo 3) que estaba basada en el diálogo sobre las fronteras de exclusión que se generan a través del género y como estas fronteras llegan a las aulas de clase y el profesor de biología debe sortear contenidos y sobre todo decisiones de cómo abordar estas temáticas.

Los infantes como seres inconclusos

Dentro de las declaraciones de los maestros hay una idea en común y es que el género es una construcción social y personal que ocurre a través del tiempo y las experiencias de cada uno de los sujetos. Sin embargo, no todas las personas viven las mismas experiencias, ni son igual de significativas, por ello, los profesores cuestionan que en la niñez las personas puedan llegar a identificarse con otro género que no corresponda con su sexo biológico.

Por ejemplo, al momento de hablar sobre la transexualidad infantil, la libertad y autonomía que pueden llegar a tener los niños que quieren un cambio de género. Para algunos profesores como Alberto, este proceso puede conllevar muchos conflictos y quizás malas decisiones, debido a que es un cambio trascendental en la vida futura de las personas y, tal vez, al tomar esta decisión en una edad temprana no se están evaluando las consecuencias que pueden llegar a tener en el futuro.

Alberto. E2. yo sí estoy a favor de dejar que los niños y las niñas primero se identifiquen bien con algún género ya existente no, no significa que esté en contra, sino que yo creo que a veces es necesario experimentar bien para saber bien qué es lo que se desea, y no solamente porque la persona quiere pasar de un lugar al otro.

La evaluación de las consecuencias y las decisiones a futuro parecen exceder a los niños y sus capacidades, por ello, algunos profesores consideran que estos cambios o deseos de transición pueden llegar a ser solamente caprichos o indecisiones de una edad temprana.

Esta observación la hacen algunos maestros basados en dos aspectos. El primero que, al parecer el cuerpo de los niños no está completamente desarrollado. Razón por la cual, elementos como las hormonas o el desarrollo cognitivo o cerebral pueden llegar a generar una contrariedad con este tipo de decisiones, debido a que estos elementos, parecen dominar el cuerpo de las personas en algunas etapas de vida e inciden en las decisiones que se tomen.

Eduardo. E2. En algún momento en la pubertad cuando hay cambios hormonales más fuertes, ella puede decidir ser niño, y esto puede generar otro cambio, en donde yo creo que esto le generaría más conflictos, sociales, personales, familiares.

Juliana. E2. Yo sí creo que biológicamente debe haber muchas diferencias, por ejemplo, en el cerebro, cuando uno es pequeño y adulto, donde cognitivamente no has desarrollado todas tus capacidades para poder evaluar estas decisiones.

El segundo aspecto, está relacionado con las experiencias no alcanzadas antes de la adolescencia, donde algunos maestros opinan, que antes de la adolescencia no se han vivido las experiencias necesarias para determinar de manera acertada que es lo que se desea y se quiere ser en el futuro. Por lo tanto, estas decisiones necesitan de una posición experimentada que pueda medir las implicaciones posteriores para así evitar arrepentimientos.

Eduardo. E2. como tal creo que hay una edad... Creo que en una edad temprana no se alcanza la madurez de tomar decisiones autónomas, y sobre todo de enfrentar las decisiones que se toman, esa autonomía creo que se construye hasta cierta edad.

Alberto. E2. depende mucho de las situaciones en su vida adulta para que él se pueda desarrollar de la manera más adecuada y ahí sí pueda considerar cuál es de pronto su género correcto

Elizabeth. E2. Existe una preocupación de que lo hagan muy jóvenes porque pueden sentir arrepentimientos a lo largo de su vida, porque creo que cuando se llega a la adolescencia y se está en esa etapa de experimentación... uno prueba diferentes cosas, puede que te llegue el arrepentimiento porque ese cambio lo hiciste a una edad muy temprana.

Estas expresiones parecen estar asociadas con la idea de que el cambio de género es un hecho irreversible y de una sola una oportunidad, y que solamente hay dos decisiones posibles por tomar, o se es hombre o se es mujer. En este sentido, la transexualidad luce inicialmente como un hecho difícil de comprender y que necesita de un tipo de lectura o lentes que permiten observar más cercano y legible.

En esta búsqueda de legibilidad, para algunos maestros la psicología se postula como un espacio no solo para entender los puntos intermedios del género, sino también, para valorarlos y aceptarlos en la sociedad. Para algunos maestros esta área de conocimiento puede ayudar a aclarar dos elementos importantes: el primero, que esta decisión no sea apresurada o caprichosa y, la segunda, que la persona no esté pasando por algún tipo de trastorno psicológico que no le permite tomar decisiones sensatas.

Eduardo. E2. Esos cambios me cuestionan, porque uno no sabe tal vez qué patología o qué características tiene la niña internamente, porque en algunos casos puede ser que su aparato reproductor o sus genitales no se hayan desarrollado correctamente. Así mismo, puede también tener algún tipo de problema psicológico que no haya permitido el desarrollo completo de su identidad

Elizabeth. E2. Creo que sí hay una necesidad de entender que psicológicamente no es solamente un capricho, no solamente deseo de un día, sino que, de verdad, es un cambio drástico de 180° que le quiere dar a su vida y si la persona está dispuesta a enfrentar digamos todas las consecuencias que esto trae consigo.

Elementos como el desarrollo corporal y psicológico, parecen ser protagonistas al momento de pensar en los niños como sujetos inconclusos, debido a que su evaluación parte de la mirada de un adulto que, por su experiencia de vida parece subestimar las experiencias que se tienen en la niñez y considerar que siempre hace falta algo para poder tomar un tipo de decisión como lo es el tránsito.

Así mismo, cabe señalar que, al considerar el género como una construcción social y personal, algunos maestros condicionan este proceso a una serie de etapas y momentos, que solamente van a ser cumplidos con el paso del tiempo y de manera prolongada. Por lo tanto, generalmente va a lucir como una decisión apresurada y poco meditada, debido a que la edad no ayuda a cumplir dichas exigencias o expectativas.

Alberto. E2. Siento que cuando uno está chico de pronto uno puede tener afinidad por diferentes cosas y puede ser que en algún momento solo sean caprichos, ósea simplemente sea gustos pasajeros. Pero, a medida que va pasando el tiempo, tú te vas dando cuenta que tienes de pronto una afinidad más establecida frente a una cosa que a otra y que ya no simplemente es un gusto ocasional.

En este sentido, para algunos maestros no se cuestiona, pero si se validan las prácticas que no permiten elegir libremente un género y que construyen un escenario único con posibilidades binarias del género. Por lo tanto, el proceso de construir una identidad de género se muestra como lineal y poco variable en el cual las personas, empezando desde los niños, hacen un recorrido para encontrar un modelo “correcto” que, pareciera predestinado por sus cuerpos.

Eduardo. E2. Considero que el ser humano termina siendo un complemento de estas dos cosas, desde su parte digamos anatómica natural con la que nace y la parte psicológica y social con la que va construyendo su día a día y le van ayudando a construir una identidad correcta.

Esta idea de una dicotomía de lo correcto y lo incorrecto, o lo normal y lo anormal construye un escenario donde las personas validan y aceptan la expresión de identidades, donde lo más común o generalizado parece ser lo correcto y por ende lo aceptado. Dichos escenarios construyen una norma bajo un número de condiciones limitadas, que se van consolidando a través del tiempo y, a su vez, van permeando todo el tejido social hasta convertirse en tradición.

Para algunos maestros la norma sobre la que se ha establecido la construcción del género deviene de la forma como interpretamos el cuerpo de las personas. Para Angélica, la construcción del género ha nacido desde la lectura que le damos a la genitalidad, que luce como la característica más importante para clasificar hombres y mujeres, reduciendo la construcción de las personas a un aspecto que ya tienen preconcebido, antes que su construcción social.

Angélica. E2. La construcción social de género se basa en los genitales, entonces desde ahí viene una forma de encasillar una forma de dividir a las personas. Nos han creado la posibilidad de solo poder pensar que, con el cambio del genital, es que se puede construir un hombre y una mujer, como si la creación o tu existencia entonces únicamente la cerramos basando en una parte de tu cuerpo.

Tanto para Angélica como para otros maestros, esta visión de los géneros, basada únicamente en hombres y mujeres, genera dos consecuencias. Primero se recrean modelos rígidos y estereotipados

de las personas; segundo, se invisibilizan otras formas de expresión y de ser, donde géneros intermedios o diferentes a la norma no tienen visibilización, ni participación en escenarios públicos y sociales.

Para algunos maestros este modelo estereotipado de los géneros se recrea y se observa al interior de la escuela. Donde continuamente se están abordando a los estudiantes con mensajes directos e implícitos sobre el deber ser y lo que es aceptado por la sociedad.

Eduardo. E1. Estas ideas de mujer y hombre en una sola forma de ser uno las ve constantemente, cómo en este libro, porque la imagen pone a un hombre y una mujer juntos mirándose fijamente y no es necesario que exista un pie de página que diga que ellos son heterosexuales, pero la imagen vende esa idea relacionándolo con lo que uno ve a diario en la televisión y los medios de comunicación.

Este refuerzo constante a la identidad de las personas desde su comportamiento, vestimenta y rol social no es un hecho particular de la escuela, por el contrario, este espacio hace parte de un conjunto de instituciones que recrean este modelo homogéneo. Para algunos maestros, esta formación se presenta de forma intensa y constante en una edad temprana, con el fin de exponer lo que es correcto y que dicho proceso derive en la formación de un adulto que encaja en la sociedad.

Juliana. E2. Vivimos en una sociedad que nos vive vendiendo a los niños como debe ser el cuerpo de una mujer y como debe ser el cuerpo del hombre, está marcado por unas ideas de un trasfondo estético, con un trasfondo médico, un trasfondo por ejemplo cultural, a través de los gimnasios, de la ropa, los colores.

Por otro lado, estos procesos de normalización lo que generan es una invisibilización de personas y cuerpos que no cumplen con lo común o la norma. Generando procesos de estandarización a partir de una serie de expectativas, que hacen que las personas refuercen la idea de un modelo binomial que se debe cumplir así no te sientas cómodo con ellos.

Elizabeth. E2. Creo que la idea de volver a nacer o de pasar de una identidad a otra, pues está muy ligada a la aceptación que le da la sociedad. Es que la sociedad en la que vives no te permite desarrollarte con la identidad que tú creías y entonces para caber en esa sociedad, tienes que reinventarte una nueva identidad similar a la que ellos quieren.

Dichos procesos se pueden observar en el interior de las aulas, donde en muchas ocasiones las temáticas o conceptos que se abordan están encaminados a reforzar esos procesos de normalización. Aun cuando, los maestros pueden reconocer que hay otro tipo de formas de ser y vivir, un ejemplo, de ello ocurre con la homosexualidad, que es reconocida como una orientación sexual por muchas personas, pero todavía tiene un sesgo o una limitación de ser trabajada o quizás de ser mencionada en las clases.

Angélica. E1. Creo que lo único que se aborda de identidad sexual en la escuela puede ser la heterosexualidad, inclusive, creo que la definición de homosexualidad ni siquiera se trabaja, ni siquiera se toca. Porque sí existe un sesgo discriminatorio en las escuelas donde para nosotros todavía no es abierto que una persona decida hablar abiertamente sobre su orientación.

Para algunos maestros como Angélica, esta nulidad demuestra que los maestros reconocen y saben de la existencia de otras identidades, pero prefieren tomar distancia de estas. Puede que las razones sean varias, pero uno de los aspectos que más los motiva es que ellos no quieren ser señalados como motivadores o incitadores de estas formas de expresión.

Angélica. E1. Tenemos alumnos gays y sabemos de su existencia, pero preferimos que sea a escondidas o no que se diga. Creo que en realidad para las escuelas termina siendo hasta escabroso y por tal motivo no creo ni siquiera que lo mencione ni en su currículum ni en la forma como promueve su espacio.

Esta separación o demarcación que hacen algunos profesores se puede deber a que no solo hay una invisibilización de los cuerpos y las personas ajenas a la norma, sino que, a su vez, existe una especie de sanción social por influir o hacer parte de ellas. Por lo tanto, la norma no solo tiene un papel de vigilancia, sino también, tiene una figura de cumplimiento.

Juliana. E2. El cuerpo vive en función de complacer estos estándares que nos impone la sociedad, al final lo único que quieres es cumplir y satisfacer lo que te impone la sociedad para poder participar y no ser excluido.

Para algunos docentes el cumplimiento de la norma no solo produce una sensación de aceptación por parte de la sociedad, sino también, cobijan elementos relacionados con los derechos de los ciudadanos. Estos derechos en algunas ocasiones se pueden ver vulnerados o no convalidados por algunas instituciones si la persona que los reclama no pertenece a lo común.

Eduardo. E2. Las entidades están manejadas también por la cultura no, entonces culturalmente estamos sesgados a los dos géneros de mujer y hombre únicamente, donde en ocasiones se dejan de lado a otras personas.

Sin embargo, algunos docentes como Alberto consideran que los derechos son equitativos e imparciales. Lo que sucede, es que esos derechos fueron pensados para la mayoría de la población donde se toma al grueso de la sociedad y se intenta hacer válido para esas personas, el problema radica en que en algunas ocasiones no cubre a las minorías. Esto se puede ver en objetos como los libros de texto, los cuales hacen visible el grueso de la sociedad en lo masculino y lo femenino.

Alberto. E2. El texto se está basando en lo femenino y lo masculino y que eso es lo más visible para la mayoría de las personas, como lo decías, estos son textos que están a lo largo del país no, así que, deben promover un lenguaje y expresiones comunes que todos podamos distinguir y no generar confusiones.

No obstante, esta puede ser una mirada superficial y simple de cómo se producen y se validan los derechos de las personas. Puede que la mayoría de los derechos se hayan pensado en pro de promover la igualdad y la equidad entre los ciudadanos, pero hay una larga brecha entre lo que plantea un derecho y la forma en que se ejecuta para hacerlos realidad.

Bajo esta idea de implementación, hay dos posiciones encontradas: la primera, en la que se sitúan Alberto y Eduardo que consideran que hoy en día existe una igualdad casi completa en los derechos de todos los ciudadanos y, la segunda, que defienden Juliana, Elizabeth y Sonia, donde ellas

consideran que los derechos en muchos casos se convierten en privilegios que son difíciles de alcanzar y que se convierten en una lucha para las personas que son minoría frente a la norma.

Inicialmente los dos maestros consideran que en algunos casos existe una posición desmedida frente a los reclamos de igualdad de los derechos. Debido a que actualmente la sociedad hace un esfuerzo por el cumplimiento de estas normas, además, ellos perciben que esos reclamos también se hacen con el propósito de sobrepasar las normas o reglas sociales y en algunos casos esas reclamaciones se desbordan de las pautas que mantienen en orden a la sociedad.

Alberto. E2. Yo creo que esa idea de que los sexos o los géneros tienen desigualdades o inequidades en general no son verdad no sé, creo que es una idea construida digamos totalmente puntal en algunos casos que casi siempre los ajenos o lejanos.

Eduardo. E2. En algunos casos de pronto no estoy de acuerdo, porque se defiende una diversidad como por ejemplo los gays, lesbianas, transexuales etc. Siento que sus reclamos muchos de ellos y en muchas ocasiones se hacen como si ellos fueran ajenos a la sociedad y quisieran tener otro tipo de libertades otro tipo de derechos de la sociedad.

Por otro lado, las maestras consideran que los derechos se van desarrollando a través del tiempo y las necesidades de la sociedad, sin embargo, en la construcción de estas normas es usual que se deje de lado a las personas que no cobijan la norma. Por lo tanto, no existe una equidad en la aplicación de los derechos para las personas, por el contrario, lo que existe es una lucha por el reconocimiento de esos sujetos en pro de que en algún momento se validen sus derechos.

Juliana. E2. Claro, hoy en día porque hay una aceptación un poquito más abierta, pero no sé si decir poquito, porque en realidad en algunas ocasiones es casi nulo, si existiera una aceptación no tendríamos casos de adultos que con esposa e hijos después de unos años reconocen que son homosexuales. Esto quiere decir que vivieron y tal vez viven de manera cohibida su vida.

Elizabeth. E2. Siento que la sociedad no ejecuta las mismas normas para todos, sino son solo para casos específicos no, porque si de igualdad se tratara pues una persona trans podría cambiar su documento o tarjeta sin ningún problema, pero no es así, por el contrario, tienen que pasar por una serie de trabas para que eso se pueda dar, así que no es igual para todos

Sonia. E2. A pesar de las personas parece libres de elegir, siempre van a ver dificultades, por ejemplo, institucionales con el gobierno, como ha pasado con los casos de las parejas gays que no pueden heredar los bienes de su pareja y se las dan a la otra familia, eso es una muestra que a la ley no es para todos igual.

Estos elementos permiten identificar que la construcción del género que tienen los maestros va más allá de una simple relación entre lo personal y lo social. Que dicho concepto está enmarcado por elementos biológicos como la constitución de los cuerpos y elementos sociales como la construcción de normas, comportamientos, atributos y actividades para las personas.

Sin embargo, hay una noción constante y homogénea entre los maestros y es que, al parecer la construcción de la identidad de género, es un hecho singular de la vida adulta y así mismo, los derechos que cobijan a las personas. Por lo tanto, en la mayoría de los casos no se percibe que los

niños puedan tener derechos sexuales o reproductivos, porque luce como si estos aspectos fueran únicos de la vida adulta.

La profesora Angélica, reconoce que este es un hecho de fácil omisión y que a pesar de existir instituciones que reclaman los derechos de los niños, la mirada que se tiene, es que estos elementos como la construcción de una identidad de género está limitada a los adultos.

Angélica. E2. Usualmente pensamos que hasta que una persona cumple 18 tiene derechos singulares y particulares. En muchos casos a nosotros se nos olvida como adultos que ellos pueden ejercer y tomar esos derechos, con esto quiero decirte que me parece excepcional el caso de la niña trans [refiriéndose a uno de los casos presentados en la entrevista].

El hecho de condicionar este proceso a los adultos hace que exista una doble lucha por la validez de los derechos de los infantes, donde deben reclamar padres de familia y niños al mismo tiempo para que sean escuchados. Esto no solo dificulta la posibilidad de que sean reconocidos, sino también, invisibiliza la autonomía que tienen los niños en pro de construir una identidad propia.

Sonia. E2. Creo que es excepcional o fuera de lo común la lucha que tiene que hacer la mamá o una persona para que le reconozcan esas identidades, no es solamente decir quiero cambiar, sino todo lo que te toca hacer para que te crean y acepten.

Esta lucha por los derechos y reconocimiento no es un hecho caprichoso, por el contrario, es un valor de existencia, es decir, las personas trans como en el caso de la niña que se preguntaba a los profesores en la entrevista no luchan sólo por ser un ejemplo para la sociedad. Lo hacen para que se valide su presencia en la misma, donde el recorrido de vida que les resta lo puedan hacer bajo el abrigo de una sociedad no solo que los reconozca, sino también, que los acepta y les brinda y protege con los mismos derechos que a los demás.

Elizabeth. E2. tú necesites del apoyo de la sociedad para poder encasillar y sobre todo en el poder vivir tu día a día, porque si no se te van a generar una serie de conflictos en donde no te reconocen, te generan una serie de problemas en los cuales no te permiten acceder a un sin número de elementos y también terminan violentando tus derechos.

Sin duda, este proceso no es sencillo por todo lo que rodea la construcción y validación de estos derechos, pero es importante, que los maestros piensen y reflexionen sobre estos elementos, sobre todo en la posibilidad de que se presente en la niñez y en poblaciones cercanas a las que trabajan, porque de otro modo, solamente estarían replicando el modelo que muchas veces cuestionan y es el de silenciar y olvidar a las personas que están fuera de la norma.

Otro camino diferente al biológico

La biología tiene un papel protagónico en las declaraciones de los maestros, para cada uno de ellos, esta área de conocimiento no solo ofrece una perspectiva de lo vivo y de la vida, a su vez, es un punto de partida para intentar entrelazar las relaciones que existen entre el sexo y el género.

Para los maestros esta ciencia ha generado posturas a lo largo de la historia que influyen en la comprensión del mundo y, en este caso, en la comprensión de las personas. Para gran parte de ellos,

estas posturas han sido positivas debido a que ayudan a las personas a comprender los fenómenos naturales que recaen en los cuerpos y en esta medida pensar en los caminos que se deben tomar a lo largo de la vida.

Dentro de las conversaciones que se tuvieron con los maestros se señaló que algunas áreas como la psicología y la biología tenían un alto impacto en el tránsito de las personas trans, por ello, se cuestionó a los profesores sobre la percepción de dicha influencia. Para algunos maestros como Alberto, su impacto es positivo debido a que ayuda a las personas a encontrar el lugar indicado y, a su vez, les permite encajar de una manera más adecuada en la sociedad.

Alberto. E2. yo creo que la biología puede alentar un poquito a las personas a que logren eso encasillar o sentirse ubicados en un lugar. No creo que influya negativamente sino al contrario, creo que puede influir positivamente donde las personas pueden encontrar un camino o tienen esa posibilidad de ser lo que siempre han querido y que de pronto la biología no les pudo ofrecer.

De acuerdo con esto, algunos maestros piensan que la forma como la biología ayuda a las personas trans es exponiéndoles todos los factores que influyen en el cuerpo y como algunos de estos elementos pueden ser transformados para ocupar otro cuerpo diferente al que nacieron, dentro de los aspectos que más resaltan, se encuentran: las hormonas y los genitales.

Según los profesores estos elementos aportan evidencias y recursos que las personas pueden pensar y utilizar con el deseo de cambiar y transitar a otro cuerpo. Sin embargo, bajo esta imagen no se concibe la idea de una posición intermedia, donde las personas trans tal vez no quieren transformar su cuerpo, sino solamente sentirse identificados con otro género, esto se puede deber la visión dicotómica que se tiene sobre los cuerpos humanos que se perciben como masculinos o femeninos únicamente.

Bajo esta percepción, de que la ciencia ofrece conocimiento y elementos para aclarar procesos como el tránsito, algunos maestros consideran que la biología es imparcial y tiene una posición de neutralidad, debido a que no toma postura ni realiza juicios de valor frente al cambio que quieren hacer las personas. Por el contrario, lo único que ofrece son certezas que están basadas en evidencias y, por lo tanto, permiten que las personas este informadas y tomen decisiones basadas en hechos

Juliana. E2. la biología ayuda a aportar pruebas, planteamientos que están soportados por evidencias en las que ayudan a clasificar a identificar a cada una de las personas. Dónde si bien nosotros como seres humanos tenemos nuestra cultura que cambia constantemente, también está la parte de la ciencia donde tengo pruebas evidencias frente a lo que existe y se mantiene y siempre van a aclarar los fenómenos.

Esta posición no es compartida por todos los maestros, específicamente por Angélica y Elizabeth, las cuales consideran que la ciencia no es del todo neutral, ni imparcial, debido a que es un ejercicio humano y está altamente influenciado por las tradiciones y creencias de las personas.

Elizabeth. E2. la ciencia es un acto humano y es un acto el cual está fijado y atravesado por una serie intereses, en donde uno también tiene que quitarse el velo de qué la ciencia es pura y solamente está pensada para el beneficio de la humanidad, uno debe cuestionar

mucho los hechos como están clasificando o cómo están problematizando la idea de la transexualidad.

A su vez, este espacio de conocimiento también genera y produce estándares y modelos rígidos que no permiten puntos intermedios y son difíciles de cambiar. En algunos casos se producen pruebas o patrones estandarizados que no dan cabida a todas las personas y, por lo tanto, ayudan a configurar lo que se considera normal, natural y, por ende, aceptado por la sociedad.

Angélica. E2. Me pregunto quién plantea estos estándares como los test de disforia de género o los rangos de producción hormonal que deben tener mujeres y hombres de manera “correcta”, porque si lo hizo una persona heteronormada, ya valió, ya no tiene ningún sentido, no vale la pena porque el resultado siempre va a dar de que tú estás loco.

En consecuencia, para algunos maestros las decisiones de cambio de y transformación de los cuerpos parecen ir en contravía de un camino natural o biológico. Por ende, resulta difícil de comprender y en muchas ocasiones se puede considerar como decisiones fuera de la cordura de las personas.

Alberto. E2. los mismos transexuales han hablado de que después de operarse nada es lo mismo de que ellos se vuelven locos, en realidad pierden hasta la cordura. Que no se sienten bien con la decisión tomada, no, es que se unen muchas cosas, que en vez de ayudarlos a sentirse un poco más normales pues los hace sentirse un poco más alejados de la sociedad.

Bajo esta idea, algunos profesores consideran que es importante que antes de hacer cualquier tipo de transformación en el cuerpo, las personas sean evaluadas por áreas como la psicología y la medicina, con el fin, de verificar o dar un parte de seguridad frente a la decisión que se va a tomar.

Juliana. E2. Creo que es importante que se haga evaluación psiquiátrica para ver que no tenga una enfermedad, que realmente se sienta cómoda con la decisión, porque pueden tener de pronto arrepentimientos y eso es lo que al final digamos instituciones como la medicina y psicología quieren tratar de evitar.

Este tipo de condicionamiento como una prueba o un certificado parecen tener un doble estándar, porque no solo ayuda a que las personas que están realizando su tránsito se sientan aceptadas o avaladas por la norma, sino también, permite que la sociedad en general se sienta cómoda con la validación que realizan este tipo de instituciones.

Para los profesores estos elementos ayudan a que las personas se puedan ubicar en alguna de las dos posibilidades de la norma, como mujer u hombre. Para ellos la declaración de ser una persona trans no solo cobijan la percepción de una identidad, sino también, necesita ser materializada con el cambio del cuerpo, el cual debe ser altamente notorio y que permita distinguir la diferencia.

Elizabeth. E2. A pesar de que yo no conozco a muchas mujeres ni hombres trans, creo que siempre he percibido en la necesidad de la persona de pasar de un lugar a otro y sentirse satisfecho por estar de pronto en una de las dos esquinas.

Sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas y la presentación de un video que narraba la vida de un joven transgénero español llamado Miquel Missé, algunos maestros se vieron estimulados por las ideas que él proponía. Entre esas ideas, Miquel exponía que no encontraba la necesidad de realizarse intervenciones quirúrgicas para así validar su condición como transgénero.

Este discurso, llevaron a que algunos maestros expresaran su posición frente a la transformación de los cuerpos y aún más, frente a las condiciones o aspectos que creemos relevantes al momento de construir identidades de género.

Angélica. E2. Yo ahorita tengo ese chip en el que siempre he sentido que una persona trans tiene que operarse para ser trans. Me pongo a pensar que en realidad uno siempre termina encasillando o siempre termina creando estos cajones para darle existencia a las personas pareciera que sin esos cajones o sin esas gafas o esos lentes para poderlos observar parece que no, no les diera existencia a las personas.

No obstante, esto no ocurre con todos los docentes, para algunos de ellos como Alberto o Eduardo, las identidades de género de las personas deben coincidir con el sexo que les fue designado en el nacimiento, de lo contrario se estuviese cayendo en un error, por no decir en una anomalía. Esto puede partir de la idea que la biología es origen y destino en el desarrollo de los géneros, por lo tanto, el cuerpo luce como un molde que está predestinado a desarrollar solo un tipo de identidad.

Alberto. E2. Creo que existen los moldes, o sea el hombre y la mujer biológicamente y ellos van teniendo diferentes tipos de experiencias, que en la mayoría afirman su posición, que, al fin de cuentas, pueden ser diversas y algunas personas, muy pocas, se transforman y toman otros caminos diferentes al biológico.

En este sentido, el cuerpo parece estar dominado por una serie de elementos que actúan sobre él y no son fáciles de cambiar o mediar debido a que condicionan el desarrollo y hasta el pensamiento de las personas. Uno de los elementos que más se resaltan los profesores son las hormonas, las cuales exponen como esenciales al momento de diferenciar el sexo y la transformación de género de las personas.

Angélica. E2. Para entender un tránsito de género yo creo que se deben mirar las hormonas que ha tenido su hija, que ojalá le pudiera hacer un estudio hormonal a los cambios que ya tenido a través del tiempo para que la mamá pueda apoyar a su hija si ella quiere hacer un cambio completamente de género y en algún momento tiene que establecer o tiene que cambiarse de hormonas masculinas o femeninas dependiendo el caso.

Estas sustancias parecen ser una de las principales vías desde donde los maestros construyen la relación entre el sexo y el género. Debido a que consideran que cada uno de los sexos (hombre y mujer) nacen con hormonas exclusivas e identitarias, las cuales ejercen un dominio sobre elementos como el comportamiento, gustos, roles sociales y hasta desarrollo cognitivo.

Por ello, algunos maestros ven con ojos de incertidumbre hechos como la transexualidad infantil debido a que piensan que las hormonas no han jugado el papel radical que parecen tener en esta etapa de la vida. Debido a que en la niñez la carga hormonal parecer ser más baja y lucen como un volcán dormido a punto de estallar, donde su real configuración ocurre en momentos como la menarquia o el desarrollo sexual tanto mujeres como para hombres.

Eduardo. E2. Yo creo que como tal hasta los 10 años esa parte hormonal está inhibida, no se ha desarrollado por completo, no sé si ellos van a sentir apatía frente a hechos como el deseo sexual por el contrario van a sentir que eso no es cercano a ellos porque no lo están viviendo.

Puede que esta sea una de las razones por la cual algunos maestros consideran que la adolescencia o la pubertad es una etapa “loca” y determinante en el desarrollo del género de las personas. Dado que el protagonismo que se les brinda a las hormonas es muy alto y parece estar ligado a muchos elementos que construyen a los sujetos en su vida adulta.

Alberto. E2. los estudiantes pasan por muchas etapas donde todo cambia, no, tú sabes todos esos cambios hormonales que cambian su comportamiento, donde los adolescentes tienen altas y bajas, y cambian de comportamientos nobles y otros no tanto, donde se puede despertar su lado, este solidario, no, se configura como un todo.

Por lo tanto, decisiones no aferradas a la norma como el hecho de transitar de un género a otro lucen como una contrariedad biológica, aún más si llega a ocurrir en la etapa de la niñez. Es de resaltar las múltiples causas que les otorgan los docentes a las hormonas, donde en algunos casos las imponen como determinantes por encima de elementos culturales y sociales que inciden de igual o mayor medida frente a la construcción de una persona.

Elizabeth. E2. Es increíble como hay niñas de ocho años o niños también que están haciendo su tránsito, entonces, la idea que me he creado es que así de pequeños no los veo en esos ocho años cognitivamente hay cambios importantes creo, que biológicamente hay una madurez cerebral cognitiva por medio de la parte hormonal.

Este discurso de las hormonas como un elemento determinante en la vida de las personas, permite que se refuercen otro tipo de ideas como lo son las diferencias marcadas entre hombres y mujeres. Aunque, estas diferencias son evidentes en algunos rasgos corporales, en algunas declaraciones algunos maestros las trasladan a un plano social, considerando que las hormonas y sus efectos pueden incidir en las diferencias sociales entre hombres y mujeres.

Un ejemplo de esto se dio al momento de cuestionar a los profesores sobre las diferencias que marcan algunas pruebas de estado en el área de ciencias y matemáticas, donde afirman que existe una diferencia marcada entre hombres y mujeres. Maestros como Eduardo, consideran cambios como el ciclo menstrual inciden en el desarrollo de las mujeres y una muestra de ello se ve en los resultados de estas pruebas de estado.

Eduardo. E2. Yo diría que los cambios sociales están atados a los cambios también corporales y físicos que uno tiene, no. Entonces lo que yo te decía si las mujeres tienden a tener cambios por ejemplo en sus ciclos, o cuando se inician el ciclo menstrual y las hormonas se alteran, puede que influencien su desarrollo en esas pruebas y esto ayude a que se inicie una brecha.

Declaraciones como las de Eduardo son un claro ejemplo de un intento de determinismo biológico donde se intenta reducir y explicar el resultado de pruebas estandarizadas como un efecto de las hormonas de las personas. En términos generales, es una muestra de cómo se justifica la situación social de la mujer usando la biología y específicamente las hormonas.

En conclusión, para la mayoría de los docentes el género es solamente la construcción social del sexo, por ello, puede lucir como un camino alternativo y en algunas ocasiones errado, el recorrer otras posibilidades diferentes a las instaladas en los cuerpos de las personas, que en muchos casos se perciben como entes dominados por características diferenciales como las hormonas y los genitales.

El cambio que no permiten las tradiciones

Para los profesores la comprensión que se tiene sobre el sexo y el género a nivel social va a depender de dos elementos: el lugar desde donde se enuncie y la época o el momento histórico desde donde se esté hablando. Para todos los maestros estos conceptos son susceptibles de abordar dentro de sus contextos, debido a que son temas vetados o tabú, así mismo, no son posibles de abordar con todas las personas, debido a que algunas de ellas consideran que una mirada diferente a la que ellos tienen estaría violentando sus creencias o tradiciones.

Sonia. E2. Cuando uno habla sobre elementos como el sexo o los transgéneros a veces les reclaman respeto frente a las tradiciones y que ahí se está quebrando todas las cosas que nos conforman. Pero yo considero que ese tipo de tradiciones son las que dificultan un poco el desarrollo de estas temáticas.

Cuando los maestros mencionan que estos elementos son prohibidos por sus contextos no solo hablan desde su papel como profesionales hoy en día, sino también, lo hacen basados en las experiencias que tuvieron en el pasado como estudiantes o desde su mismo hogar. Esto quiere decir, que la lectura que hacen los maestros es situada como ciudadanos dentro de sus ciudades y países específicos, donde resaltan aspectos que hacen eco en otros lugares a kilómetros de distancia.

Basados en esto, los maestros reconocen que la cultura de cada uno de sus contextos ha desarrollado una serie de instrumentos que condicionan o normalizan unas formas de ser y de vivir, y que para ser aceptados por la sociedad las personas se encargan de vivir conforme a estas reglas. Para ellos hay normas que son perceptibles y fáciles de evidenciar como lo son: la vestimenta, los juguetes y algunos roles sociales y, por otro lado, existen una serie de normas implícitas que son difícil de identificar y quizás sean las que mayor impacto tienen.

Angélica. E2. Una estudiante me decía yo creo que ellos tienen la expectativa de qué yo tenga hijos y que me embarace desde muy temprano o que me case a una edad muy temprana y la verdad yo me ponía pensar y hacía cuentas en lo que me demoré haciendo la carrera una maestría y un doctorado creo que al final eso no me va a dar tiempo para tener no sé una familia.

Dentro de estas normas implícitas lo que más resalta son las expectativas que tiene la sociedad y particularmente las familias sobre cada uno de los sexos de los sujetos. Para los maestros desde una edad muy temprana o quizás desde antes del nacimiento con elementos como la ropa, se intenta trazar un camino específico y limitado para cada sujeto, donde se le imponen una serie de reglas e ideas que deben ir cumpliendo en el transcurso de la vida.

Estas ideas se plantean desde una edad temprana para que tengan efecto en una vida adulta, es decir, en los contextos de los docentes se producen diferentes tipos de normas con el objetivo de desarrollar sujetos que cumplan con roles específicos.

Juliana. E2. Creo que la sociedad se encarga de encamilarlo a en el supuesto de lo que deben llevar los hombres y las mujeres de manera específica. Donde se dan objetos como puede ser la cocina, produciendo un lugar de la mujer como ama de casa, y para el hombre carros o casas porque es el que puede adquirir propiedades.

El problema con estos roles es que son poco variables y están enraizados en las creencias de las personas bajo el modelo de lo que creen que es correcto. Por lo tanto, son construidos desde edades muy tempranas y son difíciles de cuestionar por gran parte de la población, debido a que hacen parte de sus tradiciones se ha hecho un esfuerzo desde la niñez para que se perciban como correctos e ideales, pero no se ha hecho el mismo esfuerzo por cuestionar el impacto que tienen a futuro.

Angelica. E2. Siempre pienso que tanto la ropa como los juguetes terminan siendo elementos que coartan la decisión de los niños es decir yo creo que los niños al ser tan pequeños todavía no entienden o no han formado todavía una idea que hay cosas para mujeres y cosas para hombres, pero esos elementos van configurando esta idea de que solamente hay elementos determinados para un sexo.

Para los docentes estas ideas están ligadas a las tradiciones de cada uno de sus lugares, pero dichas tradiciones responden a una cultura que para ellos está altamente influenciada por la religión. Algunos docentes consideran que la religión católica que es la principal creencia de los contextos de todos los maestros ha sido la precursora de construir modelos y roles para cada uno de los géneros, donde esta religión ha incentivado la idea de que dichos roles son correctos y adecuados para cada sujeto.

Sonia. E2. Pues yo creo que las creencias católicas tanto en nuestro país, por no decirlo y más general de Latinoamérica, han generado una barrera muy fuerte en desarrollar ideas sobre lo que es correcto y dentro de la norma y, por lo tanto, ellos son los que han construido la mayoría de tabúes de lo que no se puede hablar fuera de la norma.

La principal dificultad de dicha influencia es que limita las posibilidades que tienen las personas y aún peor, produce una dicotomía frente a lo que es correcto e incorrecto dentro de la sociedad. Por lo tanto, convierte a los géneros en modelos restringidos que no pueden participar en otro tipo de actividades o no pueden tener otro tipo de comportamientos fuera de la norma.

Angélica. E2. En la sociedad está muy definido o restringido lo que entra en un cajón porque son cajones no, cajones mentales sobre lo que es una mujer y lo que es un hombre. Creo que al menos en la sociedad mexicana hoy no podemos romperlos o verlos más allá.

Este hecho hace que la expectativa que se construye desde una edad temprana ya no solo sea un deseo, sino se convierta en una condición para poder vivir en la sociedad. De acuerdo con los maestros dentro de sus contextos se ha promovido la idea de que la norma no solo son un conjunto de reglas para poder vivir en comunidad, sino también, son designios no solo religiosos o de deidades, sino también naturales y que se encuentran innatos en los cuerpos de las personas.

Por lo tanto, uno de los cambios que más se dificultan por las tradiciones lograr una diferenciación entre sexo y género. Para los maestros, gran parte de la población sigue entendiendo estos términos como homónimos y sigue pensando que las personas están determinadas o limitadas por el sexo con el que nacieron y que deben responder de este modo con roles o posiciones específicas dentro de la sociedad.

Elizabeth. E2. Una idea tradicional, que se ha mantenido durante mucho tiempo, creo que, a todos, o al menos a mí, nos vendieron esa idea pues de que hay un color específico para hombres y para mujeres, al igual que juguetes, y es que todo lo que es de niñas pues no es

para los niños y viceversa. Justamente esto nos lo enseñaron, quiero decir que esto no es algo innato, sino que es aprendido.

De acuerdo con los maestros, aún no se ha reflexionado sobre el hecho de que los roles sociales no son innatos, por el contrario, son pautas de conducta aprendidas e interiorizadas por la sociedad, donde las condiciones innatas de los cuerpos no están relacionadas con la derivación de estos modelos. Por el contrario, lo más recurrente es encontrar personas que piensan que las personas y sus cuerpos nacen designada para una serie de tareas específicas y que cada uno de los elementos como vestimenta o juguetes lo que hacen es reforzar la idea de destino.

Sonia. E2. Creo que uno lo normaliza, creo que a uno desde la infancia le han regalado ese tipo de objetos y juguetes y entonces uno cree que ese debe ser el hecho natural de qué se den y creo que al final uno no termina reflexionando la influencia que tienen esos objetos en la construcción de las personas.

Estos elementos hacen que la cultura de cada uno de los contextos de los maestros sea muy restringida y no permite desviaciones de la norma. Por lo tanto, expresiones o identidades contrarias no suelen ser aceptadas y a su vez, son altamente vigiladas con el fin de realizar los correctivos necesarios para que la persona se mantenga dentro de la norma.

Eduardo. E2. El contexto en el que yo me desarrollo se ve influenciado por una parte machista y sobre todo una parte que yo diría como costumbrista o tradicionalista, entonces si yo tengo una inclinación sexual diferente me van a estigmatizar de manera directa, por ello, la vida personal fuera de lo común parece ser secreta.

Esto quiere decir que la sociedad se encarga de hacer una vigilancia constante sobre los cuerpos y los comportamientos de las personas, para que estén acorde o al menos concuerden con lo que la norma considera correcto. Para los maestros, la vigilancia va desde detalles muy pequeños como bromas o pequeños mensajes hasta en represiones que en algunos casos pueden llegar a ser violentas, el objetivo de cualquiera de las represiones es que la persona se vuelva a encaminar al modelo “correcto” que dispone la sociedad

Elizabeth. E2. El contexto amplía o limita las posibilidades de participación de las personas, donde claro en un ideal quisiéramos que todo el mundo tuviera la misma libertad o oportunidades, pero siento que el contexto al final si termina ejerciendo una presión muy grande al momento de permitir a las personas desarrollarse como ellos quieren ser.

Juliana. E2. cuando uno ve una niña teniendo comportamientos o jugando juegos de varones y una tiende decir hay esta la machorra o es que es que es un marimacho, o también pasa al contrario si uno ve a un niño jugando con muñecas creen que se volvió gay y esto no solo se piensa sino se dice directamente a las personas.

Por último, los maestros consideran que estos comportamientos de vigilancia y refuerzo de los roles de género no son ajenos a la escuela, por el contrario, ellos consideran que dentro de las aulas de clase en algunas ocasiones se refuerzan estas ideas.

Angélica. E2. primero asociamos a qué los dos niños son los experimentales son los que por ejemplo tienen la posibilidad de arriesgarse no, son los que tienen derecho, por ejemplo, al

error y a volver a comenzar ellos son los que se atreven. Mientras la niña es la que va anotando en su cuaderno no, la que hace el formato la que la ponemos a que hagan la cuadrícula, la que toma el reporte del experimento, la que hace la tarea menos riesgosa.

Estos elementos permiten observar que los maestros piensan y cuestionan diferentes tipos de comportamiento que se desarrollan a lo largo de la sociedad, sin embargo, no todos ellos se ponen en el plano del ejecutor, sino en la mayoría de los casos, se observan como receptores de estas ideas. Por lo tanto, es importante resaltar ideas como la de Angélica donde los profesores pueden observar este tipo de implicaciones cercanas no solo a su contexto sino también a su empleo y su área de conocimiento.

El conflicto de abordar aspectos de sexo y género en el aula

A lo largo, de los apartados se ha abordado las limitaciones que tienen en muchas ocasiones los maestros al intentar abordar elementos relacionados al sexo y el género, donde se ven restringidos elementos como la libertad de cátedra. Esto hace que los maestros busquen de manera constante figuras o sujetos que avalen la participación de estos conceptos dentro del aula.

En la mayoría de los casos esta búsqueda se hace con el propósito de no ser señalados por parte de las directivas de los colegios o los padres de familia, con el fin de evitar cualquier inconveniente. Por lo tanto, algunos maestros como Alberto prefieren que la iniciativa la tengan los estudiantes y ellos sean los que proponen este tipo de dinámicas en el aula.

Alberto.E2. Depende del interés de los estudiantes, si tengo tiempo para retomar el tema intentó abordarlo, pero si las preguntas son complicadas es mejor no profundizar mucho, porque luego el alumno siempre va a querer hacer más preguntas y se desborda el tema y se pierde la clase y de pronto aborda cosas que yo ya no puedo hablar.

Así mismo, ellos buscan que estas temáticas no sean muy frecuentes debido a que los posicionan en una encrucijada, donde no se sienten en la capacidad de dar respuesta a todas las dudas y, además, se alejan del currículo o el plan original sobre el que se tenían diseñadas las clases. Por lo tanto, muchos maestros prefieren que las dudas de los estudiantes estén cercanas a lo que pide el currículo, con el fin de justificar discusiones o intervenciones que en algunos casos sean polémicas.

Este miedo o incomodidad constante que sienten los profesores se debe a un silenciamiento que se hace por parte de miembros de la comunidad educativa, como lo son padres de familia o directivos. Para los profesores, en la mayoría de los casos estos silenciamientos se hacen de manera discreta y entre líneas, pero en otras ocasiones se hace de manera directa bajo la percepción de una sanción.

Angélica. E2. Yo he llegado a preguntar a mis superiores frente a algunos y ellos tienden a ser muy cautos, ellos me dijeron como, sí, pero aquí no hablamos de eso, me dijeron haz caso omiso otros docentes no lo han dicho, pero es mejor no involucrarse en esos temas.

Las sanciones que puede conllevar para los profesores pueden ir desde señalamientos por parte de los directivos, hasta la pérdida del empleo. Esto configura para los maestros no solo un problema laboral sino hasta un problema personal, debido a que la profesión docente en muchas ocasiones conlleva una posición social que al verse afectada por una mala imagen puede repercutir en consecuencias a largo plazo.

Eduardo. E2. Tristemente yo creo que nos tenemos que limitar a muchas cosas como profesores, porque en muchas ocasiones uno puede tener una especie de escarnio público y eso no está bien visto y la imagen que uno tiene como docente se puede ver afectada porque esta es una profesión muy social.

Para algunos maestros, estos problemas se pueden evitar con una buena comunicación entre los maestros, padres de familia y directivos, donde se planteen la finalidad de estas temáticas dentro de sus clases y se pueda ampliar el escenario donde en ocasiones se instalan estos conceptos.

Angélica. E2. tú eres una influencia muy importante como maestro y eso puede generar dudas, por eso siempre quiero aclararle a los papás de las directivas que el ser gay y el ser lesbiana o el tener otra identidad queer o diferente, eso no se enseña, es un hecho y una vivencia y es una experiencia de vida que tiene cada uno de los sujetos

Es importante que la comunidad educativa reconozca el papel que tiene el profesor en el proceso de formación de los estudiantes, pero también, que consideren los otros escenarios donde se construyen ideas como lo son la identidad de género y la orientación sexual, donde el maestro y las clases son uno de tantos escenarios donde las personas pueden expresar y pensar en el desarrollo de su identidad.

En este sentido, es importante que la escuela se cuestione las relaciones de poder que la atraviesan para que no se convierta en otra institución que sostiene simplemente el orden cultural dominante, por el contrario, que sea un espacio vanguardista, incluyente y positivo en la formación de las personas. Que no se instale únicamente en una posición económica y de consumo como se expresó de las escuelas privadas, porque de esta forma la escuela será cómplice de un orden social que silencia e invisibiliza cuerpos, personas y sobre todo vidas.

Discusión de resultados

A continuación, se presentará la discusión de los resultados, dicha discusión se desarrolló a partir de la relación de algunos autores y elementos teóricos que permiten reflexionar las interpretaciones que se realizaron en los resultados de esta investigación. Para tal fin, se desarrollaron cuatro secciones: 1. identidad de género en la infancia 2. Las tensiones entre lo biológico y lo cultural 3. La sexualidad

Identidad de género en la infancia

De acuerdo con Muehlenhard y Peterson (2011) cuando John Money y sus colaboradores estudiaron lo que ellos denominaron hermafroditismo, que hoy en día conocemos como intersexualidad, destacaron que desde el momento en el que nace una persona, con esta condición, era necesario un direccionamiento. Es decir, la selección de uno u otro sexo para poder vivir en la sociedad. Sin embargo, si alguna de estas personas deseaba cambiar en un futuro o revertir la decisión médica, iba a ser muy difícil, porque en los primeros cinco años de vida se adquiere una identidad frente a las experiencias, ritos y costumbres de un grupo social específico ya sea de hombres o mujeres.

A partir de estos estudios se establecieron dos hechos importantes, el primero, que esa identidad que John Money llamaba como “sexo psicológico”, sería el inicio para construir el concepto de identidad de género y, el segundo, que estos estudios afirmaban que dicha identidad se construía y afianzaba desde edades tempranas. En otras palabras, se estableció que el género se define desde los primeros años de vida. Por esto, resultan relevantes las ideas de los profesores frente a la construcción del género en la infancia y las posibilidades de cambio.

Con respecto a estas ideas, los profesores afirman que existen diferentes tipos de influencia en la sociedad que marcan o derivan en una identidad de género, tales influencias se encuentran preestablecidas en instituciones y discursos que construyen el tejido social. Donde ejercen un control o modulación del comportamiento, los gustos, las actitudes, etc., Esta vigilancia se hace desde edades muy tempranas expresadas en diferentes dispositivos sociales, como: la familia, la religión, la escuela, los medios de comunicación, la medicina e incluso a través de la legislación (Preciado, 2009).

Muestra de ello, ha sido la prohibición y vigilancia que se ha ejercido por parte de algunos estados como en países musulmanes sobre la homosexualidad, la cual ha sido penalizada a lo largo de la historia por diferentes tipos de gobiernos. La mayoría de ellos han justificado sus acciones bajo dos modelos de autoridad, el primero, basado en la religión y moral de sus comunidades y uno segundo, bajo la opinión y autoridad de estructuras como la medicina y la psiquiatría, bajo estos dos modelos se ha buscado corregir o castigar a las personas que se declaren o expresen abiertamente su homosexualidad, incluso, en algunos casos estos castigos pueden llegar a derivar hasta en la muerte (Bustamante, 2008).

En los profesores se percibe cierto escepticismo sobre la posibilidad de que puedan existir niños, niñas y adolescentes con una identidad de género distinta a las que les fue asignada al nacer, en otras palabras, que existan menores de edad que se identifiquen como personas trans. De acuerdo con Guerrero y Muñoz (2018) este escepticismo radica en la forma como se construye la idea de la identidad de género, que para el caso de los infantes parte de dos puestos, primero, que no cumplen

con un criterio de construcción social amplio y segundo, que tampoco, cumplen con el modelo naturalista que sostiene que existe un “yo” verdadero que se va expresando a través del tiempo y que se identifica con el sexo designado al nacimiento.

Desde estos dos criterios, se observa un factor que luce limitante para los menores y es el tiempo. Para los profesores la identidad de género se construye a través de múltiples experiencias y a lo largo de la vida, por ello, luce de manera conflictiva que un niño quiera y realice un cambio en esta etapa de la vida. Esta sensación de contrariedad se puede deber a la condición desde dónde hablan los maestros, los cuales validan las identidades a partir de su propia representación social que en la mayoría de los casos percibe como coherente únicamente la posición de mujer y hombre y por ello, perciben como incomprensible otra forma de representación (De Lauretis, 1996).

Para Guerrero y Muñoz (2018) lo que se presenta bajo esta incomprensión de las identidades trans en menores, no es otra cosa que un sesgo etarista, es decir, un sesgo discriminatorio con base en la edad, que suele suponer que los niños, las niñas y los adolescentes son incapaces de pronunciarse sobre sus propios deseos y sentimientos y por ende todas sus decisiones deben ser tuteladas. Por esta razón, además del escepticismo de los maestros hay un llamado constante a acudir a algún tipo de instancia médica o psicológica para que pueda evaluar, avalar o rechazar la condición que presentan los menores.

Esto genera una visión desarrollista de la identidad de género según la cual solamente en la edad adulta se puede conocer a cabalidad el sujeto. Por su parte, los menores se perciben como incompetentes para establecer su identidad de género, aduciendo su falta de experiencias (Castañeda, 2015). En adición, los maestros resaltan que, para alcanzar una edad adulta, no basta con el paso de experiencias, sino también, es necesario completarla con el afianzamiento de ciertos ciclos biológicos sobre los cuerpos, que para la mayoría de ellos implica el desarrollo hormonal.

Para los docentes, las hormonas juegan un papel clave en el tránsito de un género a otro, el desarrollo cognitivo, la orientación sexual y la toma de decisiones. Sin embargo, los efectos de las hormonas sobre comportamientos complejos, como la construcción de la identidad de género, no son tan claros y no hay un acuerdo generalizado en la comunidad científica sobre esto. Algunos estudios cuestionan profundamente el rol que se les ha asignado como causas de conductas sociales (Fine, 2010; Joel & Vikhanski, 2020 y Rippon, 2019).

No obstante, varios trabajos (Alcántara, 2016; Castañeda, 2015; Jeffreys, 2012) han explorado el papel que tienen las hormonas en la construcción de la identidad de género en la infancia. Estas investigaciones se han centrado en la importancia que tienen las hormonas en el desarrollo de caracteres sexuales secundarios, y como este papel se convierte en un elemento fundamental y de reflexión para el tránsito de los infantes. En ellos se retoman relatos y decisiones que han tomado niños, padres y comunidades frente al cambio hormonal en la niñez y sus consecuencias en el desarrollo personal y físico de los infantes.

A diferencia de estos estudios, en las declaraciones de los maestros se reclama un rol de las hormonas desde otra perspectiva, donde ellos consideran que estas sustancias influyen no solo en la anatomía de los cuerpos, sino en las conductas y decisiones de las personas. Esta mirada puede llegar a ser una percepción biologicista, donde se les atribuyen a las hormonas características únicas y específicas, en muchos casos se las toma como causas únicas de comportamientos complejos y se asume que sus

efectos son iguales para todas las personas. Esta mirada no tiene en cuenta que “Las hormonas no son solamente instintos internos que nos dirigen hacia determinados medios y conductas, sino que su influencia funciona también en otra dirección, donde elementos como el estímulo del medio pueden provocar un cambio totalmente diferente en cada persona” (Fine, 2010, p. 221).

Estas condiciones biológicas que actúan sobre los cuerpos, en algunos casos, incrementa el sesgo que cuestiona la autonomía de los niños y se traduce en la creencia de que un menor no puede nunca estar seguro de su identidad de género y que esta puede ser simplemente una etapa que eventualmente superará, lo cual se traduce en una invalidación del testimonio (Castañeda, 2015). De allí que se solicite no sólo una autorización por parte de los padres sino la judicialización del proceso mismo y la valoración de un peritaje por parte de psicólogos o psiquiatras que avalen el testimonio del menor (Guerrero & Muñoz, 2018).

Esta validación es un elemento que abordan los docentes al momento de hacer más legible o comprensible la identidad de género en la niñez. Los docentes se sienten cómodos y seguros en delegar a espacios como la psicología escolar debates o escenarios donde se aborde la identidad de género.

Por una parte, esto devela que los profesores no se sienten preparados para tratar con estas situaciones y, de otro lado, esto configura una serie narrativas como el “cuerpo equivocado” donde la subjetividad trans se limita a ser interpretada desde un discurso médico y psicopatológico que sistemáticamente construye la idea que una subjetividad trans requiere de una intervención terapéutica que sólo la medicina es capaz de dar (Preciado, 2009). En otras palabras, los profesores, en última instancia, consideran que esta condición debe ser tratada como una patología por un profesional preparado para hacerlo.

El costo de estas validaciones es muy alto porque implica que la noción de verdad siempre debe estar avalada por un tercero y se produce un efecto de invisibilidad sobre el sujeto que se percibe y se narra a sí mismo. A su vez, produce una tensión en la validez y efecto en los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con Alcántara (2016) los derechos de los menores han sido desconocidos o, en la mayoría de los casos, condicionados por una serie de criterios de clasificación y modelos psicopatológicos, que basan en la idea de inmutabilidad para limitar o negar el cambio de género en menores, partiendo de la idea de que esta decisión se debe mantener en el futuro.

Esta percepción de que el cambio de género debe ser persistente e inamovible es una de las ideas más constantes en el diálogo con los maestros, al momento de considerar viable o no el cambio de género en menores de edad. Como ya se mencionó, para la mayoría de ellos estos deseos de cambio pueden llegar a ser simples caprichos o deseos pasajeros que se tienen por las condiciones de esta etapa de vida, por lo tanto, se pueden llegar a considerar como momentos evanescentes o transitorios en la vida de una persona y por ello se debe condicionar su posibilidad de cambio (Castañeda, 2015)

Para Guerrero y Muñoz (2018) existe un presupuesto de inmutabilidad en la construcción de la identidad de género que está vinculado con la noción de que dicha identidad es innata y definitiva de las personas, en otras palabras, que es fija y se expresa/desarrolla con el paso del tiempo. En este sentido, al existir un cambio de género se considera que pueden existir consecuencias graves frente

al bienestar y salud mental de las personas intervenidas, como lo expresan algunos profesores como Alberto y Eduardo.

Para la mayoría de los profesores las implicaciones, la validez y la construcción de las identidades de género en la niñez lucen ajenas y lejanas del escenario de la escuela y sobre todo de la clase de biología. De acuerdo con Morgade (2011) elementos como la identidad de género no han sido ampliamente problematizados en el contexto escolar ni en la formación docente. Por el contrario, estos espacios se han centrado en la salud sexual y reproductiva, dejando de lado aspectos como la diversidad de género, lo cual produce un desconocimiento por parte de los profesores y quizás una falta de seguridad al momento de abordar estos temas.

Stewart, Narodowski y Campatella (2021) exponen que la problematización y el debate sobre la identidad de género en escuela conlleva a una serie de desafíos para los profesores, debido a las posiciones o roles que se han construido, que tanto para docentes como para alumnos llegan a ser muy limitadas. Los autores exponen que en la escuela se ha interpretado la infancia como un concepto vinculado con la carencia de saber y bajo la necesidad de una guía por parte de un adulto, donde los mayores por experiencia y tradición proporcionan pautas básicas para la vida futura de los niños y niñas.

En la mayoría de los casos dichas pautas están basadas en lo binomial y lo heterosexual. Por lo tanto, es importante que en la escuela se abra el espacio para la reconstrucción y resignificación de diferentes formas de ser. Como lo afirma Butler (2012) la construcción del género se da través de la práctica social reiterativa, donde los sujetos están condicionados no solo a su actuación, sino también, a las normas que se imprimen sobre su actuar, las cuales están siempre sujetas a la resignificación y a la renegociación en espacios donde se construye el tejido social como lo es la escuela.

Las tensiones entre lo biológico y lo cultural

En la distinción de los conceptos de sexo y género se identificó una tensión entre lo natural o innato y lo cultural o aprendido en la crianza. Aunque, en un principio estos elementos parecen distales y se perciben como un marco para aclarar dichas diferencias, con el desarrollo de las definiciones se hacen más confusos y sus límites más difusos.

Esto se puede observar en las descripciones que hacen los maestros del cuerpo. En ocasiones lo consideran como invariable y dominado por sus condiciones biológicas y en otros momentos, lo ven como una figura alterable por los significados que recaen sobre él en la sociedad. De acuerdo con Butler (1990) la diferencia entre estos dos conceptos es muy compleja debido a que ambos se refieren a una materialización determinada de los cuerpos y surgen a la vez fruto de una diferencia discursiva de orden cultural.

Por lo tanto, a medida que se hacen afirmaciones sobre las diferencias radicales de los cuerpos se van expresando ideas que parecen estar en blanco o negro. Es decir, sin tener en cuenta que los cuerpos son complejos y no están enmarcados en una u otra zona, sino que se encuentran en un espectro diverso (Fausto-Sterling, 2006). Para los docentes sí existen características que no son intermedias y, por el contrario, permiten una diferenciación clara y una consecuente clasificación de los cuerpos, entre ellas están: las células sexuales, las hormonas y los genitales.

Con respecto a esto, Joel (2012) menciona que la existencia de estas diferencias está presente en la mayoría de los cuerpos de las personas, sin embargo, sobre estos elementos recaen dos fenómenos para tener en cuenta. El primero, un hecho reduccionista, donde se suele pensar que todas las personas tienen estas diferencias y su vez que son altamente evidentes y, el segundo, un hecho determinista, donde se considera que estas diferencias intervienen u originan en otro tipo de contrastes de orden sociales entre hombres y mujeres.

Este último se expresa en las declaraciones de Eduardo que considera que los resultados de algunas pruebas estandarizadas que asocia la diferencia en los resultados entre mujeres y hombres corresponden con el cambio hormonal de las mujeres a cierta edad. Este es un ejemplo de cómo los rasgos sexuales se extienden a otros ámbitos de la vida y contribuyen a un sesgo determinista, justificando diferencias sociales con argumentos biológicos. Además, esto da la ilusión de dos géneros enormemente diferenciados a partir de sus características biológicas, sin tener en cuenta el contexto social donde se construyen y refuerzan dichas diferencias (Joel & Vikhanski, 2020).

Esta perspectiva reduccionista se evidencia en algunas declaraciones de los maestros al momento de hablar sobre cuerpos e identidades intermedias como lo son los intersexuales y los trans. Para maestros como Alberto los cuerpos son moldes que traen consigo una diferencia marcada que se va robusteciendo a través de las experiencias, por lo tanto, un cambio en este “destino” podría ser contraproducente para las personas. De acuerdo con Dupré (2017) la idea de un destino marcado o la predisposición biológica de los cuerpos alimenta una idea esencialista sobre la construcción de las personas, donde se percibe que, si las personas tienen esencias, deben estar determinadas por su estructura. Por ello, en las descripciones del sexo y el género, el cuerpo y, particularmente la genitalidad, toma un nivel de relevancia muy alto al momento de justificar las diferencias entre las personas.

En este sentido, las posiciones intermedias como la intersexualidad o lo trans son observadas como enfermedades o disrupciones de la esencia, por tal motivo, se piensa y se exige intervenciones de tipo quirúrgico y de tipo psicológico para acercar a la “normalidad” a estos cuerpos (Fausto-Sterling, 2006). Estos elementos los aborda Alberto al considerar que las intervenciones de tipo psicológico y quirúrgico pueden ayudar a las personas a sentirse cercanas a lo que él considera como normal.

Así mismo, los maestros declaran que el conocimiento biológico es objetivo al momento de hablar sobre los cuerpos de las personas y por lo tanto, se encuentra atravesado por una condición de neutralidad.

Sin embargo, es importante señalar que el papel de neutralidad que se ha construido alrededor de las ciencias incluyendo a la biología, es improbable de alcanzar debido a que las personas que construyen esta condición actúan bajo la construcción de su misma subjetividad, la cual está marcada por la hegemonía de la sociedad, que en la mayoría de los casos impone como norma a las personas, binarias, heterosexuales, blancas y occidentales (Tavares, Brasil y Mohr, 2021).

Al momento de intentar definir elementos como el sexo o el género se deben tener en cuenta el momento histórico y el contexto que rodea a las personas que lo están enunciando. Los maestros reconocen esto y mencionan que en sus contextos las tradiciones determinan el reconocimiento e inclusión de otras identidades de género y de otras orientaciones sexuales. De acuerdo con Geertz (2003) el concepto de cultura es polisémico y por ende difícil de encauzar en un solo significado, sin

embargo, algunos de los elementos que intervienen en este concepto como las tradiciones permiten observar el impacto que tiene en las personas. En la mayoría de las poblaciones estas pautas de convivencia sirven como mecanismos de control que gobiernan la conducta de las personas y mantienen un orden.

Particularmente los maestros consideran que la herencia religiosa de México y Colombia ha ayudado a establecer una serie de ideas y conductas que restringen las posibilidades de abordar elementos como el sexo y el género más allá de las posibilidades que esas tradiciones permiten. Sin duda, la religión no ha sido la única institución que ha configurado las ideas sobre el sexo y el género en la sociedad, pero sí ha sido uno de los principales dispositivos ideológicos que ha establecido una supuesta realidad en la que hombres y mujeres son seres diferentes pero complementarios y con propósitos específicos (Preciado, 2009).

Las declaraciones de los maestros más que ajenas son introspectivas. La mayoría de ellos reflexiona sobre cómo estas tradiciones han tenido efectos en sus conductas y en la forma en como ellos han construido sus propias nociones de sexo y de género. Esto se hace evidente en las declaraciones sobre la ropa, el comportamiento y los roles que se exige desde pequeños para cada uno de los sexos. Para Butler (1990) estos elementos se pueden enmarcar desde lo performativo, donde cada uno de estos elementos no es un acto único o separado. Por el contrario, son una serie de repeticiones o rituales que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto del cuerpo, entendiendo, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente.

Al estar extendidas a lo largo del tiempo, la historia y biografía de tantas personas, algunas tradiciones se convierten en expectativas para la sociedad; lo que se exige y se espera es lo que se ha normalizado a través del tiempo. Por lo tanto, los profesores perciben que dentro de las familias y los mismos estudiantes hay una posición en la que la construcción del género está basada en la idea del sexo y, a pesar de reconocer cuerpos e identidades que no se acoplan a la norma, la mayoría de ellos no los comparten y lo ven fuera del espectro de lo aceptado y lo posible dentro de la sociedad.

Frente a esto Ferreira dos Santos y Gianella (2021) mencionan que las percepciones de los maestros frente al género tienen una fuerte connotación binaria y en gran parte está sustentada en aspectos biológicos como los genitales y las características sexuales secundarias. Por lo tanto, una percepción distinta o al menos alternativa es difícil de construir debido a que las declaraciones de los maestros no solo expresan entendimiento frente a los conceptos que se intentan cuestionar sino también, expresan aceptación e identidad frente a sus pares y ninguno de ellos quiere ser alejado o rechazado por su comunidad.

Basados en esto, vale la pena resaltar la importancia que tiene el discurso biológico al momento de describir los conceptos de sexo y género, debido a que es un punto de partida para definir y diferenciar estos conceptos. Esto permite observar que los profesores participantes reconocen, pero no comprenden del todo las identidades que subvierte la norma y consideran que algunas características biológicas son dadas, innatas y con una interpretación cultural.

La sexualidad

La relación entre los conceptos de sexo y género al igual que la sexualidad no es una cuestión que se encuentre explícita en la mayoría de los programas de formación docentes, así mismo, no se suele

abordar de manera explícita y amplia en el currículo escolar y, en la mayoría de los casos, se deja de manera abierta a que se trabaje de acuerdo con las creencias e ideas de los profesores (Plaza, 2015).

Bajo esta mirada, inicialmente se podría pensar que en los contextos de los maestros (México y Colombia) se viven y se trabajan en las mismas condiciones, sin embargo, más allá de las múltiples similitudes existe un elemento que impacta de manera diferenciada en los dos contextos y, son los libros de texto.

De acuerdo con Vera (2008) en México los libros de texto se distribuyen de manera masiva y gratuita en todas escuelas públicas de la nación y aunque, se hacen referencias al sexo y al género, al parecer no son muy profundas y en la mayoría de los casos mantienen una hegemonía binomial y heterosexual como norma. Por otro lado, Roa y Osorio (2016) exponen que en Colombia no existen libros de textos oficiales y, por lo tanto, la distribución de los libros se da bajo la consideración de las directivas de los colegios, no obstante, en los dos casos existen pocos estudios sobre el impacto que tienen las referencias de los libros sobre los profesores y en general sobre el entorno escolar.

De acuerdo con Morgade (2011) para que los docentes expresen sus ideas sobre el sexo y el género se requiere de una comprensión amplia o al menos integral de la sexualidad, de lo contrario, puede que solo se refieran a la cuestión más acostumbrada en el contexto escolar, la salud sexual y reproductiva.

Aunque, gran parte de los docentes relacionan en primera instancia el concepto de sexualidad con vida reproductiva, hay una parte de ellos, sobre todo las maestras, que lo perciben como un concepto para explorar elementos como el erotismo, la orientación sexual y la identidad de género. Sin embargo, en las entrevistas los maestros expresan una serie de tensiones que sienten que los limitan al momento de abordar este concepto dentro de sus clases.

La primera de ellas está relacionada con quien debe tener la iniciativa o a quien se debe responsabilizar de llevar ese contenido al aula de clase. Para los maestros, lo más conveniente es que este contenido esté explícito en el currículo o que sea mencionado por los estudiantes. En ambos casos los profesores prefieren que no recaiga sobre ellos la responsabilidad de haber tratado el tema. Es decir, no parecen estar dispuestos a tratarlo por iniciativa propia. Esta evasión puede estar relacionada con una percepción negativa de los efectos que esto tenga entre los directivos y padres de familia.

De acuerdo con Morgade, Fainsod y del Cerro (2016), esta evasiva de algunos maestros para tratar ciertos temas de la sexualidad se debe a un tabú o restricción instalada en los espacios educativos que puede ocasionar algunas sanciones o señalamiento por parte de miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, la escuela juega un papel fundamental al momento de abordar la sexualidad, partiendo del principio de que en la formación de los estudiantes se está dando una construcción en torno a su sexualidad y pasarlos por alto solo implica silenciarlos (Burille, Andrade y Pereira, 2021). A pesar de esto, los profesores participantes reconocen que tienen la responsabilidad de abordar la sexualidad en la escuela, aunque en muchos momentos las inseguridades los dominan.

La primera relación que hacen los maestros frente al vínculo de la sexualidad y la clase de biología son los contenidos de clase y la mención que tengan en el currículo escolar. Basados en esto, los

maestros consideran que los temas más cercanos dentro de sus clases pueden llegar a ser: el sistema reproductor, las enfermedades de transmisión sexual y el coito. No obstante Orozco (2017) expone que estos contenidos tradicionales tienden a silenciar modelos alternativos y, así mismo, generan en los docentes una sensación de neutralidad y comodidad bajo el supuesto de que no están problematizando ideas muy personales.

Esta idea se percibe en las declaraciones de algunos maestros que consideran que los conceptos que se abordan en sus clases son neutros y no tienen ningún tipo de incidencia particular en los estudiantes, debido a que se están refiriéndose únicamente a estructuras anatómicas y sus funciones. Para autores como Dos Anjos y Heerdt (2018) esta es una visión demasiado inocente o descontextualizada de las implicaciones que tiene el hablar sobre los cuerpos en la clase de biología. Para estos autores, lo que se considera neutro en la mayoría de los casos, son nociones estereotipadas y reduccionistas de los cuerpos que terminan generando una polarización y una idea única de cómo deben ser y estar expresados los cuerpos.

Por tal motivo, cuando los docentes son llevados a pensar la sexualidad más allá del plano de salud reproductiva, consideran que es difícil y piensan que pueden exceder su capacidad y su formación académica. Esto probablemente se relaciona con que muchos programas de formación inicial de profesores de biología donde plantean la educación sexual como un hecho interdisciplinar y se asume que al abordarla en la escuela se van a incluir en diferentes asignaturas.

La interdisciplinariedad si bien es una perspectiva positiva para tratar este tema, probablemente termina generando que todos, pero nadie aborde cuestiones como la identidad de género. Como se señaló antes, este tema se considera como más cercano a lo patológico y por ello algunos profesores prefieren delegar a otros profesionales de la salud. No obstante, en los casos de México y Colombia esta cuestión se encuentra en el currículo de biología; si bien no con la amplitud que merece. De manera que los profesores se ven abocados a tratarlo (Chaves de Almeida y Bonzanini, 2021).

Finalmente, cabe señalar que los docentes mencionaron que para abordar la sexualidad no basta con la relación que comúnmente se establece entre maestros y estudiantes al tratar otros temas. Afirman que se necesitan otro tipo de lazos como para generar confianza, empatía e intimidad. Ellos perciben que si no existen estas condiciones dentro de las clases difícilmente este contenido no podrá tratarse adecuadamente.

Algunas limitaciones de este trabajo.

El intentar abordar conceptos como el sexo y el género implican hablar sobre la intimidad de las personas, debido a que son ideas que permean su construcción subjetiva, su vida y, al mismo tiempo, expresan concepciones religiosas, valores y una visión del mundo. Por tal motivo, es importante reconocer que los profesores tienden a posicionarse en un punto medio o políticamente correcto, lo cual restringe o condiciona sus expresiones y la posterior interpretación (Van Dijk, 2005). En este sentido, la interpretación puede llegar a ser más subjetiva de lo que ya es y en algunos casos puede que las palabras estén limitadas por el sujeto a lo que siente que puede ser aceptable.

Algunas de las interpretaciones pueden lucir parciales, sin embargo, es una de las condiciones de desarrollar este tipo de trabajos (Flick, 2015) debido a que las interpretaciones que se hacen de las conversaciones y el discurso de los docentes no se hace de manera clara e inocente, por el contrario,

se hacen bajo un marco de referencia que se encuentra constantemente en los pensamientos de quien interpreta y por lo tanto, una vez más cabe señalar que la relación con el lenguaje jamás es inocente ni es una relación solo con las evidencias y por lo tanto, puede situarse frente a la articulación de lo simbólico con lo político (Orlandi, 2012)

Así mismo, es importante señalar que, al ser una investigación exploratoria sobre las visiones de los profesores, más que un punto de llegada o conclusión, este trabajo es un punto de partida para llevar a cabo estudios más amplios. A pesar, de esta limitación inherente a la investigación cualitativa, el trabajo expone una diversidad de visiones que tienen algunos docentes frente a dos conceptos que atraviesan su formación y experiencia profesional.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones producto de esta investigación. En primera instancia, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación que planteaba reconocer ¿Cuáles son las visiones de algunos profesores de biología sobre la relación entre género y sexo? Consecuente a ello, se abordarán los objetivos de este trabajo y, por último, se abordarán aspectos personales y de formación profesional de este ejercicio de investigación.

Las visiones de los profesores sobre la relación entre el sexo y el género

A partir de los resultados y la discusión de este trabajo, se puede concluir que las visiones de los maestros frente a la relación entre el sexo y el género está atravesada por las experiencias y construcciones que ellos han realizado a lo largo de su vida. A pesar de que las declaraciones de cada uno de ellos pueden contener ideas personales y algo excepcionales, todos ellos tienen en común la importancia que le dan al cuerpo para relacionar estos conceptos.

Sin duda, dentro de las visiones de los maestros el cuerpo no sólo materializa la posibilidad de clasificar a las personas a partir de su fisiología, sino también reúne todas las experiencias de los individuos a lo largo de su vida. Estas vivencias hacen que sobre los cuerpos recaigan una serie de características, condiciones y posibilidades, que van moldeando unas formas de ser y actuar, que tienden a corresponder con las identidades que son establecidas por la sociedad.

De esta forma, los maestros perciben que las identidades que construyen y expresan las personas no solo se ven reflejadas a través de la apariencia, sino, sobre todo, se ven exhibidas por medio de la performatividad, es decir, por el actuar de los individuos. Este actuar, se encuentra descrito y condicionado de manera implícita y explícita en los roles y disposiciones sociales que tienen una comunidad sobre cada uno de los individuos, donde, en la mayoría de los casos, se toman como base las características físicas para reproducir y establecer un modelo de comportamiento, actitudes y conductas sociales.

Por esta razón, el cuerpo es un elemento que se vigila de manera constante en el desarrollo de las personas desde edades tempranas, porque sobre él recaen muchas de los ideales que tiene la sociedad sobre el deber ser de una persona. Esto se vio reflejado en las contradicciones y negaciones que generaba en los maestros la posibilidad de un cambio de género en edades tempranas, algo que se calificó como contraproducente para el desarrollo social del sujeto, particularmente porque podría ir en contra de los comportamientos y roles sociales que exige la sociedad en un niño o niña y de un futuro adulto.

Algunas de estas ideas, como la continuidad uniforme del género en todas las etapas de la vida, reflejan un esencialismo constante por parte de los maestros, donde muchos de ellos perciben que los cuerpos de las personas están condicionados y predestinados a una serie de roles y espacios sociales y que sus cuerpos se encargan de hacerlos llegar a esos destinos a través del tiempo, por medio, de elementos como las hormonas o los genitales.

En este sentido, el cuerpo no solo permite relacionar al sexo y al género, sino a su vez, problematiza estos dos conceptos, debido a que las características físicas y las conductas sociales de cada cuerpo no pueden resolver por sí solos la pregunta ¿Qué es realmente ser mujer o ser hombre? Pero, a través del cuerpo se puede reflexionar sobre los elementos sociales e históricos que lo han convertido en una entidad clave para clasificar a las personas.

Por otro lado, al principio de la investigación y por sugerencia de la teoría se consideraba que un elemento que permitiría explorar la relación entre los dos conceptos (sexo y género) iba a ser la sexualidad. Pero, a partir de las conversaciones con los maestros fue quedando en evidencia que la sexualidad puede llegar a ser un concepto igual o más complejo de abordar que los dos anteriores.

Frente a este concepto, los maestros no llegan a dar una definición específica de que es la sexualidad y, por lo tanto, la describen a través de otros conceptos o hechos cercanos a sus experiencias. En la mayoría de los casos la encuentran relacionada con el coito, donde solamente involucra un acto sexual y en la mayoría de los casos heterosexual y con fines reproductivos.

Así mismo, se pudo concluir que este concepto a pesar de estar inmerso en la escuela y en la vida de los maestros, genera diferentes tipos de sensaciones, en la mayoría de ellos de incomodidad y temor. Esto se puede deber a la tradición que ha tenido la sexualidad en el sistema escolar donde ha sido abordada desde una mirada preventiva y reproductiva, donde cualquier otro elemento que explore otra dimensión de las personas es usualmente vetada u omitida.

Particularmente se observó este fenómeno en los profesores varones, los cuales expresaron de manera explícita su incomodidad al momento de abordar otros aspectos de la sexualidad como lo son el erotismo y el placer. Se pudo concluir, que los maestros expresan dos causas a estas sensaciones, la primera, que aspectos como el placer y el erotismo, pueden devenir en prejuicios sociales y represión por parte de las instituciones y los padres de familia y segundo, que existe una ausencia de estas temáticas en sus programas de formación, por lo que se sienten poco confiados para tratarlos

Por último, un aspecto que es constante dentro las visiones de los maestros frente a la relación entre el sexo y el género es la visión reduccionista que surge entre ellos. Puede que esto se deba al tipo de cuestionamiento y discusión que se tuvo con los maestros que era de carácter personal y experiencial, pero en la mayoría de los casos, los maestros percibieron la relación entre esos dos conceptos a partir de sus experiencias personales, sin referir a reflexiones o conceptos más elaborados.

Frente a esto, la mayoría de ellos inicialmente piensan que el sexo y el género no son recíprocos, sin embargo, a lo largo de sus declaraciones sobresalen ideas de correspondencia donde se tienen la expectativa de que estos conceptos vayan en una misma dirección. Por lo tanto, en varios de los profesores se tiene una visión unidireccional que no abre la posibilidad a otras formas de vivir el sexo, la sexualidad y el género. Sobre todo, se evidencia una idea de imposibilidad de que algunas personas no sean clasificables en uno u otro género.

Los conceptos de sexo y género

Los conceptos de sexo y género son conceptos polisémicos, por lo tanto, son difíciles de clasificar o de definir de una manera específica. Para los maestros la mejor forma de describirlos fue a través de

relaciones con otros conceptos o fenómenos que ellos consideraban que reunían el significado de estos.

A partir de esto, se pudo concluir que el concepto de género para los maestros es una construcción social sobre la que recaen elementos como la identidad de género, los roles de género, la inequidad de género, entre otros. Donde lo más particular para dicho concepto es la figura desde donde se narra o se construye, que para los maestros depende de dos elementos esenciales: la época y el contexto en que se analice.

Para los docentes el género es un concepto que se puede transformar de manera constante a través del tiempo y en cada una de las sociedades, por lo tanto, no se tienen las mismas concepciones hoy que hace cincuenta años. Estos cambios han hecho que en cada uno de los contextos se recreen nuevas formas de interpretarlo, pero sobre todo de ejercerlos, sin embargo, para todas las personas estas resignificaciones no son tan rápidas como parecen, ni tan universales.

Esto se pudo concluir a partir de las diferencias marcadas que se tienen entre profesoras y profesores. Los docentes varones, consideran que en las últimas épocas se ha llegado a reflexiones y transformaciones trascendentales sobre los elementos que aquejan e impactan de manera diferenciada a algunos de los géneros. Por otro lado, las profesoras consideran que estas transformaciones no han sido suficientes, ni tan aceleradas como en algunas ocasiones se suele interpretar.

Esta visión de que el género ha cambiado de forma impactante se debe a una visión algo simple de la actualidad. Quizás el impacto mediático de las redes y los medios de comunicación acentúan los logros en la equidad de género, no obstante, estos logros están gestionados en la mayoría de los casos por la agencia que hacen grupos activistas sobre la legislación de cada uno de los países, pero, frente al tejido social todavía existe una deuda en cuanto a la reflexión sobre los privilegios y condiciones que mantienen algunos géneros como el masculino.

Por lo tanto, para que su cambio se vea de manera significativa se necesita de una agencia constante desde la cual se reconstruyen los significados sobre las personas y además de ello, que permita observar y participar otras identidades más allá de las mujeres y hombres. De este modo, una de las conclusiones que se puede llegar por medio de este trabajo es que es necesario que se complejice el concepto y sobre todo que se problematice en personas o géneros que no perciben estas luchas y tensiones quizás por los privilegios que han mantenido a lo largo de la historia en sus contextos.

Por otro lado, el concepto de sexo se da por sentado y basado en las características físicas con las que nace una persona, en la mayoría de los casos se omiten las ideas de que este concepto tiene una historia y una construcción social.

Al igual que el concepto de género el sexo es un concepto polisémico, por ello, en muchas ocasiones se puede relacionar con el coito, las estructuras fisiológicas de los cuerpos humanos y hasta el amor. Para la mayoría de los maestros es un concepto que tiene relevancia en las relaciones entre personas, en algunas ocasiones se percibe como una acción concreta basada en fines reproductivos y en otras ocasiones con fines eróticos y de placer.

Sin duda, cada una de las referencias que utilizan los maestros está basada en sus experiencias de vida, no obstante, frente a este concepto se puede concluir que se tiene una visión algo reducida a

dos hechos, los órganos reproductivos y el coito. Así mismo, es un concepto que genera una serie de recelo y temor en los maestros debido a que es un término vetado en algunos escenarios sociales y no se percibe fácil de abordar en otros escenarios más allá de la intimidad de las personas.

Visiones sobre el rol del conocimiento biológico en la construcción del género

Para los docentes el rol de la biología frente a la construcción del género se basa en la imparcialidad. Para la mayoría de ellos el conocimiento biológico aborda elementos ajenos a la construcción social de las personas, donde ellos concluyen que este conocimiento suele concentrarse en los organismos y sus procesos biológicos y por ello, luce ajeno a las construcciones sociales.

Sin embargo, los docentes reconocen que las ideas y pautas que ofrece el conocimiento biológico pueden llegar a incidir en la forma en cómo la sociedad interpreta o reconoce elementos relacionados al género, sobre todo los instalados en el cuerpo humano. Esta visión de la biología como un campo de conocimiento ajeno a las construcciones sociales puede denotar dos hechos, el primero, que no se ha reflexionado sobre la incidencia de dicho conocimiento y segundo, que se considera que la participación de la ciencia se realiza de manera distante de la sociedad y se puede tener una visión reduccionista e individualista del ejercicio científico.

En este sentido, los maestros consideran que el género es utilizado dentro del conocimiento biológico como un criterio para establecer fronteras al momento de describir e interpretar el sexo. Por lo tanto, en la mayoría de las ocasiones al hablar sobre género los maestros intentan establecerlo de una manera independiente a procesos y estructuras biológicas de las personas.

A partir de esta posición, se construyen una serie de roles del conocimiento biológico, donde inicialmente es percibido como imparcial y objetivo al momento de incidir en la construcción del género y a su vez, recrea una idea de legitimidad sobre todo aquello que luce como innato o preconcebido. Es decir, se refuerza la idea de un determinismo biológico sobre la construcción de las personas, donde en muchos casos los maestros consideran que las construcciones que se hacen sobre algunos elementos del género como la identidad revierten las condiciones innatas de los sujetos.

Esta visión hace que el conocimiento biológico se perciba de manera opuesta a la construcción del género, hace que se posicione en una versión antagonista. Dicha posición se alimenta bajo la idea de la objetividad, donde los maestros concluyen que todo aquello que es objetivo es porque está basado en hechos y sobre todo en hechos visibles. Concluyendo de este modo, que es un acto trivial el hecho de pensar en cómo se construyen los conceptos, y resulta más verídico y efectivo pensar en conceptos materiales como lo son el sexo, el cual lo ven como un hecho palpable y físico, cometiendo el error de no reflexionar sobre las ideas o procesos que han tenido que atravesar las personas para establecer dicho concepto.

Bajo estas ideas se puede concluir que la visión que tienen los maestros sobre el rol de la biología en la construcción del género es algo pasiva e irreflexiva, debido a que no consideran como un factor relevante en la construcción de elementos como la identidad de género. Este tipo de posiciones pueden contribuir a un distanciamiento entre estos dos campos de conocimiento y de este modo hacer más tardía una simbiosis que ya parecía demorada.

Experiencias de los profesores en el abordaje de diversidad sexual en el aula

Al momento de abordar las experiencias de los docentes frente a la diversidad sexual no solo se reconocen anécdotas y recuerdos de su práctica profesional, sino también, se establecen relaciones con sus ideas personales y la forma en que estas ideas generan propósitos y perspectivas de cómo abordar la diversidad sexual en el aula.

A partir de las experiencias de los docentes se puede concluir que existen dos puntos de partida al momento de abordar la diversidad sexual: el primero, relacionado con la obligatoriedad que ofrecen elementos escolares como el currículo y, el segundo, a partir de una iniciativa propia donde los docentes consideran relevante e importante el desarrollo de contenidos de diversidad sexual en sus clases.

Sin embargo, estos dos puntos de partida se encuentran altamente condicionados por factores propios de la escuela y de las aulas de clase. Principalmente, estos factores recaen en las creencias y tradiciones que tienen las familias y especialmente los padres de los estudiantes frente a la diversidad sexual y la influencia que generan en el contexto escolar en general.

Esta influencia hace que los maestros se cohiben de abordar la diversidad sexual desde diferentes puntos más allá del tradicional, donde se percibe que la única “diversidad” posible es la del hombre y la mujer. Por lo tanto, la mayoría de ellos considera que en las escuelas se vive un silenciamiento en la mayoría de los casos implícito, pero si llegase a ser el caso, se vuelve explícito, donde se coactan términos, personas y conceptos que puedan ayudar a expandir la idea de diversidad sexual.

Bajo estas experiencias, los maestros concluyen que este concepto más allá de retribuciones positivas a su práctica, lo que puede traer es un alto número de inconvenientes. En algunos casos los problemas parecen ser simples, como aclaraciones u omisiones dentro de sus clases y en otros, pueden llegar a ser inconvenientes hasta judiciales.

Por esta razón, las experiencias que se relatan en la mayoría de los casos están basadas en la obligatoriedad que ofrece el currículo y, por otro lado, son escasas las experiencias que se basan en la iniciativa de los maestros. No obstante, todos los docentes reconocen que la diversidad sexual es un concepto que no solo convoca al reconocimiento de diferentes tipos de expresión e identidad sexual, sino también, conlleva a otros elementos como el respeto, la empatía y sobre todo la igualdad entre las personas.

Por lo tanto, se puede concluir que existe una tensión constante entre la importancia que los docentes expresan de abordar la diversidad sexual en las aulas y los requisitos o limitaciones que en algunos casos exponen o hacen efectivas las instituciones basadas en los requerimientos de los padres de familia y directivos de las instituciones. Esta tensión genera una sensación de frustración y miedo en la mayoría de los docentes que para no caer en problemas con las directivas o los padres que en la mayoría de los casos lo que hacen es omitir estos eventos y de este modo generan otro tipo de silenciamiento.

Aportes a mi formación profesional y personal

A lo largo del desarrollo de este trabajo puedo concluir que la condición del ciudadano no se resume con el hecho de nacer o tener una serie de derechos y deberes dentro de un contexto específico, sino que para la construcción de su ciudadanía es necesario el reconocimiento del otro como un par, es decir, como un igual, donde su reconocimiento no se base sólo en el hecho de distinguir su existencia, sino que sea capaz de ejercer la misma legitimidad en derechos y deberes para todos.

Considero que la exclusión que existe hoy en día frente a personas y cuerpos que transgreden la norma hacen que la condición de ciudadano sea limitada a un grupo específico de personas y que en contextos como Colombia o México esa posición más que preestablecida por la existencia de una persona, es una lucha constante que mantienen las personas a lo largo de su vida.

Dentro de esta lucha resalta la importancia que tiene la identidad, no sólo como un camino para identificarse y ser identificado sino porque a través de esta idea es que se da el reconocimiento del otro, y resulta sumamente importante que el otro me reconozca porque si no me reconoce no me da existencia y al no tenerla, esos derechos y deberes quedan invisibilizados y relegados a los otros en forma de privilegios y diferencias.

De esta manera he concluido que las identidades de las personas son figuras relacionales que nacen de la posibilidad de reconocer en el otro aspecto de mi propia identidad o, por el contrario, que a través de una identidad opuesta o diferente a la mía pueda reconocer ausencias en la construcción de mi propio ser. Por ello, resulta sumamente importante que en la escuela y en la vida diaria uno tenga la posibilidad de encontrarse y compartir con diferentes tipos de personas e identidades, porque si no, hay una probabilidad muy grande de que se considere que solo hay una identidad posible y legítima, la mía.

En este sentido, pienso que es importante mirar a la escuela como un escenario activo y dinámico que no puede estar ajeno a la actualidad de la sociedad y no puede instalarse únicamente en discursos y escenarios que replican modelos de hace muchos años. Sin embargo, reconozco que la posición del maestro como empleado ejerce una presión muy alta al momento de tomar decisiones.

Este condicionamiento que tienen los docentes se puede deber a múltiples factores como lo son: creencias personales, las creencias de las familias, las tradiciones de la sociedad, entre otras. Pero, un elemento que se resaltó a lo largo de las entrevistas fueron los lugares donde estos maestros ejercían, de este modo, fue evidente que tanto en el contexto mexicano como en el colombiano hay una diferencia muy alta en el papel y el poder de decisión que tiene un docente de una escuela pública a una privada.

En los escenarios de los colegios privados, las escuelas y las aulas cambian de rostro y se instalan una versión más comercial que tiene como prioridad satisfacer al cliente, es decir, a los padres de familia. De esta forma, la incidencia que tienen los padres es tan alta que pueden llegar a cambiar los contenidos, la forma como se desarrollan y hasta los profesores. Motivo por el cual, en el discurso de los docentes se percibe una ansiedad y un miedo muy alto de poner en riesgo su empleo. Este conjunto de emociones puede llegar en algunos casos a ser el factor más importante al momento de tomar una decisión en la enseñanza de conceptos como la sexualidad o la diversidad sexual.

Aunque los maestros que participaron son una pequeña muestra de las ideas y visiones que pueden tener los profesores de biología, considero que en algunos casos pueden ejemplificar nociones que son importantes para tener en cuenta. Una de ellas son los contenidos y las rutas que deciden los maestros al momento de pensar y proyectar la educación sexual.

Dentro del desarrollo del trabajo se hizo evidente que las visiones y opiniones que tenían los maestros y las maestras eran ampliamente diferentes frente a la educación sexual. Puede que dichas diferencias provengan de la biografía y la experiencia de cada una de las personas, pero expresan una diferencia marcada frente a lo que consideran importantes mujeres y hombres al momento de pensar y enseñar en la sexualidad en la escuela.

Por parte de los profesores hombres se manifestaba una satisfacción con el modelo de educación sexual basado en lo reproductivo y lo preventivo. Por otro lado, para las profesoras era necesario tener un enfoque diferente que ayude al reconocimiento del cuerpo y promueva elementos como el placer y el deseo en este proceso educativo.

Puede que estas diferencias se deban a los privilegios y condiciones que han tenido los varones a lo largo de su vida, donde han contado con los espacios, experiencias y seguridad para explorar su sexualidad de manera profunda y abierta. Pero a su vez, deja una reflexión sobre los procesos de formación y el nivel de reflexión que se tienen entre estos dos grupos y que quizás no han existido los escenarios formales para poder debatir y cuestionar sobre los objetivos que debe tener la educación sexual, sin importar el género de la persona que la quiera abordar.

Por último, considero que como profesor de biología este trabajo me deja una reflexión, pero sobre todo una vigilancia constante sobre dos ideas que suelen atravesar la clase y son el esencialismo y el reduccionismo. Creo que por tradición oral se suele ejemplificar un hecho sobre un grupo de personas, pero casi nunca, se suele exponer la posibilidad de que se está pensando en un grupo muy reducido o que las experiencias que se han tenido son tan limitadas que se puede estar hablando de lugares y personas muy limitadas.

Así mismo, es importante desligarse y cuestionar las ideas esencialistas que pueden atravesar la clase de biología, dado que estas ideas son el sostén de la mayoría de los estereotipos que tenemos sobre los géneros de las personas, y refuerza la idea de que el humano tiene un principio y un fin definido por la biología y que posiblemente no hay nada para que lo pueda revertir, por lo tanto, es importante que nuestro discurso y nuestras clases no se vuelven centro de difusión de estas ideas, sino por el contrario, que ayuden a forjar ideas más críticas y basadas en la complejidad de lo que se está intentando abordar como lo son el sexo y el género.

Bibliografía

- Alcántara, E. (2016). ¿niña o niño? la incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 2 (3), 3-26.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona, España: Paidós.
- Burille, C., Andrade, J., & Pereira, P. (2021). Prejuicios de género y sexualidad: análisis de emergencias discursivas en un entorno escolar de Curitiba. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 14 (1), 157-171.
- Bustamante, W. (2008). El delito de acceso carnal homosexual en Colombia. Entre la homofobia de la medicina psiquiátrica y el orden patriarcal legal. *Co-herencia*, 5(9), 113-141.
- Caetano, M., Goulart, T., & Silva, M. (2016). Ensaio sobre a heteronormatividade: Modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. *Atos de pesquisa em educação*, 11(2), 634-655.
- Cahill, L. (2006). Why sex matters for neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*. Ensayo.1-8.
- Camarena, D. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate feminista*, (53), 70-88.
- Castañeda, C. (2015). Developing gender: the medical treatment of transgender young people. *Social science and medicine*, 143, 363-270
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación, como reconocerlos diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Chaves de Almeida, E., & Bonzanini, E. (2021). La formación inicial de licenciados en ciencias biológicas y el tema de la sexualidad. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 14 (1), 12-31-
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.
- Costa, P; Corpes, J; De Queiroz, E, & Vilaça, T. (2016). O ensino de Biologia e suas articulações com questões de corpos, gêneros e sexualidades. *Bio-grafia*, 9(16), 77-86

- Czernikier, A., Lukin, J., Pedetta, S., Kohen, M., & Pérez, G. (2015). Estereotipos al descubierto. Una propuesta didáctica para problematizar los masculino y lo femenino en el aula. *Bio-Grafía*, 9(19), 169–176.
- De Abreu, G., Ravasio, M., & de Oliveira Boff, E. (2019). Identidade de Gênero e Orientação Sexual: Desnaturalização do Sexo nas Aulas de Biologia a Partir da Situação de Estudo (SE). *Revista de Educación en Biología*, 22(1), 46-58.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.
- Díaz Villa, G., Morgade, G., & Román, C. (2011). Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, 14 (22). 30-35
- Dos Anjos, M., & Heerdt, B. (2018). Saberes docentes: questões de gênero no ensino de biologia—o caso da seleção sexual. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1-7.
- Dupré, J. (2017). A postgenomic perspective on sex and gender. En D. Livingstone (Ed.), *How Biology Shapes Philosophy: New Foundations for Naturalism*. (pp. 227-246). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Engels, F. (1924). *El Origen de la Familia, la Propiedad y el Estado*. Zurich, Suiza: Restoy & Doeste.
- Ezzatti, G. (2009). La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educar em Revista*, 95-106.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of gender: Biological theories about women and men*. Nueva York, Estados Unidos de Norte America: Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, España: Melusina.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/gender: Biology in a social world*. Nueva York, Estados Unidos de Norte America: Routledge.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Ferreira dos Santos., & Gianella. (2021). Diálogos sobre la diversidad: discutir el cuerpo y el género en la escuela. *Revista de Ensino de Biologia da SBenBio*, 14 (1), 232-250.
- Fine, C. (2010). *Cuestión de sexos*. Barcelona, España: Roca editorial
- Fine, C. (2014). His brain, her brain? *Science*, 346, 915-916.
- Fine, C., Dupré, J., & Joel, D. (2017). Sex-linked behavior: evolution, stability, and variability. *Trends in cognitive sciences*, 21(9), 666-673.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (Tercera edición). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1)*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad (Vol. 3)*. España: Siglo veinte unos editores.
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review, 22*, 215-222.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gil, D. (1991). ¿qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica). *Revista enseñanza de las ciencias, 9* (1), 69-77.
- Gobierno de México. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.*, Ciudad de México.
- Gonzales, I., Pérez, M., & Triana, L. (2019). Entre el límite de la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. *NOVUM, 2*(9), 147-165.
- Gould, J. (1981). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Orbis.
- Guerrero, F. (2014). La filosofía de la biología y los estudios de género. Una simbiosis demorada. *Crítica (México, DF), 46*(137), 113-128.
- Guerrero, S., & Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género del colegio de México, 4*, 1-31.
- Ha, N. (2011). The riddle of sex: Biological theories of sexual difference in the early twentieth century. *Journal of the History of Biology, 44*(3), 505-546.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S., y Du Gay, P (1996) *Cuestiones de identidad cultural* (PP. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Harman, O. (2008). Pure Intelligence: On Intelligence Testing, Puritanism, and the Methods and Burdens of History. *Journal of the History of Biology, 41*(1), 167-202.
- Haraway, D., Goodeve, T., & Goodeve, T. (2000). *How like a leaf: An interview with Thyrsa Nichols Goodeve*. Nueva York, Estados Unidos de Norte America: Psychology Press.
- Herman, R. (2013). High School Biology Teachers' Views on Teaching Evolution: Implications for Science Teacher Educators. *Journal of science teacher education, 24*, 597-616.
- Jeffreys, S. (2012). The transgendering of children: Gender eugenics. *Women's Studies International Forum. 35*(5), 384-393.
- Joel, D. (2012). Genetic-gonadal-genitals sex (3G-sex) and the misconception of brain and gender, or why 3G-males and 3G-females have intersex brain and intersex gender. *Biology of sex differences, 3*(1), 27.

- Joel, D., Berman, Z., Tavor, I., Wexler, N., Gaber, O., Stein, Y., ... & Liem, F. (2015). Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(50), 15468-15473.
- Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Mosaico de género: Más allá del mito del cerebro masculino y femenino*. Editorial Kairós.
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Librero.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Lewontin, R., Rose, S., & Kamin, L. (1984). *No está en los Genes*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Lorber, J. (1993). Believing is seeing Biology as ideology. *Gender & society*, 7(4), 568-581.
- Malik, K. (2019). Caster Semenya is a victim of rules that are confusing and unfair. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/may/05/caster-semenya-is-a-victim-of-rules-that-are-confusing-and-unfair>.
- Marsal, C. (2011). Los principios de Yogyakarta: derechos humanos al servicio de la ideología de género. *Dikaion*, 20(1), 119-130.
- Ministerio de educación de Colombia. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. *Bogotá, Colombia*.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuda justa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morgade, G., Fainsod, P., & del Cerro, C. G. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía*, 9(16), 149-167.
- Muehlenhard, C., & Peterson, Z. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex roles*, 64(11-12), 791-803.
- Orozco, Y. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 27 (3). 1-10.
- Orozco, Y. (2017). Reflexiones epistemológicas necesarias para pensar la formación del profesor de biología sobre cuestiones de género. *Bio-grafía*, 383-390.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso: principios y procedimientos*. Pontes Ediciones.
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Ciudad de México, México: Editorial Mcgraw Hill.

- Péchin, J. (2011). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia. *Mora: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*.1 (18), 191-193.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Bogotá, Colombia: Pydlos Ediciones.
- Piedrahita, C. (2008). Consideraciones sobre una pedagogía post-género: Memorias de maestros y maestras. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa v el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Pinker, S. (2009). *The sexual paradox: Men, women and the real gender gap*. Nueva York, USA: Simon and Schuster.
- Plaza, M., & Meinardi, E. (2009). Implicancias de la educación sexual en la formación docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 4(2), 309-313.
- Plaza, M., González, L., & Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *SBEEnBio*, 16, 54-67
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media* (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales).
- Prado, S., & Silva, E. (2019). Ensino de Biologia e transsexualidade. *Ensino em Re-Vista*, 26 (1), 147-172.
- Preciado, P. B. (2007). Biopolítica del género. En E. Ruchansky (Ed), *conversaciones feministas, BIOPOLITICA* (pp. 1-11). Buenos Aires, Argentina: Ají de Pollo.
- Preciado, P. B. (2009). *Testo yonqui*. Barcelona, España: Anagrama.
- Rippon, G. (2019). *The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. Londres, Inglaterra: Random House.
- Roa, P., & Osorio, A. (2016). Problematización de la Educación Sexual: Reflexiones acerca de la sexualidad en la Escuela Colombiana. *Bio-grafía*, 9(16), 23-2
- Rodríguez, G. (2004). Treinta años de educación sexual en México. En *Población, Desarrollo y Salud Sexual y Reproductiva. Mexico: Grupo Parlamentario del PRD Cámara de Diputados Congreso de la Unión LIX Legislatura* (pp. 13-28). Ciudad de México, México: Mícher ML.
- Rodríguez, D., Martínez, M., & Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de investigación en educación*, 2, 109-126
- Rojas, R., Castro, D., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud pública de México*, 59, 19-27.

- Sánchez, C., & Rodríguez, D. (2016). El cuerpo como punto singular de la sexualidad: entre la normalización y otras posibilidades. *Bio-grafía*, 9(16), 47-60.
- Stewart, V., Narodowski, M., & Campatella, M. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 263-280
- Tavares, B; Brasil, M; & Mohr, A. (2021). Anne Fausto-Sterling y el espectro sexo/género: contribuciones a la educación en ciencia y biología. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 14 (1), 410-426.
- Torras, M. (2007). *Cuerpo e identidad*. Barcelona, España: Ediciones UAB (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Unicef. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá, Colombia: Unicef.
- Van Den WlJngaard, M. (1991). The acceptance of scientific theories and images of masculinity and femininity: 1959 – 1985. *Journal of the History of Biology*, 24(1), 19--49.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Van-Dijk, T. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 1 (30), 203-222.
- Verra, J. (2008). Educación sexual en educación básica: conocimientos y actitudes de profesores en México. *Archivos hispanoamericanos de sexología*, 14(1).
- Waber, D. P. (1977). Sex differences in mental abilities, hemispheric lateralization, and rate of physical growth at adolescence. *Developmental Psychology*, 13(1), 29.