



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

UNIDAD MONTERREY

Visiones de estudiantes LGBT+ y profesoras de biología sobre la inclusión de la
enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela.

Un estudio de caso en un municipio del suroccidente de Colombia

Tesis que presenta

Maira Alejandra Portilla Insuasty

para obtener el Grado de

Maestra en Educación en Biología para la Formación Ciudadana

Director de la Tesis: Dr. Gonzalo Peñaloza Jiménez

Monterrey, Nuevo León

Agosto, 2023

*En memoria de mi padre, Fernando Insuasty, hombre quien sin yo venir de sus
entrañas me acogió en ellas como si de estas hubiera emanado.*

Dedicatoria

A mi trébol de cuatro hojas, mi familia, porque todo lo que soy y espero ser se los debo a ustedes.

A mi madre, Norbi Insuasty, porque tú siempre tendrás unas líneas personales en cada uno de mis logros. Esto es por ti, para ti, pero especialmente, gracias a ti.

Agradecimientos:

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por brindarme el apoyo económico que posibilitó el desarrollo de esta investigación y la culminación de este proyecto.

Al Coloquio de maestros del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Monterrey, por brindarme sus enseñanzas y regalarme aportes en mi desarrollo profesional.

Al profesor Gonzalo Peñaloza Jiménez quien ha sido mi brújula en este camino académico, y con ello, un elemento crucial para la culminación de esta meta. Me llevo sus enseñanzas, sus diálogos, pero especialmente, su profesionalismo.

A Ulices Linares y Osmarth Ochoa amigos que esta hermosa nación me obsequió; a ustedes gracias por brindarme su compañía cuando me sentía sola, gracias por darme paz cuando me sentía pérdida, a ustedes gracias totales por no abandonarme en estas tierras ajenas.

A Yeison Andrés Arboleda, colega, paisano y amigo de largos años quien me ha brindado su apoyo, palabras de aliento y guía en este trayecto de arduo caminar. Has sido uno de mis faros en mis momentos de oscuridad.

A mis compañeros de la generación 4, personas con quienes compartí más que academia y quienes se convirtieron en más de un momento en mi red de apoyo en un país al cual llegué con poco. Los llevaré en mi corazón.

A la comunidad sobre la cual se desarrolló esta investigación, personas quienes amablemente me abrieron las puertas de su casa y pensamiento para que este estudio se pudiera llevar a cabo. A todos ustedes muchas gracias.

Al país de México, por no solo darme la oportunidad de un nuevo logro, sino también, por haberme ofrecido un nuevo hogar. A esta bella nación gracias por sus cálidos aires y por sus acogedoras tierras; ya tienen un lugar en mi corazón.

Resumen

La presente investigación da a conocer los resultados que se obtuvieron a partir de un estudio de caso desarrollado en una comunidad semi-rural localizada en el Suroccidente colombiano, caracterizada por ser una población relativamente pequeña, con tradiciones arraigadas y dinámicas sociales propias. Este trabajo es de corte cualitativo y tiene como objeto de investigación explorar las visiones que tienen los estudiantes de la comunidad LGBT+ y las profesoras de biología respecto a la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas e historias narrativas que fueron analizadas usando la propuesta de Van Dijk.

Los resultados encontrados dieron a conocer que la religión juega un papel importante entre lo que se enseña y no en la escuela en torno a sexualidad; así mismo, que muchos de los valores construidos y aceptados por la comunidad poseen una raíz católica que anormaliza las identidades de género no binarias que las señala y limita su tratamiento en las aulas de clase, pues desbordan los estereotipos heteronormativos que se han aceptado y respaldado en la comunidad.

De igual forma, se encontró que los silencios existentes alrededor de identidades de género no heterosexuales también representan una forma de invisibilizar y de afianzar los rechazos hacia personas LGBT+, pues no se posibilita generar espacios en donde se discuta, informe y reflexione alrededor del género dicotómico. Finalmente, otro hallazgo importante fue el corroborar que efectivamente la posición e ideas que tiene una comunidad influye en la praxis de los docentes y en el abordaje de la diversidad sexual y de género en las aulas de clases.

Palabras clave: comunidad educativa, religión, diversidad sexual y de género, escuela.

Abstract

The present investigation discloses the results obtained from a case study that was developed in a semi-rural community located in the Colombian Southwest, characterized by being a relatively small population, with deep-rooted traditions and its own social dynamics. This work is of a qualitative nature and its research objective is to explore the visions that students of the LGBT+ community and biology teachers have regarding the inclusion of the teaching of sexual and gender diversity in school. For this, semi-structured interviews and narrative stories were carried out that were analyzed using Van Dijk's proposal.

The results found revealed that religion plays an important role between what is taught and what is not taught in school regarding sexuality; likewise, that many of the values built and accepted by the community have a Catholic root that normalizes non-binary gender identities that points to them and limits their treatment in the classroom, since they go beyond the heteronormative stereotypes that have been accepted and supported. in the community.

In the same way, it was found that the existing silences around non-heterosexual gender identities also represent a way of making invisible and strengthening the rejection of LGBT+ people, since it is not possible to generate spaces where the dichotomous gender can be discussed, informed and reflected upon. . Finally, another important finding was to corroborate that indeed the position and ideas that a community has influences the praxis of teachers and the approach to sexual and gender diversity in the classroom.

Keywords: educational community, religion, sexual and gender diversity, school.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	9
2. Problema de investigación.....	11
3. Objetivos.....	17
3.1. Objetivo general:.....	17
3.2. Objetivos específicos:.....	17
4. Justificación.....	18
5. Referentes teóricos	20
5.1. Comprensiones del sexo y el género.....	20
5.2. Inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación formal en el mundo, la región y Colombia.....	23
5.3. La educación en biología y la educación sexual.....	29
5.4. Importancia de la comunidad educativa en el tratamiento de la diversidad sexual y de género en la escuela	30
6. Metodología.....	32
6.1. Tipo de metodología.....	32
6.2. El análisis del discurso para explorar las visiones de la comunidad educativa	33
6.3. Contextualización del estudio.....	34
6.4. Participantes.....	36
6.5. Recolección de la información	37
6.6. Consideraciones éticas	41
6.7. Metodología del análisis de los datos	41
6.7.1. Transcripción de entrevistas	42
6.7.2. Fases de análisis de la información	42
7. Resultados y discusión	48
7.1. Ejes discursivos de las maestras de biología	49
7.1.1. Participación de la religión en la escuela y su relación con los estereotipos y valores construidos en la comunidad	49
7.1.2. Estereotipos sociales y heteronormativismo	54
7.1.3. El rol político del profesor y su relación con la comunidad educativa.	59
7.2. Ejes discursivos de los estudiantes de la comunidad LGBT+	66
7.2.1. La cultura en la construcción de identidad de género	66
7.2.2. Importancia de los silencios	74

7.3. Encuentro y desencuentros entre las visiones de los estudiantes de la comunidad LGBT+ y las profesoras de biología.....	80
7.3.1. Desencuentros en las expectativas de los estudiantes de la comunidad LGBT+ con respecto a la educación sexual que reciben y las que cubren las maestras de biología.....	80
7.3.2. Desencuentros en los estándares identitarios que se fomentan en el aula y los que los estudiantes LGBT+ buscan construir.....	82
7.3.3. Encuentro en el reconocimiento de la influencia de la religión en la escuela.....	82
8. Conclusiones.....	83
8.1. Construcción de identidad: relación entre la identidad de género y la identidad personal.....	83
8.2. El discurso religioso en la educación sexual	83
8.3. Aspectos que pensar y mejorar en la educación sexual	84
8.4. La diversidad sexual y de género en la escuela, un asunto de naturaleza y estudio holístico.....	85
9. Referencias bibliográficas	86
10. Anexos.....	95
10.1. Anexo 1: entrevista a profesores de biología.....	95
10.2. Anexo 2. Consentimiento informado.....	97

Índice de tablas

Tabla 1	24
<i>Tipo de regulación de educación sexual por país</i>	<i>24</i>
Tabla 2	40
<i>Personas entrevistadas por tipo de actor y sus características</i>	<i>40</i>

Índice de figuras

Figura 1	26
Estándares Básicos de Ciencias Sociales de octavo a noveno grado	26
Figura 2	27
Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Naturales de octavo a noveno grado	27
Figura 3	34
Zona suroccidente de Colombia	34
Figura 4	41
Metodología del análisis de información	41
Figura 5	43
Elementos para la interpretación inicial de los datos	43
Figura 6	46
Redes que indican las categorías emergentes compartidas por las maestras	46

1. Introducción

Este documento presenta la investigación desarrollada para obtener la titulación de Maestra en Educación en Biología para la Formación Ciudadana. La investigación se enmarca en la educación sexual, un tema que tradicionalmente ha sido abordado en la asignatura de biología en algunos países de Latinoamérica, entre ellos Colombia; particularmente, el tema de investigación se centra en la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela.

El trabajo parte del hecho de que diversas experiencias e investigaciones han denotado la influencia que tiene la comunidad educativa sobre la enseñanza de estos temas que son sensibles y con frecuencia generan controversias. Un ejemplo de esto fue el caso de la polémica generada por la Cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación en el contexto colombiano, un episodio que evidenció la importancia de conocer las visiones de la comunidad educativa respecto a este tema. En esta investigación se trabajó con dos de los actores de dicha comunidad: los estudiantes de la comunidad LGBT+, al ser las personas directamente afectadas por las problemáticas que subyacen alrededor, y las profesoras de biología, por ser a quienes regularmente se les ha delegado la responsabilidad de abordar los asuntos relacionados a la sexualidad.

El documento está estructurado de la siguiente manera: primero, se presenta un problema de investigación; segundo, se plantean los objetivos a alcanzar; tercero, se justifica la relevancia de esta investigación; cuarto, se exponen los referentes teóricos que dan soporte al estudio; quinto, se muestra la metodología empleada, sexto, se presentan los resultados encontrados, y, finalmente, se exponen las conclusiones a las que se llegaron.

2. Problema de investigación

El sexo y el género “describen aspectos de nuestros cuerpos e identidades y cómo actúan e interactúan con los cuerpos y las identidades de otros en nuestra sociedad” (Meyer, 2010, p.27). En este sentido, sexo y género son conceptos dinámicos que moldean la forma de sentir, reconocerse y vivir en el mundo. Por lo regular las personas conciben al sexo y al género como iguales y como linealmente relacionados; como si fuera sinónimos. Este equívoco ha conducido a que la configuración de la identidad de género de las personas y los roles sociales se vean constreñidos a dos formas de ser, vivir y sentir: mujer u hombre, que parecieran estar determinados por el sexo biológico identificado al nacer: si hay pene y escroto se declara varón, si hay vagina, clítoris y labios, se cataloga mujer.

Lo anterior permite plantear algunas reflexiones: primero, que dicha determinación del sexo se reduce a solo la distinción de los órganos genitales externos y deja de lado la comprensión completa del sexo biológico en la que también se tienen en cuenta el sexo cromosómico y el hormonal (Meyer, 2010). Segundo, que se invisibiliza o se trata de encasillar casi que obligatoriamente dentro de estos dos sexos a aquellas personas cuyos genitales no son notoriamente diferenciables como lo son los intersexuales, presionándolos a construir una identidad con la cual en muchas ocasiones no se sienten cómodos (Truzzoli, C., 2017). Tercero, que los constructos sociales están fundamentados grandemente en las diferencias biológicas y dejan de lado los aspectos culturales que también construyen identidad, y más importante aún, diversidad de identidades de género no alineadas siempre con el sexo biológico (Kessler, 1998). Cuarto, que se crean una serie de correspondencias unidireccionales en las que la no congruencia sexo-género es vista como algo “anormal”, generando heteronormativismos que dan lugar al rechazo, señalamiento y discriminación social ante otras formas ver, sentir y vivir el mundo (Fausto-Sterling, 2006).

De hecho, autores como Meyer (2010), menciona que “es la rigidez del género binario lo que causa problemas para las personas variantes, no su propia identidad” (p. 27). La diversidad sexual y de género es entonces una cuestión que demanda comprensiones holísticas, que no puede ni debe reducirse únicamente a la biología (Butler, 2021). La escuela, un ambiente educativo decisivo en la formación de las personas se ha preocupado por incluir esta comprensión en su currículo para aportar desde sus instancias a

problemáticas sociales como la exclusión social asociada a la discriminación sexual y de género.

En diversas políticas curriculares educativas de distintos países se han propuesto incluir en ellos la diversidad sexual y de género desde un enfoque interdisciplinar a través de la educación sexual. Tal es el caso del contexto colombiano en el cual sus Estándares Básicos de Competencias (EBC) postulan la interdisciplinariedad como una forma de tratar problemas sociales como la exclusión social, y por tal motivo presentan sus EBC de ciencias naturales y de ciencias sociales en conjunto, pues mencionan que existen situaciones que deben pensarse desde una visión integral (Ministerio de Educación de Colombia (MEN), n.d.).

Sin embargo, es de mencionar que, si bien esto aparece en la conceptualización preliminar de los lineamientos educativos, a la hora de plantear cada una de las acciones de pensamiento necesarias para alcanzarlos, no se muestra un diálogo entre las dos áreas del conocimiento, a saber, ciencias naturales y sociales. Así, los contenidos están desarticulados y no es claro cómo, de manera práctica, se podrían relacionar estos conocimientos en el aula y, en particular, no se presentan las contribuciones que cada campo del conocimiento hace para incluir realmente las cuestiones de género en la escuela y en las aulas.

En las Ciencias Naturales, por ejemplo, el abordaje más notorio, explícito e integral en el que se evidencia la articulación de las diferentes acciones de pensamiento requeridas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, se presenta en los grados de octavo a undécimo (estudiantes de edades entre los 15 y 17 años); por su parte, en los estándares de Ciencias Sociales el énfasis en este aspecto es mucho más notorio desde los primeros grados de escolaridad, aunque con mayor énfasis en el ciclo de octavo a noveno grado; pero al igual que en el caso de las ciencias naturales no muestran una relación con la otra área en cuestión.

De esta forma, el tratamiento de la educación sexual se ha centrado en el trinomio cuerpo-salud-enfermedad, y con ello se ha delegado la responsabilidad de su tratamiento a los profesores de biología al considerarse que es esta asignatura la que estudia los aspectos relacionados al cuerpo, sus enfermedades y la forma de relacionarse con el entorno vivo

(Leao y Ribeiro, 2012), acentuando así la perspectiva biológica y médica del sexo y el género (Fausto-Sterling, 2006).

Cabe señalar que, la diversidad sexual y de género es una temática sensible, que despierta diversas percepciones, posiciones y actitudes entre diferentes miembros de la comunidad educativa. En ocasiones su tratamiento en la escuela puede suponer una afrenta para algunos sectores de la comunidad educativa. Esto puede ser especialmente agudo en relación con algunas creencias religiosas que establecen la dualidad *varón vs mujer* como lo divinamente aceptado, y, por ende, como lo que debe ser practicado (Castro, 2019). En este sentido, el abordaje de este contenido en las escuelas significa, tanto para las instituciones religiosas como para sus creyentes, una forma de cuestionar algunas creencias, visiones, e incluso puede ser asumido como una manera de atentar contra los principios y valores de las instituciones familiares tradicionales, que a lo largo de los años se han construido.

Un caso que ejemplifica estos conflictos potenciales sucedió en el 2016 en Colombia. En este año el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, UNFPA y UNICEF elaboraron un documento llamado *Cartilla Ambientes escolares libres de discriminación*, con el propósito de generar conciencia sobre la educación de género en las aulas del país. Una nota periodística de ese momento reseñó de la siguiente manera el texto en mención:

Este documento no oficial de 97 páginas explicaba de manera detallada temas relacionados con identidad de género y orientaciones sexuales (qué son, cómo comprenderlas y por qué hablar de ellas); mostraba a la escuela como defensora de derechos, cómo es una familia homoparental (es decir, de dos padres o dos madres) y aspectos cruciales para la revisión de los manuales de convivencia en el país, en los que haya una ruta de atención a las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas (El Tiempo, 2016)

En dicho material no existían imágenes obscenas ni texto que, como fue argumentado por los detractores de la difusión de la cartilla, fomentaran el homosexualismo, transgenerismo o bisexualismo en los jóvenes. Sin embargo, a través de las redes sociales comenzaron a circular facsímiles falsos de cartillas pornográficas con

imágenes de sexo entre personas homosexuales, que se hicieron pasar como parte de la cartilla y generaron rechazo entre los padres y madres de familia y la sociedad en general. Básicamente, los argumentos giraron en torno a que este material educativo era parte de una campaña para incentivar la homosexualidad. En consecuencia, en el país se organizaron marchas en contra de la oficialización y el uso de dicho documento en las instituciones educativas, y con ello, se truncó uno de los intentos por incorporar la diversidad de género en el contexto educativo colombiano.

Este incidente demostró claramente cómo una perspectiva conservadora y tradicional sobre la sexualidad tiene un impacto significativo en la sociedad colombiana. Esta influencia se refleja de manera prominente en los temas abordados en la educación sexual, que mayormente sigue una orientación heteronormativa y se adhiere a los estándares morales tradicionales. En consecuencia, la educación sexual tiende a asumir solamente la existencia de dos géneros, descalificando cualquier identidad que no se ajuste a esta binariedad al calificarla como “anormal” (Ramírez Aristizábal, 2018).

En consecuencia, este caso puso de relieve la importancia que tiene la comunidad educativa, en definir lo que se enseña en las escuelas, aun cuando curricularmente esté establecido, los maestros tengan la disposición para abordarlos y los estudiantes con identidades diversas los consideren de imperante necesidad tratarlo dentro de su formación.

En un estudio llevado a cabo en Ghana, el 23% de los profesores indicó que se les dificultaba abordar la diversidad sexual y de género por conflictos, vergüenza u oposición de la comunidad o los estudiantes ante estos temas, estos últimos fundamentaban su posición en argumentos morales y religiosos (Awusabo-Asare et al., 2017). Por otro lado, también se da el caso de que, en algunos contextos educativos, ciertos maestros tienen creencias conservadoras que terminan repercutiendo en su práctica educativa y en los contenidos que deciden abordar, quedando el género y sus diversas identidades relegadas a un segundo plano.

Lo anterior da a conocer que los obstáculos a una aplicación efectiva de los programas integrales de educación sexual incluyen distintos factores como: “escaso apoyo a las escuelas, insuficiencias de la normativa y de la supervisión de la aplicación de políticas, oposición de grupos religiosos y conservadores, silencio cultural sobre la

sexualidad, y, falta de docentes con disponibilidad de abordar el tema y adecuadamente capacitados” (UNESCO, 2020, p. 56).

Por otro lado, es importante considerar que cada comunidad tiene sus concepciones y prácticas culturales sobre lo que significa la formación y lo que es aceptable que conozcan, cuando menos formalmente, las nuevas generaciones sobre sexualidad, y las cuales permean de una u otra forma, el devenir educativo. Cada comunidad tiene características culturales y sociales propias, en tal sentido, las experiencias de las personas LGBT+ de localidades pequeñas son distintas a las experiencias de los de los miembros LGBT+ de las grandes ciudades y sobre las cuales usualmente se construyen las propuestas educativas de inclusión (Wienke y Gretchen, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo busca explorar las visiones que tienen estudiantes LGBT+ de una institución educativa del suroccidente colombiano y profesores de biología sobre el abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela.

La pregunta de investigación que se ha planteado es la siguiente:

¿Cuáles son las visiones que tienen estudiantes de la comunidad LGBT+ y profesores de biología de un municipio del suroccidente de Colombia, sobre la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela?

- **Concepción de visión:** Teniendo en cuenta que este trabajo se enfocará en las visiones de los actores ya mencionados en la pregunta de investigación, se puntualiza que para este trabajo las visiones son consideradas como perspectivas, interpretaciones y enfoques que un grupo cultural tiene sobre el mundo, la sociedad, la identidad y otros aspectos de la vida. Dichas visiones están determinadas por valores, creencias, tradiciones y normas culturales de un grupo específico.

En este orden de ideas, las visiones están implicadas con diversas áreas, en las que se encuentra la religión, la moralidad, la historia, la educación, el género, entre otros. Por lo tanto, las visiones están sujetas a variar significativamente de cultura a otra, lo que posibilita influir en la forma de comprensión y relación con respecto al entorno de los miembros de una cultura (Rogoff, B., 1996).

En tal sentido, las visiones estructuran las prácticas, normas sociales y roles que se establecen dentro de una comunidad. De la misma manera que influyen en la manera en la que un individuo se ve a sí mismo y a los demás, al igual que las relaciones interculturales y la diversidad cultural.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general:

Explorar las visiones que tienen los estudiantes de la comunidad LGBTQ+ y profesores de biología de un municipio del suroccidente de Colombia, sobre la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela

3.2. Objetivos específicos:

- Reconocer la experiencia de profesores de biología y estudiantes al abordar cuestiones de diversidad sexual y de género en las clases, a través de sus relatos.
- Identificar ejes discursivos en estos dos actores de la comunidad educativa respecto a la educación sexual que reciben los estudiantes.
- Identificar encuentros y desencuentros entre los estudiantes miembros de la comunidad LGBTQ+ y los profesores de biología

4. Justificación

El abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela es un elemento de vital importancia en la formación de los estudiantes, puesto que es parte de formar a los sujetos para una convivencia inclusiva y tolerante de las personas. En un informe de investigación realizado por la *California Safe Schools Coalition*, (2006)¹ se detectó que cada año más de 200,000 estudiantes en California son acosados porque son gays o lesbianas y aproximadamente el 32% de ellos fueron acosados más de cuatro veces en los dos últimos meses del estudio. En México, en la primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico realizada en 2012, se encontró que de las 1.273 personas LGTBTTIQ a quienes se les aplicó la encuesta, “el 67% afirmó que fue víctima de bullying. El 28% y el 56% identificaron respectivamente a las escuelas primarias y secundarias como los ámbitos donde se reportaron más maltratos por su orientación” (Zemaitis y Pedersoli, 2018, p.4). En el caso colombiano, de acuerdo con la encuesta de clima escolar y victimización realizada por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá se encontró que el 67% de los estudiantes LGBT+ se sienten inseguros en la escuela, debido a que no solo en ella son acosados verbalmente y violentados físicamente, sino también, a que no se sienten en confianza para reportar en ella los casos de violencia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013)

Este rechazo y agresión constantes ha sido el causante de que muchos de estos estudiantes caigan en el consumo de sustancias, en estados de depresión, confusión, y no aceptación de sí mismos que afectan su desempeño académico, desencadenan deserciones escolares e incluso son causa de suicidio adolescente (Nieto y Carvajal, 2020)

Como se puede observar, en estos casos puntuales, la escuela misma revela y representa un espacio de discriminación y maltrato por razones de género. En este sentido, no puede permanecer ajena a la discriminación sexual que padecen miles de personas diariamente a causa de expresar identidades de género distintas a la heterosexual, ya que como bien lo expresa Ramírez Aristizábal, (2018) los silencios existentes en la escuela también afianzan, aunque sea de manera indirecta, el rechazo a otras formas de identidad

¹ Asociación estatal de organizaciones e individuos dedicados a eliminar la discriminación y el acoso sobre la base de la orientación sexual real o percibida y la identidad de género en las escuelas de California

de género. El proporcionar narrativas que rompan el binario social de género, aporta no solo a la inclusión sino también, a la autoaceptación de la propia identidad (Flores Dávila, 2007).

Lo anterior demanda entonces que la escuela haga esfuerzos conscientes que transformen sus prácticas y que posibiliten incluir esta cuestión en sus currículos y sus prácticas educativas. Respecto a este punto, algunas entidades gubernamentales han expresado, al menos formalmente, su interés por incluir esta temática en las políticas educativas nacionales, en América Latina se encuentra establecido en el currículo, sin embargo, su abordaje en las aulas de clases sigue siendo bajo. Esto probablemente se relaciona con que este contenido está condicionado a la aceptación de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad LGBT+); caso contrario a lo que sucede con otros contenidos más disciplinares y menos polémicos.

De ahí que, esta investigación busque reconocer las visiones sobre diversidad sexual y de género que tienen los profesores de biología (a quienes se les ha delegado la responsabilidad de enseñarlo) y algunos estudiantes LGBT+ egresados de una Institución Educativa de una comunidad educativa en el suroccidente de Colombia, pues se considera que explorar las visiones que tienen estos miembros permite no solo la identificación de elementos sociales, culturales claves para el diseño de propuestas educativas y lineamientos políticos educativos sobre educación sexual, sino también más asertivos.

5. Referentes teóricos

En esta sección se presentan referentes teóricos organizados en cuatro secciones, que se consideran fundamentales para comprender el problema. En la primera, se ofrece una comprensión referente al sexo y género, para de esta forma dar coherencia a la idea de que, si bien el sexo y el género se encuentran relacionadas, no son linealmente correspondidas. En la segunda, denominada *Inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación formal en el mundo, la región y Colombia*, se muestran los intentos por incluir formalmente esta cuestión en el ámbito educativo a través de la educación sexual, al considerar a esta última como un componente necesario en la salud sexual de los estudiantes, y, al tiempo, se describen las cuestiones que se consideran la educación sexual debería abordar, y con ello se problematiza su reduccionismo a la reproducción y a la poca inclusión de asuntos relacionados con la diversidad sexual y de género. En la tercera sección denominada *la educación de la biología y la educación sexual* se conceptualiza el porqué, por lo regular, el asunto de la educación sexual se asigna a la asignatura de biología, y con ello, el tratamiento de la diversidad sexual y de género. Finalmente, teniendo en cuenta que esta investigación considera importante el papel de la comunidad educativa en el abordaje de la diversidad sexual y de género, la última sección conceptualiza la importancia e influencia de esta en el tratamiento de este tema en la escuela.

5.1. Comprensiones del sexo y el género

El mal uso o concepción errónea que tenemos de estos conceptos es una de las causas que contribuye a acentuar el heteronormativismo socialmente aceptado. En este sentido, a través de este apartado trataré de brindar una comprensión más compleja y matizada de estos conceptos con el fin no tanto de dar a conocer el porqué de la existencia de tantas variantes, sino con el de ampliar nuestra visión y cuestionar la visión y encasillamientos binarios que acentúan estereotipos que limitan la generación de espacios inclusivos.

El sexo es una categorización médico-legal que reconoce varios tipos de cuerpo de acuerdo a cuatro características biológicas de un organismo: genitales externos, composición cromosómica, hormonas y órganos reproductivos; relacionadas estas con las

capacidades reproductivas (Tresguerres,1996). Legalmente a cada individuo se nos asigna oficialmente un sexo al nacer, por lo regular dicha asignación se basa en la apariencia de nuestros genitales externos, si hay pene se declara varón, si hay vagina se cataloga mujer. Así, en el contexto colombiano, por ejemplo, si una persona desea hacer el cambio de sexo legalmente, este solo puede hacerlo con una constancia médica y, a su vez, tiene que realizar un proceso de jurisdicción voluntaria ante un Juez de Familia (Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación, 2008). En este orden de ideas, si un individuo en algún momento de su vida decide hacer un cambio de sexo debido a que no se siente identificado con el que nació, debe pasar por un sin número de procesos médicos y legales para que de esta forma se le reconozca oficialmente como otro.

Por lo regular, dicha categorización legal que se hace al nacer solo tiene en cuenta dos sexos, el masculino y el femenino, y reduce dicha distinción a la forma y tamaño de los genitales externos, particularmente a aquellos en los que la distinción pene y vagina son claramente distinguidos, dejando excluidos de esta forma a aquellos individuos que pueden presentar ambos elementos en su cuerpo, pene y vagina, u ovarios y testículos.

Por otra parte, en el campo médico y biológico se ha categorizado el sexo de acuerdo con tres factores biológicos: cromosomas, gónadas y hormonas (Meyer, 2010). El *sexo cromosómico* hace alusión a la portabilidad de los cromosomas sexuales. Así, las hembras se desarrollan a partir de los cromosomas sexuales XX y los machos a partir de los cromosomas XY (Smith, 2007); sin embargo, existen algunos casos en los que algunos individuos nacen con combinaciones cromosómicas diferentes como XO (síndrome de Turner) y XXY (síndrome de Klinefelter), y son conocidos como *intersexuales*; estas variaciones suelen afectar el desarrollo sexual de los individuos. *El sexo gonadal* hace referencia a los ovarios y testículos que en algunas ocasiones se pueden presentar como una combinación de ambos (los coloquialmente conocidos como “hermafroditas”). La mayoría de los ovarios producen estrógeno, progesterina y óvulos, mientras que la mayoría de los testículos producen hormonas esteroides y espermatozoides. *El sexo hormonal* está determinado por los niveles de sustancias químicas producidas por las glándulas endocrinas. Todos los cuerpos producen estrógeno, progesterona y testosterona, pero en diferentes niveles e impactan a los cuerpos de diferentes maneras (Meyer, 2010).

Así pues, para entender la relación existente entre estos tres factores se debe mencionar que es la presencia de un cromosoma Y en un individuo la que determina si los testículos se desarrollan o no, pues es este factor el que precisa si se estimula o no la proteína responsable de su desarrollo conocida como proteína del factor de determinación testicular (TDF) (Botella-Llusiá y De Molina, 1998). Los ovarios por ejemplo se desarrollan ante la ausencia de esta proteína. Así las cosas, se podría decir que todos los embriones comienzan siendo femeninos y se desarrollarán como tales a menos que TDF esté presente para crear testículos y ello dependerá del sexo cromosómico con el que se porte. Este a su vez está determinado por el óvulo y el espermatozoide que combinan su material genético para crear un nuevo organismo. El óvulo, producido este por los ovarios, siempre aporta un cromosoma X y los espermatozoides aportan un X o un Y; en este orden de ideas, si hay un cromosoma Y y los testículos se han formado por lo ya descrito anteriormente, comienzan entonces a secretarse hormonas que impiden el desarrollo del útero y la vagina y que estimulan la producción de testosterona, y, con ello, el crecimiento de estructuras masculinas como el pene y el escroto (Rey, 2001).

En este punto se debe mencionar que es importante conocer esta conceptualización e interacción entre estos factores, debido a que posibilita una reflexión sobre el desarrollo y determinación del sexo, denotando que no se puede reducir a la distinción de los órganos genitales externos, vagina, clítoris, labios, en el caso de las mujeres, y pene y escroto en el caso de los hombres; sino que más bien, puede concebirse el desarrollo sexual del cuerpo humano como un proceso en el cual pueden existir variaciones, que no necesariamente entran en lo que comúnmente se define como macho o hembra, como en el caso de las personas intersexuales.

Si bien el sexo tiene gran relevancia en la vida de los seres humanos, como bien lo establece Kessler (1998), lo que tiene relevancia permanente en la cotidianidad es el género, es decir la forma en que nos identificamos y somos reconocidos socialmente. “El género se construye culturalmente: por esa razón... no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (Butler, 1999, p.54).

Todas las personas expresamos nuestra identidad de género a través de símbolos y comportamientos que se ven reflejados en la ropa y accesorios que usamos, el lenguaje

corporal y el tono de voz que empleamos para relacionarnos con el otro, etc. A esto se le conoce como expresión de género y lo hacemos de acuerdo cómo nos vemos a nosotros mismos, y, por ende, de acuerdo con la categoría de género que aceptamos adoptar (Zambrini, 2007). El género está relacionado con el sexo, no es lo mismo.

5.2. Inclusión de la diversidad sexual y de género en la educación formal en el mundo, la región y Colombia

Las situaciones de violencia y de condiciones de vida desiguales por las formas de vivir los géneros fueron los acontecimientos que hicieron pensar la necesidad de incluir los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal a través de la educación sexual; así, el acceso de los jóvenes a una educación integral de la sexualidad se fundamenta en los Derechos Humanos, que exigen que los gobiernos garanticen la protección total de la salud, el bienestar y la dignidad (UNESCO, 2015); de esta forma, se establece que los gobiernos, las escuelas, los docentes y los alumnos tienen un papel que desempeñar para hacer de las escuelas ambientes libres de violencia y discriminación y un espacio óptimo para la educación integral sobre salud.

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea que las escuelas deben abordar la violencia en el entorno escolar, y estipula que los gobiernos deben elaborar planes de estudios y políticas curriculares no discriminatorios (UNESCO, 2020). En consecuencia, muchos países empezaron a oficializar la educación sexual y dentro de ella la diversidad sexual y de género en sus currículos educativos, de hecho, algunos de ellos la han planteado como una competencia escolar a fomentar en la formación del estudiantado.

Países como Filipinas, Finlandia, la República de Corea y Suecia, han aprobado leyes acerca de la violencia en las instituciones educativas, por ejemplo, la ley filipina de 2013 contra el acoso en las escuelas estipula lo siguiente:

...todas las escuelas deben adoptar políticas para prevenir actos de acoso y responder a ellos. Menciona explícitamente el acoso relacionado con el género, que

se describe como cualquier acto que humilla o excluye a una persona en base a su identidad de género u orientación sexual real o percibida (UNESCO, 2020, p. 53).

En América Latina son diversos los países que se han preocupado por incorporar la diversidad sexual y de género en sus contextos educativos (ver Tabla 1). Países como Brasil presentaron propuestas bajo una mirada inclusiva y sistémica planteando materiales didácticos como el *Kit de Escuelas contra la homofobia* como plan educativo para promover el respeto y la no discriminación por la orientación sexual (Baez y González del Cerro, 2015).

Tabla 1

Tipo de regulación de educación sexual por país

Leyes específicas	Leyes generales con mención específica	Programas de educación sexual	Proyectos y acciones
Ecuador	Chile	Brasil	Paraguay
Colombia	Perú		
Argentina	Venezuela		
Uruguay	Bolivia		

Fuente: Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, 38, 7–24.

En el caso colombiano el tratamiento de la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo formal se encuentra instaurado legalmente en el artículo 13 de la Ley 115 de Educación de 1994, en este se explicitan los objetivos comunes a todos los niveles de la educación que deben tener las instituciones, estos son:

A) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; B) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del Inclusión de Estudiantes Sexualmente Diversos en Colombia respeto a los derechos humanos; C) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la

participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; D) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; E) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.4)

En respuesta a esto, las políticas curriculares estatales se han preocupado por incluir la diversidad sexual y de género en sus lineamientos educativos, como por ejemplo en los Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, al señalar que este tipo de cuestiones demandan comprensiones y tratamientos interdisciplinarios. Así pues, en los EBC de Ciencias Sociales el énfasis en este aspecto se evidencia en el ciclo de octavo a noveno grado, ver Figura 1; en el caso de los EBC de ciencias naturales el tratamiento de esta temática se menciona a retazos superficiales en el grado noveno, ver Figura 2.

Figura 1

Estándares Básicos de Ciencias Sociales de octavo a noveno grado

Al terminar noveno grado...		Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.			Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.		Para lograrlo...
...me aproximo al conocimiento como científico(a) social		... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales			... desarrollo compromisos personales y sociales		
		Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas			
<ul style="list-style-type: none"> Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas. Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas. Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes. Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...). Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo...). Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis. Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida. Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información. Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones. Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales. Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses). Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...). Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados. Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales. Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación. Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida. Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones. 		<ul style="list-style-type: none"> Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...). Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina. Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos. Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...). Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores. Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina. Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad. Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX. 	<ul style="list-style-type: none"> Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subsistencia, cultivo en terrazas...). Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país...). Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad. Identifico algunos de los procesos que condujeron a la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (bonanzas agrícolas, procesos de industrialización, urbanización...). Explico las políticas que orientaron la economía colombiana a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX (proteccionismo, liberalismo económico...). 	<ul style="list-style-type: none"> Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Identifico y explico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia (federalismo, centralismo, radicalismo liberal, Regeneración...). Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo, radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991...). Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial...). Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. Participo en discusiones y debates académicos. Assumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia... Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación. Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato. Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana. Utilizo mecanismos de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a las que pertenezco. Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y mis relaciones con los demás. Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo. Assumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conservación. 		

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Figura 2

Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Naturales de octavo a noveno grado

Al final de noveno grado...	Explico la variabilidad en las poblaciones y la diversidad biológica como consecuencia de estrategias de reproducción, cambios genéticos y selección natural.	Explico condiciones de cambio y conservación en diversos sistemas, teniendo en cuenta transferencia y transporte de energía y su interacción con la materia.	Identifico aplicaciones de algunos conocimientos sobre la herencia y la reproducción al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones.	Identifico aplicaciones comerciales e industriales del transporte de energía y de las interacciones de la materia.	Para lograrlo...
...me aproximo al conocimiento como científico(a) natural	... manejo conocimientos propios de las ciencias naturales			... desarrollo compromisos personales y sociales	
	Entorno vivo	Entorno físico	Ciencia, tecnología y sociedad		
<ul style="list-style-type: none"> • Observo fenómenos específicos. • Formulo preguntas específicas sobre una observación, sobre una experiencia o sobre las aplicaciones de teorías científicas. • Formulo hipótesis, con base en el conocimiento cotidiano, teorías y modelos científicos. • Identifico y verifico condiciones que influyen en los resultados de un experimento y que pueden permanecer constantes o cambiar (variables). • Propongo modelos para predecir los resultados de mis experimentos. • Realizo mediciones con instrumentos adecuados a las características y magnitudes de los objetos de estudio y las expreso en las unidades correspondientes. • Registro mis observaciones y resultados utilizando esquemas, gráficos y tablas. • Registro mis resultados en forma organizada y sin alteración alguna. • Establezco diferencias entre descripción, explicación y evidencia. • Utilizo las matemáticas como herramienta para modelar, analizar y presentar datos. • Busco información en diferentes fuentes. • Evalúo la calidad de la información recopilada y doy el crédito correspondiente. • Establezco relaciones causales y multicausales entre los datos recopilados. • Establezco relaciones entre la información recopilada y mis resultados. • Interpreto los resultados teniendo en cuenta el orden de magnitud del error experimental. • Saco conclusiones de los experimentos que realizo, aunque no obtenga los resultados esperados. • Persisto en la búsqueda de respuestas a mis preguntas. • Propongo y sustento respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otras personas y con las de teorías científicas. • Identifico y uso adecuadamente el lenguaje propio de las ciencias. • Comunico el proceso de indagación y los resultados, utilizando gráficas, tablas, ecuaciones aritméticas y algebraicas. • Relaciono mis conclusiones con las presentadas por otros autores y formulo nuevas preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la importancia del modelo de la doble hélice para la explicación del almacenamiento y transmisión del material hereditario. • Establezco relaciones entre los genes, las proteínas y las funciones celulares. • Comparo diferentes sistemas de reproducción. • Justifico la importancia de la reproducción sexual en el mantenimiento de la variabilidad. • Establezco la relación entre el ciclo menstrual y la reproducción humana. • Analizo las consecuencias del control de la natalidad en las poblaciones. • Clasifico organismos en grupos taxonómicos de acuerdo con sus características celulares. • Propongo alternativas de clasificación de algunos organismos de difícil ubicación taxonómica. • Identifico criterios para clasificar individuos dentro de una misma especie. • Comparo sistemas de órganos de diferentes grupos taxonómicos. • Explico la importancia de las hormonas en la regulación de las funciones en el ser humano. • Comparo y explico los sistemas de defensa y ataque de algunos animales y plantas en el aspecto morfológico y fisiológico. • Formulo hipótesis acerca del origen y evolución de un grupo de organismos. • Establezco relaciones entre el clima en las diferentes eras geológicas y las adaptaciones de los seres vivos. • Comparo diferentes teorías sobre el origen de las especies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo masa, peso, cantidad de sustancia y densidad de diferentes materiales. • Comparo sólidos, líquidos y gases teniendo en cuenta el movimiento de sus moléculas y las fuerzas electrostáticas. • Verifico las diferencias entre cambios químicos y mezclas. • Establezco relaciones cuantitativas entre los componentes de una solución. • Comparo los modelos que sustentan la definición ácido-base. • Establezco relaciones entre las variables de estado en un sistema termodinámico para predecir cambios físicos y químicos y los expreso matemáticamente. • Comparo los modelos que explican el comportamiento de gases ideales y reales. • Establezco relaciones entre energía interna de un sistema termodinámico, trabajo y transferencia de energía térmica, y las expreso matemáticamente. • Relaciono las diversas formas de transferencia de energía térmica con la formación de vientos. • Establezco relaciones entre frecuencia, amplitud, velocidad de propagación y longitud de onda en diversos tipos de ondas mecánicas. • Explico el principio de conservación de la energía en ondas que cambian de medio de propagación. • Reconozco y diferencio modelos para explicar la naturaleza y el comportamiento de la luz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico la utilidad del ADN como herramienta de análisis genético. • Argumento las ventajas y desventajas de la manipulación genética. • Establezco la importancia de mantener la biodiversidad para estimular el desarrollo del país. • Indago sobre aplicaciones de la microbiología en la industria. • Comparo información química de las etiquetas de productos manufacturados por diferentes casas comerciales. • Identifico productos que pueden tener diferentes niveles de pH y explico algunos de sus usos en actividades cotidianas. • Explico la relación entre ciclos termodinámicos y el funcionamiento de motores. • Explico las aplicaciones de las ondas estacionarias en el desarrollo de instrumentos musicales. • Identifico aplicaciones de los diferentes modelos de la luz. • Describo factores culturales y tecnológicos que inciden en la sexualidad y reproducción humanas. • Identifico y explico medidas de prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual. • Reconozco los efectos nocivos del exceso en el consumo de café, tabaco, drogas y licores. • Establezco relaciones entre el deporte y la salud física y mental. • Indago sobre avances tecnológicos en comunicaciones y explico sus implicaciones para la sociedad. • Describo procesos físicos y químicos de la contaminación atmosférica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos. • Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros y compañeras ante la información que presento. • Reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico. • Reconozco que los modelos de la ciencia cambian con el tiempo y que varios pueden ser válidos simultáneamente. • Cumpló mi función cuando trabajo en grupo y respeto las funciones de las demás personas. • Me informo para participar en debates sobre temas de interés general en ciencias. • Diseño y aplico estrategias para el manejo de basuras en mi colegio. • Cuido, respeto y exijo respeto por mi cuerpo y por los cambios corporales que estoy viviendo y que viven las demás personas. • Tomo decisiones responsables y compartidas sobre mi sexualidad. • Analizo críticamente los papeles tradicionales de género en nuestra cultura con respecto a la sexualidad y la reproducción. • Tomo decisiones sobre alimentación y práctica de ejercicio que favorezcan mi salud. • Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno. 	

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Por otra parte, la Ley contempla

la elaboración de manuales de convivencia como herramientas centrales para organizar las instituciones y establece que son los rectores de las instituciones educativas quienes deben imponer las sanciones o reconocimientos que, tomando como base el manual de convivencia, consideren pertinentes frente a diferentes situaciones que afecten las relaciones armoniosas entre los miembros de la comunidad (Ramírez Aristizábal, 2017, p.25).

Si bien los países se han propuesto incluir este tema en la escuela, todavía hay muchos esfuerzos por realizar a nivel práctico. Un análisis de la situación de la educación sexual integral efectuado en 48 países en el 2015 por la UNESCO, mostró que en casi el 80% de ellos persiste una brecha considerable entre las políticas y su aplicación

(UNESCO, 2020). Según Fine (1997), la adición de temas inclusivos a la educación sexual integral se dio porque se evidenció que los programas de educación sexual existentes tienden a adoptar una visión heteronormativa de la sexualidad, descuidando así las necesidades de las jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero o queer (LGBTQ).

En el caso colombiano, la mención de su tratamiento se hace de forma ambigua, y, con ello, no explicita el tratamiento de la sexualidad desde diferentes aristas como: la identidad, la masturbación, los derechos sexuales y reproductivos, las diversas inclinaciones sexuales, la orientación afectivo-sexual, el género, el erotismo, el placer, etc., que se expresan a través de los pensamientos, sentires, valores, actitudes, deseos y relacionamientos tanto a nivel individual como colectivo del ser humano (Franciscati da Silva et al., 2019).

Autores como Oswalt (2010), indican que el tratamiento de la sexualidad a partir de una mirada holística fomenta en los adolescentes la toma de decisiones sexuales informadas y responsables y se propenden experiencias sexuales más seguras, placenteras y positivas. En tal sentido, Peter et al (2015) establecen que los planes de estudio de educación sexual deben centrar sus fundamentos en cuatro áreas de contenido claves: “salud física (que refleja el desarrollo físico, riesgos sexuales, protecciones y opciones), identidad sexual y de género (que incluye identidades sexuales y de género y examen de los roles de género), placer y relaciones” (p. 74)

En este orden de ideas, los programas de educación integral en sexualidad impartidos en la escuela deberían según la UNESCO (2020), proporcionar a los niños y jóvenes conocimientos, aptitudes y actitudes que los empoderen, que les ayuden a construir identidad y espacios incluyentes, que hagan ver la sexualidad desde una mirada sistémica, responsable y placentera, en la que exista una resignificación de esas representaciones que señalan y rechazan los diferentes modos de actuar, pensar y sentir (Da Silva, 2014).

Sin embargo, a pesar de estas y muchas otras reflexiones en torno a los contenidos que la educación sexual debería tratar, esta se ha seguido limitando a abordar en las clases solo los temas referentes a enfermedades de transmisión sexual y de prevención del embarazo (Da Silva, 2014). De hecho, en muchos contextos los programas se han enfocado en retrasar la actividad sexual y a tener parejas y contactos sexuales menos frecuentes

(Fonner et al., 2014), a pesar de que las directrices y normas internacionales, junto con los indicios emergentes acerca de los factores que influyen en la eficacia de los programas, hacen cada vez más hincapié en un enfoque integral centrado en el género y los derechos humanos (Ketting y Winkelmann, 2013), pues como bien lo mencionan Peter et al., (2015), este tipo de formación no es suficiente para apoyar la salud sexual de una diversidad de jóvenes cuyas identidades y deseos sexuales pueden no estar representados en dichos planes de estudio.

Por otro lado, la instauración de políticas ambiguas conlleva también a la multiplicidad de miradas y formas de implementación que no siempre responden a las necesidades sociales, sino también, al no tratamiento de este. Adicional a ello, si bien las políticas son herramientas de intervención y acción social que regulan (y pueden cambiar) a las sociedades (Shore, 2010), estas están sujetas a un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas sociales, (Baez y González del Cerro, 2015), en especial en temáticas tan polémicas como estas, que pueden limitar su libre implementación y desarrollo.

5.3. La educación en biología y la educación sexual

Los casos de embarazo a temprana edad, las epidemias sufridas por enfermedades transmitidas sexualmente como la del VIH/SIDA o la sífilis, hicieron que los países pensarán en la necesidad de educar a sus jóvenes respecto a su salud reproductiva y sexual. Es así como la educación sexual empieza a incluirse en la educación formal, al considerar a la escuela como una institución social que promociona y disemina informaciones que llevan a los sujetos a practicar sexo seguro (Abreu y Santos, 2015).

La biología es una de las asignaturas que más aborda los temas de educación sexual: enfermedades de transmisión sexual, pubertad, reproducción, placer, métodos anticonceptivos, y por supuesto, las cuestiones asociadas al sexo y al género. En cuanto al sexo, la biología ha indagado respecto a las diferencias existentes entre hombres y mujeres a nivel anatómico, fisiológico, etológico, etc., y esto se ha visto reflejado en las clases asociadas a reproducción humana.

Este tratamiento biologicista del género, que excluye otras formas de identidad imposibilita entonces a los profesores desarrollar actividades y proyectos que lleven a los

niños y adolescentes a pensar cuestiones de género como constructos culturales y sociales diversos (Báez y González del Cerro, 2015). Sin embargo, es de tener en cuenta también que, muchas veces los profesores de biología no cuentan con una formación inicial ni continua, que les posibilite llevar a cabo reflexiones respecto al sexo y al género. Por tal motivo, cuando se les delega la responsabilidad de abordar este tema en sus clases, recurren a los libros de texto u otros referentes. El problema es que muchas fuentes comunes presentan conceptualizaciones estereotipadas de los sexos, no diferencian explícitamente entre el sexo y el género, crean de una u otra forma estereotipos sociales (Blanco, 2004) e invisibilizan otras formas de identidad de género. En otras palabras, los docentes cuentan con pocos recursos apropiados por lo que probablemente limitan su perspectiva y abordaje a la dimensión biológica, en la que se sienten más seguros.

Lo anterior denota la necesidad de trabajar los temas asociados al género y al sexo, como la diversidad sexual y de género, desde una mirada transversal, en la que sean las diferentes asignaturas, en conjunto, las que aborden este tema y posibiliten una comprensión más compleja y matizada de estos conceptos. Esto puede contribuir a que los estudiantes cuestionen los encasillamientos binarios, que acentúan mitos y que limitan la generación de espacios inclusivos.

5.4. Importancia de la comunidad educativa en el tratamiento de la diversidad sexual y de género en la escuela

En países como Brasil algunas propuestas planteadas bajo una mirada inclusiva difícilmente se pudieron desarrollar, debido a que las concepciones culturalmente arraigadas limitaron su progreso. Un ejemplo de ello es el *Kit de Escuelas contra la homofobia* un material didáctico, con una serie de folletos, carteles, y videos, creado para generar una “escuela sin homofobia”, en el marco de un plan educativo en el que se promovía el respeto y la no discriminación por la orientación sexual. Este material fue censurado (los videos) porque según grupos religiosos y legisladores evangélicos promovía la homosexualidad o transexualidad, estableciendo entonces la heterosexualidad como lo normal y el resto de las identidades sexuales como lo antinatural (Baez y González del Cerro, 2015).

En el contexto colombiano, se hizo evidente la oposición de ciertos sectores sociales frente a la posible implementación de la cartilla "Ambientes escolares libres de discriminación". Grupos como ProFamilia, ProValores y ProVida, junto con las iglesias Católica, Cristiana y Pentecostal Unida de Colombia, expresaron su postura en contra, argumentando que el propósito exclusivo de la escuela debía ser la enseñanza de disciplinas académicas, sin considerar el marco legal que reconoce a las instituciones educativas como espacios destinados a la formación de la identidad del individuo. (Ramírez Aristizábal, 2017, p. 111).

Dichos sectores argumentan que es la familia la responsable de educar a sus hijos y que el abordar estos temas en las aulas de clase atenta contra los valores familiares. En consecuencia, sostienen que la escuela no debe abordar temas como política, religión, género y sexualidad y defienden la prohibición de estas cuestiones en la escuela, señalando que deberían suprimirse de los planes de estudio (Franciscati da Silva et al., 2019). Así, estos grupos promulgan discursos conservadores vinculados a cuestiones morales y religiosas restringiendo propuestas de inclusión social en las escuelas.

Estas situaciones muestran el papel fundamental que tiene comunidad educativa en la inclusión de la diversidad sexual y de género en la escuela. En tal sentido, aunque existan muchos materiales didácticos, que expliquen o den una mirada más compleja de las diversas identidades de género existentes, si en el lenguaje y en las prácticas cotidianas no se reconocen y trabajan estas realidades, se seguirá manteniendo un sistema de desigualdad y discriminación.

6. Metodología

En este apartado se señalan los siguientes aspectos: tipo de metodología, el análisis del discurso para explorar las visiones de los dos actores de la comunidad educativa, contextualización del estudio, participantes, recolección de información y la metodología del análisis de los datos.

6.1. Tipo de metodología

Esta investigación usa una metodología de carácter cualitativo en el sentido de que para alcanzar el objetivo se requiere realizar una aproximación a las visiones de los miembros de la comunidad educativa, y para ello es necesario internarse en las perspectivas de los participantes y las realidades sociales desde donde se enuncian (Flick, 2015). Los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos. En este sentido, buscan conocer la realidad de forma holística y se adentran a ella desde diferentes ángulos y perspectivas (Bisquerra Alzina, 2004), como lo pretende esta investigación.

Por otro lado, este tipo de metodología incluye métodos interactivos, flexibles y abiertos, que permiten captar la realidad en múltiples dimensiones. Por ello, esta investigación se desarrolla mediante un estudio de caso, debido a que se desarrolla en un contexto específico -una comunidad educativa de un municipio del suroccidente colombiano-, lo que implica indagar sobre sus rasgos particulares. La investigación no se propone establecer en qué se diferencia el contexto de estudio de otros contextos, sino reconocerlo en sí mismo (Hoffmann y Stake, 1998) 1998). En otras palabras, interesa capturar lo singular del contexto, sus características culturales y sociales. Finalmente, cabe señalar que este estudio tiene un carácter exploratorio en el sentido de que no parte de precedentes desde los cuales se haga el análisis, sino que se usan ciertos referentes para generar ideas, nuevos interrogantes y análisis. Se espera que este estudio sirva como base para desarrollar investigaciones más amplias de las comunidades educativas.

Por otro lado, es de señalar que, al centrarse este estudio en una comunidad educativa de una región particular, probablemente los hallazgos encontrados difícilmente podrán generalizarse de manera directa a otros contextos. Sin embargo, se puntualiza que teniendo en cuenta que son pocos los estudios a nivel latinoamericano y colombiano que se

han centrado en estudiar las percepciones de las comunidades educativas sobre la diversidad sexual y de género, este estudio podría representar un referente para indagar sobre otros contextos.

6.2. El análisis del discurso para explorar las visiones de la comunidad educativa

El discurso es una práctica social en el sentido que constituye situaciones, objetos de conocimientos, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas (Calsamiglia y Tusón, 1999); pero a su vez, es también un instrumento que crea sociedad pues ayuda a mantener, reproducir y transformar el *statu quo* social. Hablar del discurso es entonces hablar de una práctica social, de una forma de acción en la que las formas lingüísticas, sean estas orales o escritas, se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo real o imaginario. “El discurso como práctica social implica una relación dialéctica: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas” (Urra-Medina y Sandoval-Barrientos, 2018, p. 258).

Así las cosas, se plantea que para alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación es útil analizar el discurso de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, pues esta es una de las formas en las que es posible conocer sus visiones respecto al tema en cuestión, identificando también el escenario sociocultural desde donde se enuncian dichas visiones. Esto último es importante porque, como se mencionó en el apartado anterior, para entender dichas visiones es necesario tener en cuenta el contexto desde donde se emiten. Así, el análisis del discurso posibilita adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos y ayuda a entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que el contexto sociocultural es de vital importancia para la interpretación de dichas visiones, a continuación, se brinda una contextualización de la comunidad educativa a partir de la cual se desarrolla esta investigación. El conocerla aportará elementos para interpretar los datos recabados.

6.3. Contextualización del estudio

Este estudio se focaliza en la comunidad de una Institución Educativa ubicada al suroccidente colombiano (zona comprendida por los departamentos de Putumayo, Nariño, Cauca y Valle del Cauca), ver Figura 3, posicionado entre las regiones de Mocoyonduque y Yacuanquer. Cuenta con aproximadamente 18859 habitantes, los cuales en su mayoría se dedican a la producción de café y panela, siendo la mayoría de ellos agricultores que trabajan en trapiches², cultivos de café y en la elaboración de artesanías a base de paja toquilla, actividades a partir de las cuales derivan sus ingresos económicos (Corponariño, 2008).

Figura 3

Zona suroccidente de Colombia



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC] (s.f). *Mapas nacionales* [en línea]. Recuperado de: <https://geoportal.igac.gov.co/contenido/mapas-nacionales>

Es una región en donde aún se conservan algunas tradiciones y creencias de los pueblos indígenas aborígenes; así, en algunas festividades importantes que se desarrollan en esta localidad se retratan a través de carrosas, desfiles y artesanías, mitos y leyendas como la *Pacha mama* (Madre tierra), *Inti* y *Quilla* (sol y luna), el duende, entre otros, que dan a conocer las raíces prehispánicas con las que cuenta dicha comunidad y a través de las cuales expresan su identidad como pueblo (Mora Maya, 2015).

Esta pequeña localidad, al igual que muchas otras del país, posee un acervo cultural mixto, es decir, permeado tanto por tradiciones indígenas andinas como hispanas. Se dice que en 1575 Sebastián de Belalcazar, hijo del conquistador del mismo nombre, solicitó al cabildo gobernador indígena de ese entonces una estancia de una legua en dicho municipio, con el

² Los trapiches son fábricas pertenecientes a la agroindustria de la panela (dulce producido a partir de la caña, también conocido como piloncillo en México), que han tenido un gran desarrollo tecnológico generado por entidades de investigación y el gremio panelero asociado en Colombia como Fedepanela (Eslava Mocha y García Bernal, 2013)

objeto de adoctrinar a los indígenas y recolectar los tributos que ahí se entregaban; de esta forma, entre 1593 y 1861 fueron las monjas conceptas quienes durante por más de dos décadas controlaron dichas tierras y a sus nativos (Zarama Rincón, 2022).

La evangelización que se llevó a cabo desde ese entonces ha persistido hasta la actualidad y se ve reflejada en las actividades religiosas, misas, novenarios, desfiles, que se realizan en honor a la virgen católica y de las cuales participan activamente los miembros de la comunidad, especialmente adultos. Así mismo, algunas de las instituciones educativas realizan celebraciones católicas en homenaje a sus patronos, o, por otro lado, inauguran o finalizan sus eventos a través de ceremonias religiosas (Córdoba, 2018) a pesar de que su carácter sea oficial y laico, dando a conocer con ello el fervor católico con el que cuenta esta población.

Adame y Santiago (2009) a partir de su revisión a diversos estudios relacionados con la religión y la sexualidad (Griffith y Cruz, 2007; Davidson et al., 2008; y Joffe y Bettega, 2003) infieren que la religión conforma un aspecto de creencias y de identidad social de gran peso en la sexualidad autores como Vaggione (2011) señalan a “las religiones como portadoras de un dogmatismo que impide la libertad y diversidad sexual y que naturalizan a la familia heterosexual como único espacio legítimo para la sexualidad... pues algunas de ellas, como la católica, inscriben la noción de pecado para sentar límites sexuales” (p.8).

Se puede señalar de manera tentativa que el fervor católico de esta población podría ser un elemento que incida en las ideas con respecto a la diversidad sexual y de género en la escuela. Sin embargo, esto es algo que solo se podrá identificar a través de la exploración de las visiones de los miembros de la comunidad educativa; en este caso, se indagará a partir de dos de ellos, los profesores y los estudiantes LGBT+ egresados de una de las instituciones educativas más importantes de la localidad.

En este sentido, esta investigación se centra en una de las cinco instituciones educativas (Sapiens Research, 2021) con las que cuenta esta población, el Liceo Antonio José Puerta³, uno de los dos principales centros educativos ubicados en el casco urbano de

³ Por cuestiones de privacidad el nombre del colegio se ha cambiado y se le ha asignado un nombre ficticio.

la localidad, los tres restantes son de carácter rural. Esta Institución Educativa tiene una misión comprometida con la formación integral de sus integrantes, por ello entre sus objetivos institucionales figura el propiciar crear ambientes y espacios para el fortalecimiento de sus valores culturales (Manual de Convivencia, Liceo Antonio José Puerta). Se seleccionó este colegio debido a que es uno de los más representativos de la localidad al albergar gran parte de la población, tanto rural como urbana, en sus instalaciones, convirtiéndolo en uno, sino tal vez, el de mayor influencia en la formación ciudadana de los habitantes de dicha comunidad. Así mismo, cabe mencionar que al ser este poblado pequeño la mayoría de sus habitantes se conocen, incluyendo a los profesores. Por lo tanto, es de esperarse que las visiones de la comunidad influyan en las dinámicas de la escuela.

6.4. Participantes

El estudio se enfocó en estudiantes miembros de la comunidad LGBT+ que se encontraran estudiado o hayan egresado de estos planteles educativos y profesoras de biología. A continuación, se justifica el porqué de su relevancia para este estudio:

- **Profesores de biología:** este actor es fundamental para esta investigación en el sentido de que en el contexto colombiano es el encargado de abordar el tema de sexualidad, ya sea a través de proyectos institucionales y/o a través de sus clases de biología, en consecuencia, es a los maestros a quienes se le atribuye la responsabilidad de abordar el tema de diversidad sexual y de género en el aula.

Por otra parte, también se considera que su rol como docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no se piensa exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía (Savino – Alva, s.f.), en otras palabras, es un formador de individuos en conocimientos, habilidades y actitudes.

- **Estudiantes que se identifican como miembros de la comunidad LGBT+:** estas personas son las directamente afectadas por el rechazo, discriminación o silencios educativos existentes alrededor de la diversidad sexual y de género; en tal

medida, es fundamental para esta investigación conocer su experiencia en las clases de sexualidad, para identificar sus miedos, confusiones, acuerdos y desacuerdos entorno a la forma que son enseñados estos temas, y con ello, poder identificar algunos puntos a tener en cuenta en el planteamiento de propuestas.

Así mismo, es de reconocer que las experiencias de los miembros de la comunidad LGBT+ de las grandes ciudades no son las mismas que los que viven en localidades pequeñas, como es este caso; existen diferencias en la interacción y otras formas de opresión, por tal motivo, se puede decir que no todas las propuestas educativas pueden ni deben quedar reducidos a la experiencia de personas LGBT+ que viven en ambientes citadinos (Hennessy y Bloomberg, 2020)

6.5. Recolección de la información

Teniendo en cuenta que lo que se busca en esta investigación es explorar las visiones de los miembros de la comunidad educativa a través de su discurso, se plantea que los datos recabados serán de carácter empírico ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y crea contexto (Calsamiglia y Tusón, 1999); por ello es fundamental obtener dichos datos a partir de su entorno natural de aparición, en este caso la comunidad.

De entre los métodos, técnicas y procedimientos para recoger, describir y analizar el discurso destacan las entrevistas; para esta investigación se seleccionaron las entrevistas semi-estructuradas y las historias narrativas. Las primeras se emplearon en los profesores de biología, su selección se debió a que estas posibilitan conocer las formas de significar y ayudan a reconstruir la realidad a través de lo que la gente dice y hace, dándoles la voz y el protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada (Bisquerra Alzina, 2004), en este caso, respecto al abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela.

En el Anexo 1 se encuentra la entrevista que se diseñó para estos actores educativos. Para la elaboración de dicha entrevista inicialmente se hizo una revisión de referentes teóricos como: Bizquerra Alzina, 2004; Díaz Bravo et al., 2013; y Schettini y Cortazzo, 2016, que ayudaron a identificar la estructura de estas, y a su vez, a determinar que estas parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, y que

por lo tanto, al ser flexibles posibilitan un diálogo cercano y ameno tanto para el entrevistado como para el entrevistador, facilitando de esta forma la exploración de diferentes puntos asociadas al tema en cuestión.

Posteriormente, para la elaboración de cada una de las preguntas se pensaron los temas claves a partir de los cuales se podía profundizar el tema, y, con ello, alcanzar el objetivo general propuesto. Para los maestros dichos temas fueron: su experiencia abordando temas asociados a la sexualidad y particularmente de diversidad sexual y de género en la escuela; el vínculo de su práctica docente con los compromisos de género presentados en los estándares básicos de ciencias naturales; la relación entre la enseñanza de la biología y la diversidad sexual y de género, y, finalmente, las razones por las cuales se les dificultaría abordar este tema en sus clases. Es de mencionar que para plantearles algunas preguntas se les presentaron primero casos hipotéticos o hechos sucedidos en el país (caso de la Cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación para la entrevista de profesores) para contextualizar las preguntas y posibilitar respuestas desde sus propios sentires y pensares.

Cada una de las preguntas fueron revisadas en conjunto con el asesor de tesis para validar su claridad y su correspondencia con los objetivos del estudio. Posteriormente, una vez diseñadas, estas se sujetaron a una aplicación piloto con tres docentes de biología en ejercicio, se revisaron sus respuestas y esto permitió validar el instrumento al identificarse que era claro y que posibilitaba obtener la información esperada.

En el caso de los miembros de la comunidad LGBT+ se consideró importante tener en cuenta su paso por la escuela, por tanto, a partir de la revisión teórica que se realizó entorno a los métodos de recolección de información cualitativa se identificó y seleccionó las historias narrativas, o también llamadas historias de vida, como la más adecuada para explorar dicha experiencia, debido a que como lo manifiestan Ramos de Robles y Feria Cuevas (2016) estas facilitan conocer las experiencias, los sentimientos y los significados que las personas, en este caso los miembros de la comunidad LGBT+ han construido, pues durante ellas, las personas realizan un diálogo entre sus emociones, la razón y su experiencia y lo externalizan a través de la narración de su vida.

Una vez seleccionada esta técnica se procedió a construir la forma en cómo se desarrollarían, leyendo a Moriña (2016), se identificó que dentro de estas historias de vidas se encuentra las llamadas entrevistas narrativas, que hacen alusión a conversaciones que pueden ser abiertas, pero a su vez guiadas por un protocolo de preguntas previamente construido que se convierte en una guía para recordar temas que pueden ser relevantes para la investigación y que por ende no se pueden dejar escapar durante la plática.

En este orden de ideas, se elaboraron una serie de preguntas a través de las cuales se buscaba: por un lado, explorar sus experiencias en la comunidad, la escuela y particularmente en las clases de biología cuando se hablaba de sexualidad; y, por otra parte, conocer la posición de los estudiantes respecto al abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela. De esta forma las narrativas permitieron conocer cómo vivieron y sintieron ellos el contexto escolar de cara a la identidad de género que ahora han asumido.

Gracias a la colaboración de algunos miembros de la comunidad se logró establecer las conexiones con los jóvenes LGBT+. Así, se acordaron con ellos citas en las que se les platicó términos generales acerca de la investigación y sus objetivos, se les mencionó que teniendo en cuenta la naturaleza del estudio era importante para este trabajo la voz de las personas de la comunidad LGBT+. En tal sentido se les pregunto si podrían participar mediante una narración de su vida en la escuela. Se les señaló que su identidad sería anónima y que todo esto estaría protegido bajo un consentimiento informado que se les dio a conocer. Finalmente, se acordaron los encuentros en los cuales se llevaron a cabo las entrevistas, dos de ellos fueron realizados a través de la plataforma Zoom y el otro de forma presencial.

Si bien durante el desarrollo de cada una de las entrevistas se tuvo como horizonte las preguntas diseñadas, es de señalar que cada uno de los entrevistados contó con el espacio para dar a conocer sus experiencias desde diferentes ángulos y desde diferentes puntos de vista. De acuerdo con esto, se hicieron en total 5 entrevistas, dos de ellas a dos profesoras de biología y las otras tres a jóvenes de la comunidad LGBT+ ver Tabla 2.

Tabla 2*Personas entrevistadas por tipo de actor y sus características*

Tipo de actor	Pseudónimo del actor⁴	Características generales
Estudiantes de la comunidad LGBT+	Daniel Gómez	Joven de 20 años que se identifica con la identidad de género <i>Queer</i> ; se describe como una persona apasionada por el arte, destacándose así por elaborar cuadros al óleo en donde plasma su cosmovisión y creencias respecto a la madre tierra, las montañas, los elementos, las diosas y dioses del pueblo indígena que habitó el territorio en el cual se crio. Ha participado en diversas ocasiones en festividades de talla internacional a través de la elaboración de carrozas artesanales en las que ha representado, por ejemplo, la chacana, un elemento simbólico de los pueblos indígenas de América del sur ⁵ .
	Laura Echavarría	Estudiante de penúltimo grado de bachillerato de la Institución Educativa Antonio José Puerta, con 16 años de edad tiene un gusto apasionado por el fútbol, participando con ello en diferentes encuentros deportivos de su localidad. Indica aun se encuentra en la búsqueda de su identidad de género, señala, que para ella no es necesario identificarse con un género en particular, pero que en el momento podría identificarse como una mujer lesbiana.
	Antonio González	Estudiante egresado que a la fecha de la investigación tenía 28 años de edad. Salió de su localidad a la edad de 17 años para continuar sus estudios en la capital del departamento. Una vez culminó sus estudios de pregrado salió de su país para radicarse en el país de México, nación en la cual vive actualmente.
Profesoras de biología	Ester Rodríguez	Profesora con veinte años de experiencia en el campo de la educación; 12 de ellos se desempeñó en el área administrativa en un municipio diferente al que se hizo la investigación, los 8 restantes ha trabajado como profesora de la Institución Educativa Antonio José Puerta en el área de ciencias naturales en los grados sextos y séptimo de bachillerato; así mismo, en este plantel educativo ha estado a cargo del proyecto transversal de educación ambiental y, de igual manera, ha ejercido como presidenta de la acción comunal de la comunidad objeto de investigación.
	Andrea Torres	La profesora Andrea Torres es licenciada en biología con 27 años de experiencia en su profesión. Dichos veinte siete años los ha ejercido en la Institución sobre la cual se hizo la investigación, las materias que ha impartido han sido: biología, ecología y química en los grados de sexto a once de bachillerato. Es oriunda de la localidad sobre la cual se desarrolló el estudio.

⁴ Por cuestiones de privacidad, los nombres de cada uno de los participantes fueron cambiados por nombres ficticios

⁵ Si se quiere conocer a mayor profundidad de este elemento *La Chacana* puede consultar el documento de Morón Tone, E. F. (2010). *La Chakana como elemento posibilitador de la integración latinoamericana. Cuadrenos de filosofía latinoamericana* 31(102). Pp. 17 - 24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679862>

Es de mencionar que al ser este municipio una localidad pequeña, son pocos los profesores dispuestos para cada área en cada plantel educativo, en el caso del Liceo Antonio José Puerta son tres los profesores de biología dispuestos para el sector de secundaria; por otro lado, en el momento de realizar las entrevistas, no todos estos se encontraban en el casco urbano de la región, ya que por cuestiones de pandemia, y con ello de enseñanza virtual, algunos de los maestros se encontraban en otras partes de la región, lo cual dificultó tener un acercamiento con el tercer maestro.

6.6. Consideraciones éticas

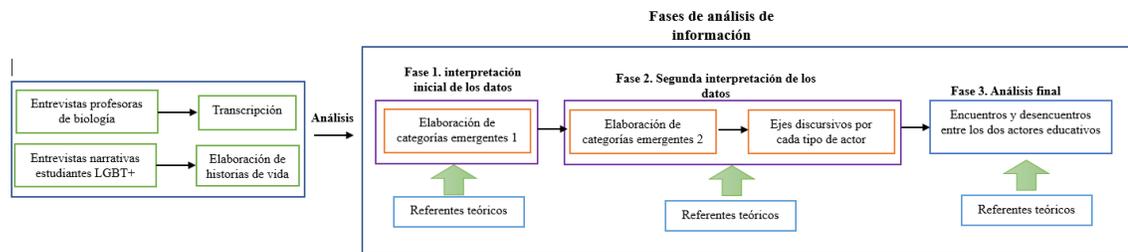
Los participantes del estudio participaron de forma voluntaria, así a cada uno de ellos se les presentaron consentimientos informados. En dichos consentimientos se les dio a conocer los objetivos del estudio, y, adicional a ello, se les planteó que podían responder las preguntas con toda libertad y no responder a alguna si así lo consideraban cuando les causara incomodidad. Por otra parte, en ellos también se les mencionó que sus identidades serían anónimas y que la información recabada sería usada con fines académicos exclusivamente; además, que cualquier referencia que pudiera identificarlos sería removida, ver Anexo 2.

6.7. Metodología del análisis de los datos

Para el análisis de los datos se llevó a cabo el siguiente proceso, ver Figura 4:

Figura 4

Metodología del análisis de información



6.7.1. Transcripción de entrevistas

Inicialmente se hizo una transcripción de las entrevistas hechas a las maestras, para de esta forma facilitar su análisis desde el discurso escrito. Es de recordar que como se mencionó en el apartado de *recolección de información*, las tres entrevistas narrativas hechas a los miembros de la comunidad LGBTQ+ se transformaron en historias narrativas; para ello, se realizó primero la transcripción de ellas, luego se leyó dicha transcripción y a partir de ahí se construyeron las tres historias de vida que cuentan la biografía de cada uno de los actores con identidades de género no heterosexuales; dichas historias fueron leídas por cada uno de sus protagonistas para aprobar su narrativa, o, si era el caso, modificarlas si así lo requerían. Las tres historias fueron respaldadas por sus actores y de esta forma se obtuvieron como datos a analizar 3 historias narrativas de los miembros de la comunidad LGBTQ+ y 2 transcripciones de las entrevistas hechas a las profesoras de biología.

Cada uno de los diálogos expresados por los actores fueron asumidos como unidades de análisis que representan los datos a analizar en esta investigación. Una vez transcritas cada una de las entrevistas de las maestras y realizadas las historias narrativas de los estudiantes, estas se empezaron a analizar tomando como guía el análisis del discurso propuesto por Van Dijk (2016), quien establece que dicho análisis es interpretativo y explicativo; así las cosas, en orientación con el asesor de tesis se plantearon tres fases para la interpretación de información, las cuales se describen a continuación:

6.7.2. Fases de análisis de la información

6.7.2.1. Fase 1. Interpretación inicial de los datos. Esta fase consistió en retomar cada una de las transcripciones y desarrollar una interpretación deductiva de cada una de ellas, es decir, de cada uno de los textos, por parte de la investigadora. Dicha interpretación consistió en identificar unidades de análisis y asignar categorías emergentes cuya etiqueta daba cuenta del aspecto social, educativo, cultural, moral, etc., al cual hacía referencia dicha línea o fragmento de texto de la unidad de análisis, ver Figura 5.

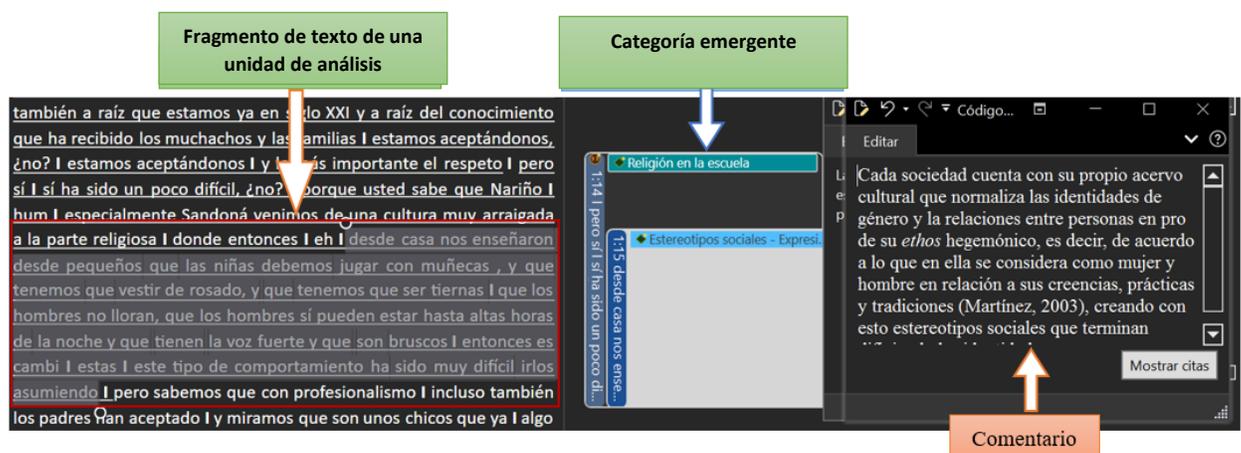
Para construir cada una de las categorías emergentes se tuvo como horizonte los temas claves establecidos en la elaboración de preguntas, así como también, la descripción del contexto y, hasta cierto punto, los referentes teóricos que ayudaron a identificar otras categorías alternas; sin embargo, se señala que la carga teórica que se tuvo en esta fase fue

poca, pues el haber sido mayor hubiese significado no observar los datos desde la realidad del contexto, sino desde lo que los referentes teóricos indican, lo cual significaría tener una mira sesgada de la información (Orlandi, 2012).

Una vez se identificó en la línea o fragmento de texto la categoría emergente y se le asignó un nombre o código, se procedió a realizar una breve interpretación de la misma en forma de comentario, ver Figura 5. Lo que se pretendió con esta acción fue, no solo describir las estructuras discursivas, sino también, buscar explicarlas en términos de sus propiedades de interacción social (Van Dijk, 2016), ya que como bien lo expresan Calsamiglia y Tusón (1999) el discurso es constituido por la sociedad, pero al tiempo es constituyente de la misma, por ello fue importante que en su análisis también exista dicha dialéctica.

Figura 5

Elementos para la interpretación inicial de los datos



Todo lo anterior se hizo con ayuda del software AtlasTi, una herramienta digital usada para el análisis cualitativo de acervos de datos grandes. La interpretación de cada unidad de análisis se hizo de forma individual, lo cual quiere decir que las categorías emergentes identificadas en una entrevista o historia narrativa no fueron la base para el análisis de la otra, aun cuando hayan sido del mismo tipo de actor; ya que se identificó que cada participante posee nociones personales propias que no siempre se pueden comparar. Sin embargo, se reconoció que existen categorías que sí pueden ser convergentes debido a

que todos los participantes de la investigación comparten un contexto común, entre los miembros de la comunidad LGBT+-, que de una u otra forma terminan siendo compartidas, como se verá más adelante.

Otro aspecto para resaltar en esta fase es que en un mismo fragmento de texto se pudieron identificar diversas categorías emergentes, de ahí que para diferenciar una de la otra se decidió resaltar cada una de ellas en colores diferentes, ver Figura 5. La existencia de más de una categoría sobre una misma línea se debió a que la respuesta dada a través de ella daba a conocer gran variedad de factores sociales; por ejemplo, en el párrafo ilustrado en la Figura 5 se puede observar que a lo largo de sus líneas se hace mención de la influencia de la religión en el comportamiento de las personas de dicha localidad, y, con ello, se describen también los estereotipos de género que se han construido alrededor de las formas de vestir de las personas según su sexo; de ahí que en él se hayan distinguido dos categorías emergentes.

Para Van Dijk (2016), el discurso es una práctica social que da cuenta de las dinámicas socioculturales, de ahí entonces que, en este caso, una misma respuesta haya dado a conocer diferentes aspectos sociales, políticos, culturales, históricos, etc., que, en definitiva, representan las piezas que le dan forma y sentido a un rompecabezas mayor: las visiones de la comunidad educativa respecto a la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela.

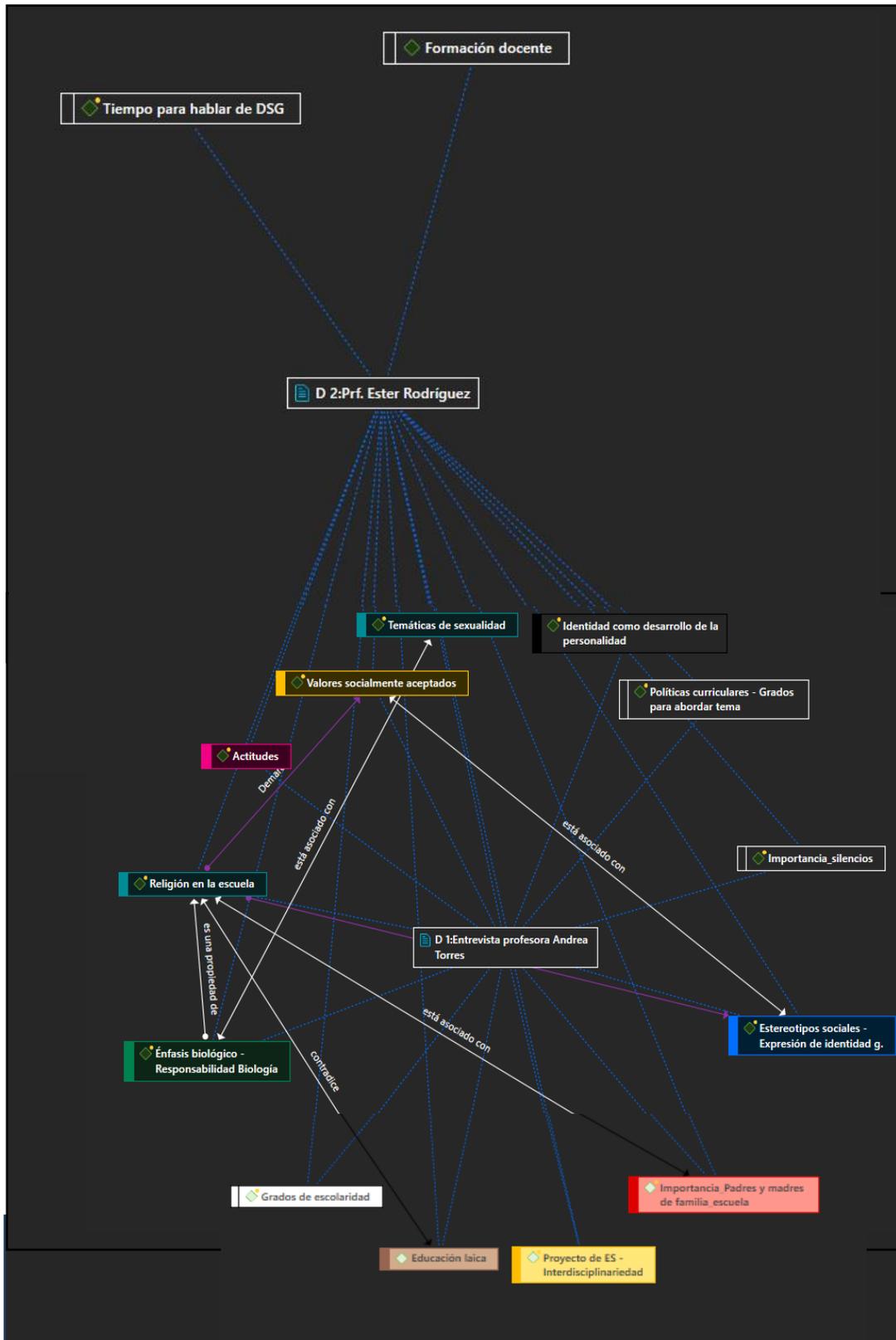
Durante esta primera interpretación y determinación de categorías emergentes preliminares, se realizó permanentemente un diálogo con el tutor de tesis en el cual se buscaba tener una retroalimentación que ayudara a mejorar el ejercicio anteriormente descrito: se examinaban las categorías identificadas y con base a ello se renombraban, complementaban, unían o sintetizaban. Lo anterior, porque como bien lo expresa Van Dijk (2016), es importante la interpretación colaborativa en el sentido de que ayuda a observar otras connotaciones históricas y sociales que tal vez el investigador preliminar no considera, y que a su vez ayudan a ir respondiendo con mayor asertividad a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos propuestos.

6.7.2.2. Fase 2. Segunda interpretación de los datos. En esta fase se reelaboraron las categorías emergentes preliminares identificadas en la fase 1 a partir de referentes teóricos que reforzaron y ampliaron la interpretación inicial, de esta forma, las categorías emergentes preliminares, pasaron a ser categorías emergentes 2. Una vez hecha esta interpretación con la ayuda del software ya mencionado anteriormente, se recopiló toda la información interpretada de cada una de las unidades de análisis, para así luego proceder a hacer un análisis conjunto por cada tipo de actor.

AtlasTi fue el software que permitió relacionar las categorías emergentes de cada participante través de redes, ver Figura 6, y, con ello, a identificar categorías emergentes en común por cada tipo de actor, las cuales se catalogaron como *ejes discursivos* que posteriormente fueron analizados exhaustivamente con ayuda de referentes teóricos. Así las cosas, finalmente, se obtuvo un análisis del discurso para maestras y otro para estudiantes de la comunidad LGBT+.

Figura 6

Redes que indican las categorías emergentes compartidas por las maestras



Nota: imagen que muestra cómo el software relaciona diferentes unidades de análisis en una misma red, dando a conocer con ello las categorías emergentes que se comparten entre cada participante; en este caso, en las unidades de análisis de las profesoras de biología. Creación propia a partir de la herramienta digital AtlasTi.

6.7.2.3. Fase 3. Análisis final. Finalmente, se realizó un análisis global fundamentado en referentes teóricos que abarcó, relacionó y puso en diálogo la interpretación hecha en la fase 2, para identificar encuentros y desencuentros entre los dos tipos de actores educativos y describir así las visiones que tienen tanto maestras como estudiantes egresados LGBTQ+ respecto a la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela.

7. Resultados y discusión

En este apartado se presenta el análisis del discurso hecho a los ejes discursivos de las maestras de biología y de los estudiantes de la comunidad LGBT+. Dicha interpretación se fundamentó en los dos principios del análisis del discurso propuestos por Van Dijk (1985): El primero de ellos establece que el significado de una oración, párrafo, o, visión, está fundamentado en el significado de cada una de sus partes: palabras, ideas y demás. Mientras que el segundo, estipula que “las estructuras de las expresiones son interpretadas como estructuras de significado. Así, un primer aspecto del análisis de discurso semántico es investigar cómo las secuencias de las oraciones de un discurso están relacionadas a secuencias de proposiciones subyacentes y cómo el significado de estas secuencias es una función del significado de las oraciones o preposiciones constituyentes” (Meersohn, 2005, p. 292).

De ahí que, como se indicó anteriormente, el análisis hecho en esta investigación estuvo enriquecido y fundamentado permanentemente por referentes teóricos que ayudaron a desmarañar, profundizar, ampliar y complejizar el trasfondo histórico, cultural y político, de cada idea o respuesta emitida por los participantes, pues fue esto lo que posibilitó asignarles un significado individual, y, al tiempo colectivo, coherente con el contexto desde el cual se estaban enunciando, ya que como lo indica Van Dijk (1985,) la interpretación de un discurso es la atribución de significados a las expresiones del discurso.

Por mencionar un ejemplo (el cual se complejizará a mayor detalle más adelante), en una de las respuestas dadas por una de las maestras, ella describe el cómo se espera socialmente los niños y las niñas “deben” vestir de acuerdo a su sexo biológico, no sin antes la docente haber señalado que en dicha localidad la iglesia católica ha tenido una fuerte influencia en las formas de pensar y actuar de las personas. Con la indagación teórica se encontró que, implícitamente las formas de vestir tienen una connotación histórica en la que la “pureza” de la mujer (desde el punto de vista católico) está relacionada con la vestimenta de esta.

A partir de esto, se identificó existe una relación entre las creencias católicas-los estereotipos sociales- y los valores construidos en la localidad (ver inciso 6.1.1); dando con ello a conocer que los “contextos nos dan cuenta de cómo la significatividad del discurso

no sólo reside en su nivel microestructural, sino también en su globalidad, es decir, en las reconstrucciones que hacemos de la situación general” (Meersohn, 2005, p. 292). A continuación, se presenta el análisis hecho a los ejes discursivos de las maestras de biología:

7.1. Ejes discursivos de las maestras de biología

7.1.1. Participación de la religión en la escuela y su relación con los estereotipos y valores construidos en la comunidad

Como se ha dicho cada comunidad tiene sus propias concepciones y prácticas culturales que demarcan y construyen principios y valores propios del contexto. En esta comunidad educativa se ha notado que la iglesia católica tiene una fuerte influencia en sus dinámicas socioculturales y educativas. A partir del trabajo de campo realizado se supo que la institución educativa en la cual se enfocó este trabajo, no solo se realizan festividades católicas (ver apartado de contextualización de la población), sino que además, al parecer, el enfoque de la educación sexual que se enseña está permeado por algunas ideas católicas, aun cuando curricularmente su naturaleza este estipulada como laica. Así, *la participación de la religión en la escuela se constituye como un primer eje discursivo.*

López Altamar (2014) señala que en Colombia la Iglesia Católica mantiene su participación en los procesos de enseñanza a través de producción de textos, orientaciones pedagógicas y asistencia espiritual por parte del clero religioso, a pesar de que desde finales de la segunda década del siglo XX la educación se definió como un proceso de socialización laico (Vásquez Zora y Ochoa Bohórquez, 2021). Al respecto, Vásquez Zora y Ochoa Bohórquez (2021) indican que la educación en Colombia no es realmente laica, sino que puede caracterizarse como una serie de “procedimientos de socialización que reunieron en Colombia una moral conservadora como garantía de preservación del margen tradicional de privilegios, esto es, del progreso dentro de la preservación de la tradición y el orden civil y moral” (p.136). En otras palabras, si bien la formación religiosa no es la orientadora del currículo obligatorio, sí se encuentra involucrada en el disciplinamiento, tipos de comportamiento y formas de ser de los estudiantes.

Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en las expresiones de la profesora *Ester Rodríguez* cuando señala:

ER⁶ = [En la educación sexual] *siempre se habla también de los principios, de que lo ideal es que la mujer cuide su cuerpo, siempre utilizamos el término de que el cuerpo, especialmente el de la mujer, es el templo del espíritu santo, que lo ideal es que alguna relación debe ser en un determinado tiempo, pero pues, ya sabemos que estamos en siglo XXI, no dejamos de hablar de, de esa parte moral y de principios, de valores.*

Como se evidencia en este fragmento la profesora Ester señala que la educación sexual tiene como componente importante los valores, vinculándose estos con la moral cristiana. Concebir el cuerpo de la mujer como el templo del espíritu santo implica asociarlo con tres virtudes propias de la formación católica: la caridad, referida a conservar las “buenas” costumbres y el orden público; la humildad cristiana y el pudor, asociado este último con el comportamiento femenino regido por normas que impidan corromper su “pureza”, como el contacto con hombres (Torres Septien, 2003).

En el catolicismo la pureza se plantea desde dos miradas: la pureza del alma y la de cuerpo. La primera, está orientada a cumplir los sacramentos católicos: rezar, confesarse, ir a misa, etc., para reforzar la voluntad que le ayude a la femina a no cometer pecado. La segunda, esta vinculada al pudor, particularmente a las prácticas sexuales como mantener la virginidad hasta el matrimonio (Salazar, 2021).

Desde el catolicismo la castidad para mantener la pureza⁷ es el ideal de la sexualidad femenina (Vásquez Zora y Ochoa Bohórquez, 2021), por lo menos hasta cierta etapa, hasta cuando se decida contraer matrimonio. De acuerdo con las creencias de la Iglesia Católica la mujer es presentada como un ser seductor, corruptor y, a su vez, fácilmente corruptible. Un ser al que es deseable conservar su pureza a través de la prescripción de su forma de ser, hablar y comportarse. Se busca así formar un ser pasivo, sumiso y adherido a la doctrina, pues es ella la encargada de transmitir los valores a los

⁶ Código para identificar los diálogos de la profesora Ester Rodríguez

⁷ El 6 de julio de 2002 el papado celebró el centenario de la muerte de María Goretti, niña asesinada a los 11 años por resistirse a una violación, y quien fue canonizada por el papa Pío XII con el pseudónimo “la pequeña y dulce mártir de la pureza”. Años después, el papa Juan Pablo II la catalogó como -un luminoso ejemplo para la juventud, para quienes en la actualidad les cuesta comprender la belleza y el valor de la castidad, el mandato de Dios- (Osborne, 2013)

hijos etiquetándola como la “guardiana del hogar” (Torres Septién, 2001) y modelo de virtud.

De acuerdo con esto, y en concordancia con lo expresado por la profesora, podría decirse que en esta población educativa circulan ideales religiosos que se han insertado en los principios orientadores de la educación sexual que reciben los educandos, en la que implícitamente se ha demarcado un modelo de mujer en términos de sexualidad e identidad. Este breve contexto permite comprender el estereotipo de mujer que la maestra esta fomentando, aun cuando lo haga de forma inconsciente y bienintencionada.

Estos estándares identitarios deseables en cada género no son ajenos a los hombres. Para ellos también se define una serie de comportamientos “propios” de lo masculino. Esto se puede evidenciar en otra de las líneas de la maestra:

E⁸= ¿ha tenido alguna experiencia usted trabajando estos compromisos⁹ con sus estudiantes?

ER= ...venimos de una cultura muy arraigada a la parte religiosa, donde entonces desde casa nos enseñaron desde pequeños que las niñas debemos jugar con muñecas, y que tenemos que vestir de rosado, y que tenemos que ser tiernas, que los hombres no lloran, que los hombres sí pueden estar hasta altas horas de la noche y que tienen la voz fuerte y que son bruscos; entonces este tipo de comportamiento ha sido muy difícil irlos asumiendo.

El anterior fragmento muestra, en cierta medida, cuáles son los estereotipos sociales que se tienen en la comunidad alrededor de las identidades de las personas, y, adicional a ello, refuerza el manifiesto de la influencia de la iglesia en los ideales formativos de la comunidad. Particularmente en lo que respecta a las identidades de género (esta idea se desarrollará con mayor detalle en la sección siguiente, en este punto se profundiza más bien en la participación de la religión en la escuela).

⁸ Código para identificar los diálogos de la entrevistadora, es decir, la investigadora del estudio

⁹ Dentro de los estándares de biología de grado noveno se encuentran dos compromisos, sociales y personales, estos son: Cuido, respeto y exijo respeto por mi cuerpo y por los cambios corporales que estoy viviendo y que viven las demás personas, y, analizo críticamente los papeles tradicionales del género en nuestra cultura con respecto a la sexualidad y la reproducción.

Como ya se mencionó, el género es una construcción individual y cultural que se desarrolla en una época y contextos específicos (Butler, 1999), y, como se ha podido notar, en el contexto en que se desarrolla esta investigación la religión es un aspecto clave a tener en cuenta, formando parte de la cultura y estando inmersa en los espacios educativos. Así, de acuerdo con lo expresado por la profesora *Andrea Torres*, el área académica encargada de abordar la educación sexual es la que se denomina *Religión, ética y valores*:

E=... quisiera saber si en la institución educativa en la cual usted labora se trabajan proyectos de educación sexual con sus estudiantes.

AT¹⁰= El proyecto de educación sexual como usted lo acaba de mencionar es de cumplimiento obligatorio. En la institución se desarrolla pero generalmente no lo ha llevado a cabo el área de ciencias naturales en la institución, el proyecto siempre lo desarrolla el área de Religión, ética y valores.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia el área de *Educación ética y valores* tiene entre sus objetivos fomentar unas actitudes, normas y criterios que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales. Sin embargo, en la normativa oficial la religión no hace parte indispensable de esta área, y si bien en esta institución educativa la religión se ha vinculado a ella, esto último no es de carácter obligatorio en el ámbito colombiano, depende más bien de la autonomía de cada plantel.

La escuela es un espacio para la formación de sujetos y no solo un escenario para el aprendizaje de conocimientos. Como señala Torío López (2004) “tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de socializar normas y valores” (p. 39). En el caso mencionado la religión se vincula con la formación ética haciendo que probablemente sus principios sean la base de la enseñanza de la ética.

Ahora bien, la Iglesia Católica tiene el derecho de proclamar su mensaje evangélico y exponer sus valores morales, éticos, espirituales y religiosos, lo cuestionable es que ha usado la escuela como dispositivo de socialización de dichos valores, aún cuando estas se

¹⁰ Código para identificar los diálogos de la profesora Andrea Torres

han proclamado como laicas (refiriéndonos particularmente a las públicas) (Maya y Betancur, 2009).

La cuestión aquí, es que presuntamente los valores que se tienen en la comunidad se están asociando a formas de expresar las identidades de género, y con ello, a estereotipos sociales que se han normalizado. Una línea que da cuenta de ella es la siguiente, en la que la profesora Andrea responde:

E.= Profe, cuando usted menciona que podría haber tal vez ciertos inconvenientes con los valores que han creado los padres en sus hogares ¿Cuáles valores cree ellos podrían sentirse afectados ante el tratamiento de este tema?

AT= Lo que pasa es que por ejemplo, venimos de culturas donde, lo que le decía anteriormente, por ejemplo, dicen: el hombre tiene que ser hombre y la mujer tiene que ser mujer y el noviazgo tiene que ser después de los dieciocho años y tiene que ser con un hombre y con una mujer y que el hombre tiene que hablar fuerte y que es la autoridad y que el hombre no llora; entonces creo que como que ¡esas costumbres! se han arraigado tanto, y cuando, eh -hum- suceden las cosas los padres de familia se sienten como discriminados y obviamente los hijos. Incluso he tenido testimonios de mis estudiantes que en casa no los aceptan, a algunos sí, pero otros no y los han sacado; entonces -eh- eso es pues preocupante, porque aún por ese apego tan fuerte a la cultura y a la parte religiosa creo que hemos llegado a esos extremos de no aceptar a nuestros hijos.

En este caso los valores socialmente aceptados se alinean con los estereotipos normalizados y aceptados en la comunidad, los cuales a su vez tienen una relación y raíz en la religión. La religión católica por su parte ha normalizado la existencia de dos roles sociales, usando al sexo biológico como argumento. En el siglo XIII Tomas de Aquino, en su observación del comportamiento humano, estipuló que la complementariedad entre los órganos reproductivos femeninos y masculinos no era arbitraria, sino más bien, un designio divino. Dios los había diseñado para el fin último de la sexualidad, la procreación (Undurruga Valdés, 2006). Con esto concluyó que cualquier otro acto sexual, que no estuviera orientado al fin natural de la procreación, era antinatural y, por lo tanto, inmoral.

En este orden de ideas, el cristianismo normalizó la existencia de dos géneros desde un argumento biologicista del sexo, agregándoles dimensiones sociales construidas culturalmente, las familias heteroparentales se convirtieron en la norma, las relaciones homosexuales entraron a ser parte de lo impuro y se dedujeron normas morales, valores y principios a partir de una descripción natural que no concibe formas de vivir fuera de lo heteronormativo.

Se concluye así que, de acuerdo con lo expresado por las profesoras, los valores y los estereotipos sociales de expresiones de género están ubicados en la misma línea, como si fueran lo mismo; y, adicional a ello, que algunos de esos valores, especialmente los referidos a la sexualidad, se han construido bajo principios religiosos, dando a conocer así la importancia que tiene la religión en el proceso educativo, particularmente en lo relacionado con la inclusión de la diversidad sexual y de género en la escuela.

7.1.2. Estereotipos sociales y heteronormativismo

Otro eje discursivo que se ha podido deducir del análisis hecho a las entrevistas de las maestras es el relacionado con el heteronormativismo; entendido este como la normalización del género binario. Algo que, según lo expresado por las maestras, es parte de la tradición de la comunidad.

E= Cuando usted menciona lo que dice de que van en contra de las costumbres ¿a qué costumbres se refiere?¹¹

ER= A lo que siempre han vivido, como una relación heterosexual hombre-mujer, o sea para muchas de las familias tradicionales, inclusive aquí en nuestro pueblo, lo

¹¹ Contexto: pregunta anterior a la pregunta: *Cuando usted menciona lo que dice de que van en contra de las costumbres ¿a qué costumbres se refiere?¹¹*, para tener un panorama más amplio del tema que se dialoga:

E= Y para finalizar usted hace un momento me mencionaba que si llegase a abordar este tema tendría algunos inconvenientes con los padres de familia ¿Cuáles cree usted podrían ser las razones o los argumentos de ellos para decir "no me gustaría que con mi hijo aborden este tema?"

ER= ¿Con los padres de familia? Hay algunos que de pronto dijera, y muy mínimos ¿no?, que si la mayoría diría que no. Ya hemos tenido problemas con padres de familia solo cuando a veces uno da la clase de anatomía; cuando uno habla de métodos de planificación familiar hay niños que cuando se toca este tema no están, su cerebro no está bien desarrollado todavía su hemisferio frontal como para tomar decisiones y se ven como influenciados por lo que uno habla, y entonces el profesor generalmente para los muchachos es la última palabra: si usted tiene un error de ortografía y lo escribe, así dice, el profe lo escribió, así es que el profe dice que; y entonces muchos de los padres de familia creen que lo que uno les está diciendo va en contra de las costumbres que ellos tienen...

normal, entre comillas, por eso en muchas familias en donde tiene hijos que tienen otra orientación sexual no aceptan, tienen problemas con los hijos. Usted se da cuenta, nuestro pueblo es muy tradicional.

Schwarzer (2003) citado por García Suárez y García (2007), indica que la “norma de la heterosexualidad” establece la vida heterosexual como la adecuada, la deseable y la única aceptable. La heteronormatividad corresponde con una lógica de pensamiento que organiza al mundo en un orden dicotómico y binario, casado/soltero, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual; que genera contrastes y correspondencias entre lo “bueno, puro, natural, normal y verdadero” y lo “malo, impuro, antinatural y anormal”.

En consecuencia, las identidades de género LGBT+ son rechazadas por algunas personas porque son asumidas como vergonzosas, indeseables e incluso deshonrosas. García Suárez y García (2007) indican que es el encasillamiento en lo heteronormativo lo que genera la homonegatividad, la aversión, el rechazo y distanciamiento a todo lo que no cumpla con las expectativas heteronormativas.

Como se ha problematizado, los padres y las madres de familia son actores fundamentales en la inclusión de la diversidad sexual y de género en la escuela; además, son uno de los agentes más importantes en la “tipificación del género”¹² de los adolescentes, es decir en la “adquisición de preferencias, habilidades, atributos de personalidad, comportamientos y autoconceptos "apropiados para el género"” (Kollmayer, Schober, y Spiel, 2018, p. 367), que se reflejan en juguetes, ropa, ocupaciones, colores, etc., conocido como la expresión de género (Zambrini, 2007).

Los niños y las niñas tienden a comportarse de acuerdo a como en sus hogares se les ha inculcado deben ser en concordancia con su sexo biológico, lo cual está sujeto a lo que culturalmente se define como apropiado (Berenbaum, Martin y Ruble, 2008), o como el deber ser y de comportarse de una mujer y un hombre en correspondencia con sus genitales, marcando con ello estereotipos.

Una de las anécdotas que narra la profesora Andrea da a conocer lo anterior:

¹² También conocida como la tipificación sexual dentro de la psicología.

E. == ...¿en alguna ocasión ha trabajado la diversidad sexual y de género en sus clases de biología?

AT. == Sí. Es que eso como docente le tocan hoy, toca de una manera disimulada. Generalmente en los colegios, como dicen los muchachos, ellos no salen del clóset, pero si se notan algunas cosas y entonces hay niños que los atacan de alguna manera. Yo recuerdo que alguna vez un niño me daba la queja, estaba en octavo creo me decía "profe mi compañero se burla porque yo compré un cuaderno de Barbie" Entonces yo le llamé la atención al muchacho y le dije que por qué se burlaba, entonces el empieza "es que eso es de niña" entonces ahí arranca uno de por qué eso era de niña. -Eso nos lo metieron a nosotros, yo puedo tener un cuaderno de un carro, de una moto y no puedes decir que yo no sea mujer- Entonces ahí, ese espacio le da uno para poder empezar a hablar de eso, de que cada quien tiene su perspectiva, de que uno tiene que respetar esas cosas y cuando uno empieza a hablar de eso empiezan las preguntas -¿profe eso se nace? ¿las hormonas afectan? Entonces ahí es que empieza uno hablar, de respetar, o sea, genéticamente es verdad, solamente hay dos sexos XX, uno habla de genética con los muchachos: XX es mujer, XY es hombre, es el sexo biológico, pero lo otro, es otro cuento y hay que respetar.

Alrededor de esta experiencia que relata la maestra se pueden examinar dos aspectos: por un lado, el hecho de que se reconoce la existencia de estereotipos de género, reflejado esto en la crítica del niño hacia su compañero; y, por otra parte, el hecho de que en los estudiantes existe una imperativa necesidad de conocer la causa de las identidades LGBT+.

Con respecto a la primera, cabe señalar que, según Burgess y Borgida (1999), los estereotipos de género tienen componentes descriptivos y prescriptivos. El componente descriptivo hace referencia a las características que se cree hombres y mujeres *poseen*, mientras que el aspecto prescriptivo, consiste más bien en las características que se espera *deben* poseer. En definitiva, los estereotipos son un conjunto de creencias sobre atributos personales: roles, intereses, estilos, etc., (Ashmore y Del Boca, 1979). Así, las diferencias entre hombres y mujeres se encuentran en términos de rasgos dirigidos al logro,

denominados agencia o instrumentalidad, como a nivel de rasgos sociales orientados al servicio, catalogados como comunitarios o expresividad; caracterizando a los hombres como agresivos, contundentes, independientes y decisivos (atributos agentes), y a las mujeres como amables, serviciales, hermosas y preocupadas por los demás (atributos comunitarios) (Kite, Deaux y Haines, 2008).

Los aspectos descriptivos y prescriptivos conducen a diferentes expectativas de cómo debe ser un hombre y una mujer. En este sentido, la expresión “*eso es de niña*” es estereotipada porque señala una supuesta incongruencia entre *lo que se es* y *lo que se debe ser*. Las barbies son juguetes asociados a las mujeres, por ello es incomprensible que su compañero tuviese un cuaderno con esta característica. De acuerdo con Wood, Desmarais y Gugula (2002) citados por Kollmayer, et al (2018):

la selección de juguetes de los padres, así como las respuestas de los padres al juego de juguetes, sirven como influencias principales en el aprendizaje de los roles de género ya que el juego de juguetes estereotipado de género conduce a la promoción de diferentes habilidades en niños y niñas, con niñas que practican roles domésticos y niños que practican roles agentes (p. 367-368).

Por lo regular los padres consideran apropiados para las niñas juguetes que estén relacionados con lo delicado y la belleza, por ejemplo la Barbie, mientras que los asociados a la competencia, agresión, como los carros o soldados, son más propios para los niños; lo cual se ve reflejado en el comentario del estudiante respecto al cual la maestra narraba su experiencia.

En definitiva, se establece que la influencia de los padres en sus hijos con respecto a sus esquemas de género es particularmente importante (Gelman, Taylor y Naguyen, 2004), y existe una relación positiva entre las identidades estereotipadas de género de padres e hijos (Tenenbaum y Leaper, 2002).

Ahora bien, con respecto al segundo punto, la necesidad de conocer a qué se deben las identidades LGBT+, esto no solo se puede ver reflejado en la inquietud de los estudiantes, sino también en la afirmación de la maestra *Andrea* sobre la capacidad de la biología para responder todas las preguntas sobre el ser humano.

AT= Yo siempre les he dicho a mis estudiantes que biología es una de las asignaturas más hermosas que puede ver uno porque yo entiendo cómo funciona mi cuerpo, cuando yo les hago una pregunta les digo "¿Qué pasaría si...?" no les estoy preguntando algo extraño, es preguntarles cómo está funcionando su cuerpo, y saber que hay una identidad de género diferente puede tener sus transfondos en el organismo, desde el cerebro, desde la mentalidad, desde las hormonas desde cómo funciona todo, así mismo, uno puede centrarse en qué es lo que está pasando, qué está funcionando bien, qué fue lo que se disparó psicológicamente; mire que sí es algo psicológico uno tiene que aprender a ver cómo funciona el cerebro, qué es lo que está pasando en el cerebro. Hay muchas cosas que desde la biología prácticamente se puede responder todo.

Con estas inquietudes lo que se puede notar es que inherentemente existe en las personas el deseo de encontrar una respuesta al porqué de la adopción de identidades diferentes a la heterosexual. Al respecto se dice que lo necesario, en este aspecto, es cuestionar la idea dicotómica y de correspondencia entre el género y el sexo. Sin embargo, esto llevaría a preguntarse el hecho de que, si ese es el caso, concebir el género como una construcción cultural de un contexto y una época ¿por qué algunas personas expresan identidades LGTB+, aun cuando su contexto sociocultural está diseñado para adoptar una identidad heteronormativa?

Cabe mencionar que en esta tesis no se busca dar una respuesta a este interrogante, empero, resulta importante entender por qué el abordaje de la diversidad sexual y de género necesita de un diálogo entre diferentes áreas del conocimiento como las ciencias sociales y las ciencias naturales. La profesora *Andrea* señalaba que desde la biología se puede responder todo, y centra su argumento en que para entender las identidades de género LGTB+ es necesario profundizar en qué pudo haber sucedido a nivel biológico. Podría decirse que la maestra tiene razón, hasta cierto punto, pues algunos investigadores como Kohlberg (1966) citados por Kollmayer, et al. (2018), señalan que el proceso de “tipificación del género” podría entenderse desde la teoría del desarrollo cognitivo, la cual señala que las preferencias y comportamiento del niño o niña están sujetas a la cognición

del infante, en consecuencia, este sabe sobre su género antes de mostrar un comportamiento típico del género.

Por su parte, otros autores como Mischel (1966) citados por Kollmayer, et al. (2018) indican que para entender este proceso es necesaria la teoría del aprendizaje social, que establece que la identidad se apropia a través de la observación y modelado de las personas, los padres y madres de familia, los y las maestras, las personas del contexto en general; para Bem (1981), los niños y las niñas aprenden las características asociadas a la masculinidad y la feminidad a partir de la observación de su entorno; en otras palabras, el esquema de género es un fenómeno aprendido por lo tanto ni es inevitable ni inmodificable.

En esencia, y volviendo al punto, ambos enfoques son interdependientes, pues se necesita de los dos para llegar a una aproximación a tal inquietud. Los esquemas de género cambian a lo largo del desarrollo personal del individuo y son distintos de persona a persona; pero, por lo regular las personas que crecen en un mismo entorno tienen esquemas de género similares, lo cual se debe, hasta cierto punto, a los estereotipos culturales que se han demarcado en la comunidad, en este caso en particular, alrededor de la heteronormatividad; de ahí tal vez la complejidad de abordar la diversidad sexual y de género en la escuela, pues se cree que el hacerlo incentivaría en los jóvenes la homosexualidad, algo que a los ojos de sus habitantes sigue siendo vergonzoso.

7.1.3. El rol político del profesor y su relación con la comunidad educativa.

Para Spade (2011) citado por Frohard-Dourlent (2016), los sistemas de significado "impregnan nuestras vidas, nuestras formas de conocer el mundo y nuestras formas de imaginar la transformación" (p. 64). Dichos sistemas se expresan y representan a través del discurso, el cual moldea nuestra comprensión de cómo ocurre la marginación (prejuicio vs mecanismos institucionalizados) pero también de nuestra posición en los sistemas de exclusión.

Los maestros a través de su narrativa dan cuenta de las realidades que se viven en el ámbito escolar; en este caso, alrededor de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en las clases: la forma en cómo lo abordan, las actitudes de los estudiantes, los desafíos y

áreas de oportunidad en términos de inclusión del tema en la escuela; y, por supuesto, su rol docente desde su propia mirada, reflexión y autocrítica.

Este último punto resulta de importancia en esta investigación puesto que gran parte de la formación de los estudiantes está influenciada por el profesor y por la forma en cómo concibe el maestro su ejercicio docente. En el proceso educativo el docente ha cumplido un papel más allá de la enseñanza de conocimientos y ha sido un actor político que construye sociedad, no solo por el hecho de ser un ente social, sino también, porque en su quehacer recae la formación de ciudadanos.

Particularmente, Epstein y Johnson (1998) han argumentado que las instituciones educativas son sistemas de poder reproductoras de la heteronormatividad, que regulan y hacen cumplir la conformidad sexual y de género. Así, los educadores contribuyen a la (re)producción de estos sistemas, pero a su vez, tienen la oportunidad de interrumpir y transformar dichos sistemas. Al respecto, cuando a la maestra *Andrea* se le pregunta:

E= Y para finalizar, teniendo en cuenta esto ¿considera importante abordar este tema con más amplitud teniendo en cuenta los tiempos que se le dedican a las diferentes temáticas de educación sexual, o, considera, porque es bien sabido que algunas temáticas tienen un mayor énfasis como lo que es el embarazo a temprana edad o los métodos anticonceptivos; considera usted que la diversidad sexual y de género debería tener un tratamiento un poco más profundo? o ¿considera que por los tiempos que también se les dan a ustedes es difícil llevar a cabo esto?

Ella responde

AT= lo otro es que no cualquier persona puede tocar esta temática, porque hay personas que no estamos de acuerdo con eso y entonces cuando vayamos a hablar de eso nos vamos a ir como por otro lado, personas que sí estén de acuerdo y entonces uno tiene que ser como equilibrado en lo que va a hablar y tiene que capacitarse mucho para hablar de estos temas, porque cuando uno habla en 11¹³ de esto, esa identidad de género es que hay cantidades de identidad de género que

¹³ Último grado de escolaridad secundaria superior en Colombia; lo que en México correspondería al último año de preparatoria.

uno no conoce y que muchos de los muchachos la pueden tener, no lo saben o si lo saben no saben por qué o cómo identificar si muchas veces uno no tiene respuesta eso..... vuelve y juega, nosotros no estamos actualizados para hablar con los muchachos. Ellos hablan de muchas cosas, se identifican con muchas cosas que nosotros en la actualidad no las conocemos. En los demás años eso de la identidad de género y esas cosas prácticamente no se mira.

En este fragmento, la maestra reconoce no estar de acuerdo con abordar a mayor amplitud lo relacionado con la diversidad sexual y de género. Sus razones son diversas, sus creencias, valores construidos en la comunidad, temores, falta de capacitación y conocimiento alrededor del tema, y ponen de manifiesto lo siguiente: Primero, el hecho de que el maestro lleva al aula de clase, no solo sus conocimientos profesionales, pedagógicos, disciplinares, didácticos, sino también, sus creencias, hábitos, posicionamientos y demás, que como se ve, permean su praxis educativa: forma de enseñar, valores que se preocupa fomentar y temáticas que busca abordar. Segundo, que la formación docente no es estática y aunque se haya culminado, los educadores están en un continuo aprendizaje, ya que el mundo es cambiante, los sucesos y problemáticas son diversas en relación con la época y el contexto. Esto último se evidencia en que la maestra indique no se encuentra *actualizada* y con ello preparada para abordar estos temas en sus clases:

AT= el proyecto de sexualidad biología nunca lo ha manejado el área de ciencias, siempre lo maneja se suponen los de ética, porque es que cuando uno habla de sexualidad no es anatomía, son muchas otras cosas y para eso uno debe estar preparado para poder tomar ese tema para poder articular un proyecto desde la sección primaria hasta el bachillerato. Yo no estoy preparada para dictarlo.

Por su parte, la maestra *Ester* señala la importancia de recibir capacitaciones que les ayuden a conocer el tema, para de esta manera poderlo *multiplicar* a los estudiantes y madres y padres de familia¹⁴. Como lo indica la educadora *Ester*, la sexualidad, y, en consecuencia, las identidades de género, trasciende la instrucción anatómica del cuerpo,

¹⁴ ER.= ...creo que lo más importante en esto es pues tener la capacitación, para nosotros también poderla multiplicar con estudiantes y padres de familia.

tiene que ver, como ya se ha visto, con los valores, formas de comportamiento, estereotipos contruidos culturalmente; dando a conocer con ello, que las maestras identifican existen situaciones, como la diversidad sexual y de género, cuyo tratamiento no se pueden reducir ni a un momento específico de las clases, ni mucho menos a una sola área del conocimiento, pues el hacerlo, representaría quedarse corto, limitado y poco asertivo para tratar las problemáticas sociales que se busca atacar, como la discriminación en razón de género.

Es tal vez por esto que la profesora *Andrea* refiere que en su institución educativa se han preocupado por manejar este tipo de temáticas de una forma holística, involucrando entidades gubernamentales que les ayude a brindar una información más confiable:

E= Profe ¿Cuáles temáticas de sexualidad ustedes abordan en estos proyectos?

AT= como el proyecto transversal de educación sexual son articuladas con entidades, por ejemplo, humm, trabajamos en equipo con lo que es hospital y con salud pública, así es que, hacemos también a parte de la transversalidad, pues hacemos esa articulación de las entidades que, eh, la verdad nos ha ido muy bien porque dentro de esas actividades por ejemplo van los médicos, van las enfermeras, van los psicólogos.

Sin embargo, lo que se debe tener en cuenta aquí es que, de acuerdo con lo que dice Presser, et al., (2004), al ser una entrevista una interacción en la que el entrevistado es responsable ante el entrevistador, es probable que las profesoras se presenten como adultos solidarios en lugar de prejuiciosos, preocupándose con ello en mostrar una buena imagen tanto de ellos como de la institución en la que están laborando.

Con esto no se está diciendo que las declaraciones de las docentes sean falsas, o como se dice, “políticamente correctas” sino más bien, que este posicionamiento puede hacer que las profesoras se distancien discursivamente de los prejuicios que se tienen alrededor de la diversidad sexual y de género que impactan negativamente las vidas de los estudiantes con identidades de género no heterosexuales (Frohard-Dourlent, 2016).

Esto fue visible en diversas ocasiones cuando la maestra *Ester Rodríguez* indicaba que en su institución sí estaban dando un tratamiento asertivo a este tema, algunas de las líneas que muestran esto son:

E= ¿Profe usted se siente preparada para abordar temas de sexualidad?

ER= Eh, sí, porque nosotros -humm- recibimos capacitaciones, una de las, dentro de las actividades que tenemos plasmadas en cada proyecto, tenemos la capacitación y la capacitación que nosotros recibimos es con personal especializado, entonces ahí es donde ya entran los médicos, o las enfermeras, o las auxiliares o, a veces traemos pues gente especialista en el tema, entonces nosotros recibimos la capacitación y obviamente para llevarla a los estudiantes,, porque miramos que es un proyecto de gran responsabilidad y creo que lo más importante en esto es pues tener la capacitación para nosotros también poderla multiplicar con estudiantes y padres de familia.

E= ¿Cómo lo trabajan con los padres de familia, profe?

ER= Nosotros aprovechamos siempre las reuniones, o sea, al iniciar, al iniciar el año escolar nosotros hacemos, convocamos padres de familia y allí los diferentes comités nos dan la oportunidad de hacer la socialización de los cinco proyectos transversales, entonces de una manera -humm- digamos concreta presentamos el proyecto, cuál es el objetivo, por qué se lo implementa, cuál es el objetivo; todo lo que es la parte legal; que obviamente es lo que nos manda a hacer la ley 115 del 94 y, eh, de acuerdo a pues a los grados se hace conocer la temática ... se ha enfocado con los padres de familia educarlos a ellos también, a familiarizarnos con los términos y a saberlos diferenciar los unos de los otros, entonces hacemos, eh, humm en el transcurso del año tenemos seis reuniones, seis encuentros con padres de familia, pero esos encuentros también son acompañados con el personal de salud pública y el personal de Hospital donde estos encuentros son muy dinámicos, es con dramatizaciones, con encuestas, con entrevistas, con testimonios, entonces llaman mucho la atención.

Las citas muestran la preocupación de la maestra *Ester Rodríguez* por dar a conocer el trabajo existente para abordar las temáticas de la educación sexual, mencionando el abordaje sistémico y completo existente; sin embargo, esto no es congruente con lo expresado por la docente *Andrea Torres*¹⁵ quien señala que el abordaje de la diversidad sexual y de género no tiene la suficiente profundidad ni en contenido, ni en tiempo:

E= ¿Cuánto tiempo más o menos le invertían a cada temática? ¿o las hablaban en una misma clase, todas al mismo tiempo un poquito?

AT= En 11 sí se mira. Yo le digo es como, por ejemplo, si tenemos tres períodos se miraba, porque hace 2-3 años ya no se mira, en 11 el último período se hablaba de esto de sexualidad como un conversatorio, pero en la actualidad no.

[...]es muy corto el tiempo que se le dedica... y era el último tema en grado 11, donde uno hablaba de esto de identidad de género, de algunas anormalidades sexuales, de volví a retomar lo de enfermedades, de transmisión sexual; pero era como un tema aparte, no era como un tema como para "bueno, hasta aquí vamos a concluir lo que es biología y ustedes están en 11" no, y lógicamente, por ejemplo, cuando uno habla de identidad de género y de esas cosas hay mucha tela que cortar, hay muchas cosas que las cuales, vuelve y juega, nosotros no estamos actualizados para hablar con los muchachos. Ellos hablan de muchas cosas, se identifican con muchas cosas que nosotros en la actualidad no las conocemos. En los demás años eso de la identidad de género y esas cosas prácticamente no se mira.

La docente *Andrea*, si bien reconoce se está haciendo un trabajo alrededor del tema, acepta se necesita hacer un servicio más amplio, desde su capacitación profesional, como desde la misma instauración de la educación sexual como una materia, para de esta forma no reducirla a momentos esporádicos de la clase y en unos grados en particular.

E= En ese sentido ¿usted considera que estos proyectos deberían abarcar un tiempo un poco más amplio del que se le da hoy en día?

¹⁵ Código para identificar los diálogos expresados por la profesora Andrea Torres

AT= Sí. Además, yo creo que debería asignarse inclusive como una asignatura en el desarrollo académico de los niños, como una asignatura donde se vea ese proceso y se miren los resultados que se tienen a largo plazo porque no son temas sueltos. Es un proceso que debe ir desde preescolar hasta 11 y con un tiempo limitado para poder desarrollar este tipo de proyectos.

[...] Es que para para hacer ese proyecto yo digo que debe haber una persona que sepa del tema, que lo maneje, debe estar bien estructurado, debe estar bien concreto, debe tener una temática; el espacio que se le debe dar como asignatura en el colegio se debe incluir esos temas... si a nosotros nos dan un proyecto y nos dan como luces o hay alguien que lo estructure, nosotros podemos meternos en el cuento.

Es interesante y valioso el hecho de que la maestra *Andrea* sea reflexiva en estos aspectos: grados de escolaridad, distribución de tiempo para tratar las temáticas de sexualidad, formación profesional y actualización, puesto que sugieren una voluntad por aprender, por mejorar los sistemas educativos para responder a las problemáticas actuales, lo cual son aportes importantes para generar proyectos de mejora, a diferencia del posicionamiento de aliado o experto.

Por otro lado, otro aspecto importante a evidenciar aquí es que, si bien las maestras se reconocen como un actor de autoridad y credibilidad en la comunidad, es decir, como un actor político, también restringen dicho actuar por aspectos externos como los posicionamientos que ellas creen tienen las madres y los padres de familia:

E= Y para finalizar, usted hace un momento me mencionaba que si llegase a abordar este tema tendría algunos inconvenientes con los padres de familia ¿Cuáles cree usted podrían ser las razones o los argumentos de ellos para decir "no me gustaría que con mi hijo aborden este tema?"

ER= el profesor generalmente para los muchachos es la última palabra, si usted tiene un error de ortografía y lo escribe así, dicen: -el profe lo escribió así; es que el profe dice que- ... entonces muchos de los padres de familia creen que lo que uno les está diciendo va en contra de las costumbres que ellos tienen, o que les estamos

haciendo ver es anormal. Y entonces esa contradicción que se da va a ser posible que los papás puedan tener algún problema con nosotros; cuando se habla de esos temas, son difíciles cuando uno habla sobre todo con los niños pequeños, porque los de cursos superiores 10-11 hasta noveno ellos ya tienen su propio punto de vista, diferente a los de los papás, pero en los pequeños los papás sí influyen.

Este énfasis discursivo en las fuerzas externas oscurece cómo los educadores, como actores dentro de los sistemas de poder, toman decisiones diarias que pueden confirmar y naturalizar estos sistemas, o cuestionarlos y resistirlos incuestionablemente (Frohard-Dourlent, 2016), esto porque aun cuando la maestra pueda identificarse como un actor de cambio, no toma decisiones más allá de lo que la comunidad le cuestiona, como es el caso de abordar el tema a pesar de los desafíos que esto representa, siendo parte con esto, a pesar de forma sea inconscientemente, de lo que Foucault indica como sistemas o tecnología de poder.

Muñoz (2017), indica que según la investigación Foucaultiana los discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto, forman parte de dichos sistemas, pues son narrativas que normalizan y encausan los pensamientos y comportamientos de las personas en un heteronormativismo, como se describió en la categoría emergente de *la religión en la escuela*. Foucault (1987), indicaba que “la mecánica del poder implica también una forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana” (Citado por Muñoz, 2017, p. 332), y con ello, demarcando una forma de ser y de comportarse.

7.2. Ejes discursivos de los estudiantes de la comunidad LGBT+

7.2.1. La cultura en la construcción de identidad de género

La cultura es una construcción social, es decir es el producto de acciones sociales llevadas a cabo por un grupo social concreto en un tiempo histórico específico, que terminan estructurando sentidos y conductas colectivas e individuales, que se heredan de generación en generación, conocido esto como herencia cultural. En otras palabras “la

cultura solo puede ser creada con y junto a los “otros” para los otros, en comunión, en relación dialógica con los otros” (Guerrero Arias, 2002, p. 51).

Así las cosas, la cultura se expresa a través de símbolos, conductas y discursos socialmente compartidos, que le permiten a una determinada comunidad llegar a “ser” y sobre los cuales se ha generado un sentido de pertenencia e identidad. Cuche y Mahler, (1999), indican que existen elementos y características culturales, también llamados *hitos o rasgos diacríticos*, a los que las personas les asignan un sentido de propiedad y que son seleccionados por los mismos como propios y ajenos, de acuerdo con el momento histórico, político, económico, etc. Así se construye una identidad individual y colectiva, que dice, a través de su discurso, “soy o somos esto” “porque pertenecemos a esta cultura” (identidad cultural) (Guerrero Arias, 2020).

Para autores como Calcerrada Gutiérrez (2016) la identidad de género es una expresión de la identidad cultural, y esto se ve reflejado en lo expresado por el estudiante Daniel:

DG¹⁶ = Mi forma de ser, mi cultura, mi tradición, yo me he arraigado mucho a eso, me gusta lo que es la feminidad, lo que es la tierra, la montaña, los elementos, las diosas, los dioses, los seres feéricos; me siento muy, muy arraigado con eso, con lo que me han enseñado a mí las mujeres de mi casa; la misma tejeduría yo aprendí eso de ellas y aprendí que tejer no es una actividad solo para ganar dinero, sino que al tejer uno teje sueños, teje esperanzas, uno teje el amor por la familia, uno sabe que eso es amor. A mí me encanta ver a mi madre, mis abuelas, tejer, yo voy y les ayudo porque me encanta tejer, sentir la paja es algo bellissimo, entonces bueno, yo pues empecé con todo ese arraigo, empecé primero, con una forma de vestir, entonces me ha gustado mucho las chalinas, me han gustado mucho la ropa no sé, holgada, tipo de color y todo eso.

De acuerdo con lo presentado en la contextualización de este estudio, la comunidad objeto de investigación, y a partir de la cual *Daniel* ha heredado gran parte de sus símbolos y costumbres, tiene una fuerte ascendencia de los pueblos originarios indígenas que

¹⁶ Código para identificar los diálogos del estudiante Daniel Gómez

habitaron el territorio antes, durante y algunos años después de la colonización española de 1525. El pensamiento de estas comunidades ancestrales giraba en torno a la naturaleza, a considerar su territorio como un lugar de respeto y espiritualidad, en el cual se gestaron mitos y saberes propios, escritos y preservados a través de libros, tradiciones orales, arquitectura, danzas, tejidos y demás actividades (Chirán Caipe y Burbano Hernández, 2013) que ha hoy en día siguen siendo parte de la identidad cultural del pueblo en cuestión, y que se ve reflejado en el discurso de Daniel. Él expresa elementos diacríticos como la tejeduría y creencias espirituales alrededor de la naturaleza, o Madre Tierra como la llaman algunos pueblos indígenas, para forjar con ello su identidad personal.

Daniel denota su forma de vestir y da cuenta también de la identidad de género *Queer* que a decidido adoptar. Las chalinas, como las ruanas, mochilas, manillas, bufandas, y demás, son prendas propias del patrimonio cultural indígena, se dice que en ellas, en sus formas, colores, figuras impregnadas, subyace el arraigo en la forma de ser, pensar, sentir y actuar. Daniel indicaba que para él tejer es más que una adquisición económica, es una forma de expresar amor. Chirán Caipe y Burbano Hernández (2013) expresan que en los tejidos cada hebra, color y diseño plasman la cosmovisión, la historia y el pensamiento de la cultura; el tejer es un aprendizaje transmitido de padres a hijos, como lo es este caso, en el cual el joven indica lo aprendió de su madre y abuela, y a través de lo cual conserva la cultura milenaria y forja con ello su identidad del ser.

Por otro lado, según Ambrosy (2012), la teoría *Queer* propone que las expresiones de la sexualidad no deben ajustarse a una descripción biologicista del género donde se busca encasillar a las personas en alguno de los polos de la normalidad; de ahí que las expresiones de género *Queer* lo que hacen es reflejar la incoformidad con dichos estereotipos sociales heteronormativos de cómo debe ser y comportarse una mujer y un hombre, en otras palabras, desde las prácticas *Queer* se busca trasgredir a la mujer femenina y al hombre masculino, a través, por ejemplo, de las formas de vestir (Fonseca Hernández y Quintero Soto, 2009), tal y como se evidencia en lo expresado por Daniel, quien manifiesta siempre se ha sentido atraído por la feminidad reflejándolo en las prendas que decide usar.

La adopción de esta identidad según el joven se dio a partir de no sentirse identificado con la comunidad gay a la cual en un principio creyó pertenecer. Él indica que dentro de las mismas comunidades LGBT+ existen “estereotipos” de cómo se debe ser según la identidad que se haya decidido adoptar:

DG= ... me han gustado mucho la ropa no sé holgada, tipo de color y todo eso, pero no sé, es algo que choca con el estereotipo gay que se viste bonito, tal vez con pantalones apretados, tal vez con chaquetas elegantes, bien peinaditos, todos eso; entonces uno choca con esto; además, ahí también te dicen, los típicos gay heteronormados te dicen -está bien ser gay, pero no te vistas como mujer, no te maquilles- entonces uno dice -hummm, ¿qué está pasando?- precisamente uno entra a esa comunidad para ser un poco más libre. Bueno y al ver pues todo eso yo dije -no, yo aquí no pertenezco en esta identidad- entonces de ahí empecé a conocer a personas más libres, empecé a conocer personas drawqeen en la capital, que si bien hay bien poquitos, pero los hay; ellos me empezaron a invitar a sus eventos y pues fue algo maravilloso porque yo dije -aquí me puedo vestir como yo soy- entonces ahí ya me pude poner mis chales, mis chalinas, luego me ponía mis tacones altos y me iba, y era algo bellísimo, y yo decía -qué bien que me siento libre-

Lo anterior da a conocer dos aspectos: por un lado, el hecho de que dentro de las mismas comunidades LGBT+ también existen prejuicios que afrontan aquellos que están en la búsqueda de su identidad, y, por otra parte, que la cultura tiene una fuerte influencia en la construcción de la misma, en este caso, la identidad adoptada por Daniel se ha permedado a partir de los elementos culturales de su pueblo y por los encontrados y compartidos en la comunidad Queer, pues como bien lo expresa Cuche (1996), la identidad es un acto establecido conscientemente que pone en juego interacciones simbólicas que dan a conocer la pertenencia a una comunidad, pero también las diferencias respecto a la misma; es por esto que las identidades son diferenciadas y no únicas, pues si bien se forma parte y se tiene un arraigo a un conjunto colectivo, también en ellas se afirman especificidades que ayudan a diferenciar unos de otros, y que a su vez construyen una identidad individual.

Por otra parte, la sexualidad hace parte de la cultura de un pueblo, siendo al tiempo un elemento diacrítico más que construye identidad personal y colectiva, pues como lo expresa Arias Mora (2011), la sexualidad expresa dos connotaciones: por un lado, es de carácter individual-privado, y, por el otro, es de carácter público-colectivo; indicando con esto que la sexualidad la vivencian individuos que comparten los significados culturales de una comunidad, resultado de sus procesos históricos.

Históricamente esta comunidad posee un origen indígena, y, con ello una influencia cultural de dichos pueblos que aun se conserva, como se ha podido ver, y, a su vez, católica; de esta forma, “la sexualidad, como parte de la cultura, en su expresión nativa, se ve invadida por lo europeo-español” (Arias Mora, 2011, p.7) y por las normas que esta trae consigo. De hecho, esto fue algo que se pudo deducir en el análisis hecho al discurso de las maestras, en donde se encontró que los valores socialmente aceptados y asociados a la sexualidad están contruidos bajo ideas religiosas; de ahí que, en esta comunidad las identidades de género no heterosexuales sean vistas como inmorales, siendo entonces las relaciones que problematizan las normas dominantes del heterosexismo caracterizadas como desviadas y en algunos casos, como necesitadas de corrección y cura, como lo da a conocer una experiencia contada por Laura Echavarría, joven que se identifica como lesbiana:

LE¹⁷ = Quisiera contarte una experiencia que no me pasó a mí, sino a una amiga: ella es una persona que juega muy bien fútbol, es muy buena; su mamá se enteró de que a ella le gustaban las chicas y pensó que eso se debía a que andaba con nosotras, yo juego en ese equipo, ella pensaba que era por jugar fútbol. A las mujeres que jugamos fútbol a veces nos dicen “marimachas” así que la sacó, incluso dicen que le empezó a aplicar hormonas para que cambiara, pero ella no cambió, ella sigue siendo lesbiana.

En este contexto en el cual la sexualidad está regida por la heteronormatividad, algunas personas, como esta madre, consideran a las identidades de género no congruentes con el sexo como trastornos psicológicos y distorsiones de la percepción de la realidad,

¹⁷ Código para identificar a la estudiante de la comunidad LGBT+ Laura Echavarría

catalogando con ello a las personas homosexuales como individuos que padecen algún problema psicológico necesario de ser tratado, como lo indican Márquez y Laje (2016) quienes catalogan a las personas homosexuales como individuos que padecen el “trastorno homosexual” haciendo alusión con esto a que las personas gays o lesbianas padecen problemas mentales.

Otra situación que da cuenta de algo similar le sucedió a Antonio González, joven gay de 28 años quien narra:

AG¹⁸= En la escuela un profesor me mandó al psicólogo, le dije a mi mamá -usted tiene que ir con su hijo al psicólogo, porque es que su hijo es así y así- mi mamá me envió al psicólogo. Imagínate cuando yo llegué al psicólogo él me pregunta: - ¿qué pasó? no sé, le dije: No sé qué pasa- porque yo era un niño todavía, o sea yo qué le iba a decir al psicólogo. No, es que me gustan los hombres- y después yo le dije -yo no sé qué pasa- y ya me empezó a dar una charla y que no sé qué, y así, pero jamás me explicaba lo que era, porque no estaban informados, porque hay una desinformación total en cuanto a docentes, padres y personas en el pueblo que nunca te van a decir a ti lo que tú eres, sino que te van a ir a discriminar y a decir todo lo malo que tú estás haciendo porque las personas no están educadas en cuanto a la comunidad LGBT, en cuanto a los estudios que actualmente han salido, en cuanto a decir que ser gay o ser lesbiana o ser transexual lo que sea no es una enfermedad, no es algo que uno elige.

Investigadores como Roback et al. (1976, citados por Rodríguez-Molina, 2012) han señalado que la psicopatología de una persona no depende de la identidad de género que haya elegido asumir, sino que está influenciada por las situaciones en las que se vea envuelta. Truzzoli (2017) ha expresado que la "homosexualidad no se presenta como una estructura, como lo son la neurosis, la psicosis y la perversión, sino más bien como una preferencia objetal que puede manifestarse en diversas estructuras" (p. 418).

Este tipo de actos como otros que se pueden vislumbrar en las anécdotas contadas por los egresados, son lo que conllevan a las personas con identidades de género no

¹⁸ Códigos para identificar los diálogos del estudiante de la comunidad LGBT+ Antonio González

heteronormativas a autocensurarse en sus discursos, acciones, movimientos y comportamientos para evitar confrontaciones (Walker et al., 2021), como lo dan a conocer Antonio y Daniel:

AG= yo no sabía cómo expresar, cómo vivirlo normalmente; porque para mí era muy normal, pero para las demás personas era como un tabú, era como algo malo y yo no me explicaba y me preguntaba por qué era algo malo lo que sentía, lo que yo quería.

DG= una vez salí a verme con unas amigas, y como te decía, a mí me gusta maquillarme. Yo vivo retirado del pueblo entonces me tocaba bajar caminando y me acuerdo que en todo ese transcurso una vez una señora salió de una casa y me dijo -pareces mujer- pero con una forma bien despectiva. Pues en esa época yo no me sentía todavía muy bien, entonces yo me sentí muy feo, ahí fui donde mi madre y me dijo que eso era por ser así, que tenía que cambiar; y pues en ese momento, como estaba en mi etapa de confusión yo decía -no, no quiero ser así- nuestra población sufre mucho, yo ahí empecé a reflexionar de si yo quería esa vida o el otro lado era ocultarlo, y ahí fue que empezó todo ese momento de confusión.

La autocensura llevada a cabo se desencadena en respuesta a los actos de violencia, prejuicios y burlas que desarrollan las normas heterosexistas que se han consolidado culturalmente; los datos sugieren que una serie de restricciones físicas, psicológicas y sociales continúan limitando la autoexpresión entre la comunidad LGBT+ (Walker, 2021). Laura indicaba que en ocasiones es incómodo para ella salir a pasear en el pueblo debido a que siente cómo las personas hablan de ella a sus espaldas; Daniel manifiesta que en su caso teme en ocasiones caminar por las calles porque siente las burlas de los habitantes, incluso del personal policiaco de quién se espera tome un rol de protección, textualmente dice:

DG= “ya que he sufrido también eso, que las personas que supuestamente te deberían proteger [refiriéndose a la policía] son los que más se burlan de nosotros; entonces es complicado, uno dice -si no tengo esa protección quién más me va a proteger”.

Walker (2021), indica que la heteronormatividad existente en una población margina a las personas que se identifican como Queer, gay o lesbiana, y contribuye a los sentimientos de ansiedad, miedo, confusión e inaceptación que sufren las personas con identidades no heterosexuales, y con ello a la autocensura de su identidad. Es tal vez por esta razón que dos de los estudiantes egresados entrevistados, Daniel y Antonio, hayan manifestado que una vez salieron de su pueblo se sintieron más libres de expresar lo que eran, pues tuvieron la oportunidad de vivir gran parte de su juventud en ambientes que a ellos les ayudaron a asumir con valentía lo que son.

Ambos jóvenes expresaron que dicho ambiente correspondió a la universidad ubicada en la capital de la región, ahí encontraron una atmósfera de libertad, pero especialmente de información que les ayudó a aceptarse y a expresarse libremente. Daniel manifestaba que fue en este contexto educativo en donde sintió la libertad de maquillarse sin el temor de verse señalado por ello. Antonio por su parte indicaba que desde que ingresó a la universidad tuvo la oportunidad de participar de talleres, clases y seminarios en los cuales se dialogaba alrededor de la diversidad sexual y de género, lo cual le dió el valor para de ahí en adelante decir: *Mi nombre es Antonio y soy gay*.

Según Calcerrada Gutiérrez (2016), decir “soy” representa un acto consciente de elegir pertenecer a algo y a su vez distinguirse de otros, la identidad, a diferencia de la cultura que a veces se expresa de forma inconsciente, siempre será un acto establecido conscientemente; en estos casos, dicha consciencia y posterior adopción y expresión se logró a través de la información encontrada en dichos ambientes universitarios.

A diferencia de estos dos jóvenes Laura no ha salido aún de su pueblo, pues al momento de la entrevista había pasado un año de culminar sus estudios de bachillerato. Es probablemente esta la razón por la cual ella aún no cuenta con la confianza para expresarse abiertamente en su comunidad, a diferencia de Antonio y Daniel. Al respecto, Daniel considera que lo que hace falta en la comunidad es información, indica que si a sus habitantes se les dialoga respecto al tema muy probablemente las personas serían mucho más abiertas, menos prejuiciosas, con menos tabús y ellos un poco más libres.

7.2.2. *Importancia de los silencios*

La escuela es uno de los primeros espacios de socialización en el cual también subyacen las tradiciones, costumbres y problemáticas que la sociedad ha construido. En ella también se expanden, suprimen o perpetúan muchas de las creencias, comportamientos, prejuicios y estereotipos que existen alrededor del género; es a raíz de esto que Pulgarín (2009) exprese nuestro sistema educativo ha tenido un enfoque principalmente heteronormativo, por lo menos, en lo que a educación sexual respecta.

En apartados anteriores se indicó que con la colonización española se hegemonizó también el sistema cultural europeo en el cual se cristianizó la moral y se estereotipó el género en dos roles sociales, mujer y hombre. Daniel narra una anécdota en la cual se puede ver representado lo dicho anteriormente:

DG= Entonces yo empezaba así como primero en mi casa y toda la cosa, sin salir, pero de ahí ya empecé como tipo hacerme las cejas, a salir un poquito no sé con base y todo eso, también me gustaba y cosas así, pero cuando iba al colegio no lo podía hacer, yo allá en algunos momentos pude pintar un mural en el colegio y yo llevaba mis cejas y en algún momento la rectora se me acercó y me dijo que no se permitía venir con maquillaje, pero las mujeres sí llevaban maquillaje y me decía que por ser hombre no debía ir maquillado.

Para algunas culturas como la occidental el maquillaje ha sido atribuido a las mujeres, pues a través de él se resalta la delicadeza y belleza femenina (Alvarez, 1998), en tal sentido, el acto de Daniel, sexualmente hombre, representa trasgredir dichos estereotipos y con ello ir en contra de lo moralmente correcto para dicha comunidad, de ahí el llamado de atención por parte de la rectora.

Sin embargo, para otras comunidades como algunos pueblos indígenas originarios de la amazonia colombiana, el maquillaje es visto y usado como una forma de reafirmar la identidad o pertenencia a su propia comunidad (Duarte Castro, L., 2016). Para ellos el maquillaje o pinturas en su cuerpo tiene un significado más allá de lo decorativo u ornamental; las pinturas poseen un sentido espiritual que se da a conocer en los rituales cuando los integrantes pintan su cuerpo con diferentes fondos de colores y figuras: bandas,

puntos, hileras de puntos y líneas para responder a un código visual preciso con significados simbólicos específicos (Fonseca Duhalde, S., 2021).

Así mismo, los Nawiki, comunidad ubicada en el norte de México, es otra comunidad que usa el maquillaje como un elemento (a parte de los collares, vestimenta, aretes y demás) a partir del cual reconocer a un individuo como miembro de su comunidad, y, adicional a ello, a través del cual se identifica el rol ocupado por el mismo en ella (Pérez, 2001). En comunidades como los Yámana, el maquillaje no estaba asociado al género, sino más bien a la jerarquía social de sus integrantes; los miembros de la comunidad que tenían un puesto más alto solían tener una pintura corporal distinta a la de los demás integrantes (Fonseca Duhalde, S., 2021).

De esta manera, el maquillaje en estas comunidades tiene una función de signo, más allá que de género, y a su vez, dicha significancia es replicada y entendida por la comunidad (Fonseca Duhalde, S., 2021). Todo lo anterior para recordar y contextualizar que la comunidad sobre la cual se desarrolló esta investigación y bajo la cual Daniel construyó gran parte de su identidad tiene una fuerte influencia de las tradiciones indígenas precolombinas, y, en consecuencia, el maquillaje que decidió usar muy probablemente no solo fue el reflejo de su identidad de género, sino también, de sus raíces culturales, que él mismo ha indicado trata de resaltar y preservar a través de sus obras artísticas, participaciones culturales y cosmovisión que ha decidido adoptar, como bien se da a conocer en el apartado de *participantes*.

Así pues, esta anécdota (la referente al maquillaje), como otras, dejan entrever que la escuela, tal vez sin pretenderlo directamente, educa a los jóvenes desde algunos principios y valores católicos adoptados a partir de la colonización Española, los cuales a su vez están asociados a los estereotipos de cómo debe verse y comportarse una persona de acuerdo con su sexo biológico; dejando de lado los significados ancestrales indígenas que también forman parte de la identidad cultural de esta comunidad, y, aunque si bien desde el punto de vista legislativo

la elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que el establecimiento educativo no puede coartar tal elección, pretendiendo

inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias (Magistrado Ponente: Álvaro Tafur Galvis, Corte Constitucional Sentencia T-432 de 2002).

Los espacios escolares siguen siendo fuertes reproductores de estereotipos masculinos (virilidad, fortaleza, rudeza, etc.) y femeninos (delicadeza, candidez, suavidad, etc.), desde la regularidad en la forma de vestir, como en la disposición de espacios para hombres y mujeres, y en el mismo discurso empleado por los maestros, quienes aún sin pretenderlo, imparte sus clases de sexualidad desde una mirada heterosexual que desconoce los intereses de los estudiantes sexualmente diversos, como lo indican Laura y Antonio a quienes al preguntarles cómo eran sus clases de educación sexual manifestaron lo siguiente:

AG= Pues yo obviamente me sentía que no encajaba en estas conversaciones, en esas clases no encajaba porque yo no estaba reflejado ahí, no estaba reflejado lo que yo quería.

LE= a mí nunca me hablaron de cómo debe cuidarse una pareja gay o una pareja lesbiana, yo lo que sé lo sé porque me puse a buscar en internet, no porque me lo dijeran en el colegio.

Laura y Antonio dan a conocer que existen escenarios educativos en los cuales se sienten excluidos, no solo por la no mención de aspectos relacionados con su identidad, como lo es el género, sino también, porque al parecer los maestros reducen algunos elementos que pueden ser generalizados a todas las personas, independientemente de su orientación sexual, a solo las parejas heterosexuales; por ejemplo, el condón, un método anticonceptivo de utilidad en todo encuentro sexual, independientemente de la orientación sexual de las personas involucradas en él, pareciese estar atribuido únicamente al coito heterosexual, cuando para una pareja homosexual también es de importancia.

Ante este panorama los estudiantes como Laura se han visto en la necesidad y obligación de buscar información, orientación y ayuda en otros espacios como los medios informáticos; los cuales si bien brindan una amplia información al respecto, pueden

representar también escenarios peligrosos en los cuales se necesita los jóvenes tengan un ojo crítico para cuestionar lo que en él se les presenta.

Según la Constitución Política de 1994, uno de los papeles de la escuela es el de desarrollo integral de la persona, debido a que son ambientes en donde se espera la información dada esté fundamentada no solo en experiencias personales, como en el caso de las madres o padres de familia quienes tratan de orientar a sus hijos de acuerdo a sus historias de vida, sino también, en investigaciones que ayuden a brindar una información más completa que posibilite el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes de acuerdo a ello.

Sin embargo, de acuerdo con lo manifestado por los egresados de la comunidad LGBT+ entrevistados, la diversidad sexual y de género en este contexto es un tema que sigue careciendo de importancia y que se aborda solo con el objeto de “cumplir” con algunos estándares curriculares, pero que no se profundiza, ni mucho menos se problematiza.

Adicional a ello, la institución no solo no ha brindado la información suficiente a todos los estudiantes, heterosexuales, gay, lesbianas, trans, etc., respecto a las libertades, derechos, tabús, mitos y prejuicios alrededor del tema, sino que, además, ha coartado hasta cierto punto la libre expresión de personalidad de los estudiantes sexualmente diversos a través de la censura en sus formas de vestir o de maquillarse como lo indica Daniel:

DG= ... yo recuerdo había unas pequeñas clases que nos hacían hablar acerca de eso, pero era como una pequeña exposición y ya, ni siquiera nos hacían adentrarnos en el tema, era visto como por ver, como decir -tenemos que cumplir con este tema- no era nada más, entonces yo en realidad un apoyo en esto de mi identidad de género yo allí no lo sentí, entonces lo que empecé a hacer fue a buscar, a decir -bueno, y yo qué soy al final.

Foucault presenta a la escuela como un espacio a través del cual funcionan las relaciones de poder entre culturas dominantes y dominadas, en este caso, la heteronormatividad fomentada desde diversos escenarios educativos (los contenidos de

enseñanza, discursos, uniformes, etc.), representa la cultura dominante, mientras que las identidades diversas representan lo dominado (Castellanos, 1996).

Según estudios realizados por Ramírez Aristizabal (2018) los estudiantes que pertenecen a la diversidad sexual enfrentan en los sistemas educativos una doble victimización. En primer lugar, tienen que lidiar con burlas, señalamientos e incluso agresiones físicas de parte de sus compañeros. En segundo lugar, enfrentan esta situación en silencio debido a la falta de conocimiento sobre sus derechos, la normalización de este tipo de violencia y/o el temor a enfrentar una sanción moral o sentir vergüenza al tener que admitir ante otros que son víctimas de acoso debido a su orientación sexual o identidad de género.

No es de olvidar que como se presentó en el primer eje discursivo de las maestras, la religión, especialmente la católica, ha tenido una influencia en el devenir de esta comunidad educativa, poniendo de manifiesto la permeabilidad de la escuela a la cultura de la región, como se indicó al principio de esta sección. Este punto es importante tenerlo en cuenta debido a que para Foucault la religión se presenta como una entidad de poder que ha usado la escuela como medio para fomentar y preservar sus principios y una serie de comportamientos basados en el binarismo de género. *Daniel* en su discurso implícitamente es consciente de ello, pues indica que los silencios existentes en el colegio alrededor de sus identidades están asociados a las ideas católicas en las cuales las identidades LGBT+ son vistas como inmorales y, por ende, innombrables en los ambientes en donde lo que se espera por la comunidad es una “buena” formación.

DG=... la religión a mí no me ha tratado nada bien, entonces yo no me he sentido como bien a gusto, teniendo conversaciones de religión, sobre todo católica-cristiana, entonces pues esa religión de algún modo siempre nos ha tenido nos ha visto como seres depravados, personas que no debemos estar aquí porque nuestra presencia les incómoda, porque nosotros somos diferentes a ellos, entonces nos han matado, nos han desterrado a lo largo de la historia, hemos sido una minoría realmente excluida, históricamente asesinada, entonces ellos en lo posible no nos van a nombrar y van a decir -no, ellos no existen- ellos no van a enseñar a otros acerca de nosotros, entonces es complicado y en este contexto pues el colegio,

aunque tuve una buena educación allí, me prepararon bien respecto a todo lo educativo... pero en lo otro, en esto de la identidad ahí no lo pude aprender, ellos nunca nos nombraron, y esto es lo que pretende esta religión, no aceptarnos, y nunca nos van a aceptar, podrán dar un discurso de aceptación y todo eso pero en sí no nos van a tomar como otra persona, como una persona normal, lo que para ellos es normal.

En definitiva, lo que se vislumbra es, como lo declara López Roso (citado por Pulgarín, 2009), el sistema educativo ha fortalecido en las aulas de clase el heterosexismo existente en la sociedad común a través de lo que Cantor (2009) señala como “paradigma cultural”. Es decir, en la educación formal circulan a través de un *currículo oculto* una serie de representaciones, discursos y prácticas no establecidas en el currículo oficial, que hacen parte de un capital cultural heteronormativo que afianza las ideas sexistas y las cuales se ven reflejadas en las relaciones cotidianas entre los estudiantes, como se puede evidenciar en una anécdota contada por Antonio:

AG= ...algo que me pasaba era que cuando nos tocaba natación en el colegio, cuando yo entraba al vestier, los chicos muchas veces se insinuaban contra mí y me mostraban pues, su pene. Entonces como quiera esto es acoso sabes; o sea como que pensaban -No pues él es gay y a él tiene que gustarle- o sea, me imponían de camino que me iba a gustar eso, aunque a mí no me gustaba, suponían que a mí me tenía que gustar. Por el hecho de que tú seas gay o lesbiana suponen muchas cosas, pero no se dan a la tarea de informarse.

Los espacios de diálogo alrededor de la diversidad sexual y de género son entonces necesarios tanto para quienes sufren el acoso, como para quienes lo practican; pues como lo manifiesta Ramírez Aristizabal (2017) han sido los silencios existentes en la escuela los que también afianzan los casos de violencia, al no posibilitarse entornos en los que se debata el sexo y el género desde una mirada jurídica, antropológica, filosófica y sociológicas (Pulgarín, 2009) que cuestione al género binario y se reflexionen con ello los tabús, derechos y prejuicios alrededor del tema. Al respecto Laura declara:

LE= Si tú agarras a una persona que ya sabe lo que está pasando y que está decidido a no dejarse dañar de nadie más porque se empoderó de toda la

información, créeme que no se va a dejar afectar de nadie, esa persona va a vivir normalmente y va a ser una persona que por el contrario te va a dar lecciones y te va a enseñar mucho sobre eso.

Laura manifiesta que precisamente la importancia de incluir estos temas en el aula se debe a que, al brindárseles la información suficiente, ellos tendrán mayor conocimiento y apropiación de sus derechos y de lo que son, por ende, tendrían bases más sólidas para no dejarse afectar por los comentarios de sus compañeros.

7.3. Encuentro y desencuentros entre las visiones de los estudiantes de la comunidad LGBT+ y las profesoras de biología

A partir del análisis hecho se encontraron encuentros y desencuentros entre los dos actores educativos sujetos de investigación, que a su vez representan las conclusiones de este trabajo. Antes de describir cada una de ellas, me gustaría señalar que a partir del acervo de información recolectada y su análisis nos pudimos dar cuenta que esta temática desborda el ámbito educativo, atañe también a otros integrantes de la comunidad como padres y madres de familia, estudiantes heterosexuales, entidades gubernamentales y demás miembros de la comunidad de la localidad, que también deben escucharse; pues como se pudo ver a lo largo de este documento la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela es un tema holístico que involucra no solo conocimientos conceptuales, sino también, aspectos sociales que deben verse y pensarse desde cada uno de los miembros que forman la comunidad. Sin embargo, por lo pronto, se espera este trabajo sea un primer cimiento y brújula a futuras investigaciones.

7.3.1. Desencuentros en las expectativas de los estudiantes de la comunidad LGBT+ con respecto a la educación sexual que reciben y las que cubren las maestras de biología

Un primer desencuentro que se evidenció fue alrededor de las expectativas que tienen los estudiantes de la comunidad LGBT+ con las clases de educación sexual y lo que las maestras creen cumplir con ellas. La profesora *Ester* señalaba que la labor que se está desarrollando en el colegio alrededor de la educación sexual de los jóvenes es acertada, y que responde a las necesidades de la población estudiantil, ya que sus planes educativos y

práctica atienden a la problemática fundamental que se ha evidenciado en la institución educativa, los embarazos a temprana edad.

Para las profesoras este es el aspecto más importante para tratar durante sus clases, pues a partir de diagnósticos realizados en el plantel, han evidenciado que el embarazo precoz es el fenómeno que más afecta a la población estudiantil y a su comunidad en general. Sin embargo, dicho diagnóstico se queda corto en el sentido de que no atiende a las necesidades de los estudiantes LGBTQ+, quienes buscan más bien encontrar en la escuela un espacio de información y diálogo para el conocimiento, reflexión y empoderamiento de su identidad.

Los educandos con identidades no heteronormativas reconocen la importancia de tratar asuntos relacionados a los métodos anticonceptivos, pues son conscientes de que los embarazos a temprana edad es un asunto que en los últimos años ha estado en crecimiento, convirtiéndose con ello en una problemática de gran preocupación, no solo para las maestras, sino especialmente para las madres y padres de familia que esperan encontrar en las instituciones educativas una entidad de autoridad que brinde información confiable que ayude disminuir dichos casos. Sin embargo, cuestionan también el hecho de que las clases de educación sexual tengan como foco central dicho asunto, pues manifiestan que el tener escenarios de diálogo alrededor de la diversidad sexual y de género posibilitaría que tanto personas con identidades de género binarias como no binarias cuestionen y reflexionen alrededor de los prejuicios y normativos construidos alrededor del género, y con ello, ayudaría a gestar ambientes inclusivos.

Ahora bien, es importante reconocer que las maestras han realizado una valiosa labor en su preocupación por atender una de las necesidades de la población, han intentado inclusive abordar, aunque sea por momentos pequeños, temáticas tan sensibles y polémicas como lo es la diversidad sexual y de género a pesar de los posibles rechazos a los que pueden estar sujetas. El problema es entonces más grande, desbordar su praxis docente y como nos hemos podido dar cuenta a lo largo de este trabajo, involucra diferentes aspectos políticos y sociales. Como bien lo expresaba la profesora *Andrea*, se necesita de capacitación docente continúa, de personal especializado que ayude a deconstruir las ideas heteronormativas, tanto de la comunidad como de los mismos profesores, y, por ende, de

más investigaciones que ayuden a entrever aspectos ocultos que merecen escucharse, verse, criticarse y estudiarse.

7.3.2. Desencuentros en los estándares identitarios que se fomentan en el aula y los que los que los estudiantes LGBT+ buscan construir

Por otro lado, otro aspecto en el que se identificó un desencuentro, y que, a su vez está relacionado con el ya conceptualizado anteriormente, es el referente a los estándares identitarios bajo los cuales se ha desarrollado la educación sexual, y la que intentan construir los estudiantes de la comunidad LGBT+.

A partir de lo expresado por la profesora *Ester* se identificó que la educación sexual que reciben los jóvenes ha estado fundamentada en principios religiosos que han demarcado una serie de valores, comportamientos, formas de ser y estereotipos de género que han afianzado el género binario, aun cuando el objetivo haya sido bienintencionado. Los estudiantes LGBT+ por su parte, no buscaban les afirmen su masculinidad o feminidad, mucho menos a partir de ideales católicos, sino por el contrario, encontrar espacios en los que se deconstruya el heteronormativismo presente, para así entender su cuerpo y tener las bases necesarias para expresar con libertad y autoconfianza su identidad de género.

7.3.3. Encuentro en el reconocimiento de la influencia de la religión en la escuela

En este punto ambos participantes confluyen en que la religión determina el tratamiento de la diversidad sexual y de género en la escuela, jugando un papel importante entre lo que es aceptable y lo que no en lo que a educación sexual respecta, convirtiéndose así en el criterio ético sobre el cual se rige la educación sexual; así, la sexualidad no un proceso de desarrollo y construcción cultural autónomo, sino más bien, un producto de lo que existe y se impone.

8. Conclusiones

8.1. Construcción de identidad: relación entre la identidad de género y la identidad personal

De acuerdo a lo expresado por algunos de los estudiantes de la comunidad LGBT+ se puede decir que, si bien esta tesis no está centrada en conceptualizar o aportar a un estado del arte de la *identidad personal*, sí siembra el interés por desarrollar en futuras investigaciones la relación existente entre estas dos identidades, *la identidad de género y la identidad personal* como la llaman algunos investigadores, pues los resultados aquí encontrados brindan algunos aportes a dichos estudios, reforzando la idea de que tanto la identidad de género como la identidad personal se construyen a partir de elementos, símbolos, tradiciones y formas de pensar culturales, dando a conocer con ello la relación dialéctica existente entre ellas.

Así mismo, en consonancia con los resultados encontrados, se refuerza lo señalado por diversos estudios e investigadores en los que se describe al género como una construcción cultural y no como un resultado prescrito y determinado por el sexo biológico. Así se pudo deducir, por ejemplo, a partir de lo expresado por Daniel, quien manifestaba que su *expresión de género*: forma de vestir, comportamientos, hábitos y actividades cotidianas como el tejer, las precisó a partir de la cultura en la cual se crió y la comunidad universitaria en la cual años más tarde se desarrolló y bajo las cuales empezó a gestar su identidad de género Queer.

8.2. El discurso religioso en la educación sexual

Desde la voz de las maestras, se reconoce que el discurso religioso utiliza espacios escolares para reproducir valores morales fundamentados en identidades de género heteronormativas. Esta situación también se relaciona con las propias posiciones que adoptan las maestras, las cuales se encuentran en consonancia o bajo la presión de la hegemonía de esta visión dicotómica que presenta la comunidad local sobre el género y la sexualidad. Esto genera una tensión con otras formas de entender la sexualidad, ya que los profesores reproducen y refuerza estereotipos de género (prescriptivos y descriptivos) en las clases de biología. Dejando poco espacio para la comprensión de la identidad de género como una construcción social, aludiendo entre otras cosas a la falta de profundidad

(necesidad de formación) y tiempo. Bajo esta mirada, las expectativas de los profesores sobre la enseñanza de la educación sexual se ven eclipsada por un tema relevante como los embarazos a temprana edad, tema que puede ser fácilmente desarrollado en un contexto en el que los valores religiosos son preponderantes.

En segundo lugar, desde la voz de los estudiantes LGBTQ+, se reconoce un estado de constante lucha y resistencia para defender su identidad sexual y de género. Esta resistencia tiene que ver con afrontar la autocensura, el señalamiento social y la agresión. Así, los estudiantes quedan a la expectativa y necesidad de que la escuela les provea espacios de conocimiento y reflexión respecto a la diversidad de identidades distintas a las heterosexuales en los que se posibilite el empoderamiento de su identidad; espacios que al momento aun no se han desarrollado con asertividad y que por ende siguen siendo de necesidad estudiar.

En este orden de ideas, esta investigación representa un aporte a suplir dicha necesidad, pues significa el reconocimiento de la voz y los intereses de la comunidad LGBTQ+ y, con ello, el rompimiento de los silencios existentes en la escuela que han afianzado de alguna forma los discursos heteronormados que han hegemonizado las otras formas de expresión de género.

8.3. Aspectos que pensar y mejorar en la educación sexual

En este sentido, partiendo del reconocimiento común entre los profesores y estudiantes sobre la influencia del discurso religioso en la enseñanza de la educación sexual, es necesario pensar en mecanismos que permitan el abordaje de este tema en contextos en los que predomina esta hegemonía. Para esto consideramos varias rutas que deben seguir siendo investigadas: la primera tiene que ver con un análisis sobre la formación docente en relación con la reproducción de este tipo de ideologías, así como la inclusión de enfoques de género que ayuden a formar posicionamientos políticos a los futuros docentes. En segundo lugar, las experiencias compartidas en esta tesis pueden ser modificadas y divulgadas con los profesores y la comunidad para poner en circulación el sentir de los estudiantes y reflexionar sobre los posibles sentires de otros estudiantes. En tercer lugar, en el necesario de profundizar en formas de la enseñanza de las ciencias que

superen una mirada biologicista e incluya dimensiones sociales, como la identidad y diversidad de género.

8.4. La diversidad sexual y de género en la escuela, un asunto de naturaleza y estudio holístico

Por otra parte, a partir del acervo de información recolectada y el análisis hecho a la misma nos pudimos dar cuenta que esta temática desborda el ámbito educativo, atañe también a otros integrantes de la comunidad como padres y madres de familia, estudiantes heterosexuales, entidades gubernamentales y demás miembros de la comunidad de la localidad, que también deben escucharse y estudiarse; pues como se pudo ver a lo largo de este documento la inclusión de la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela es un tema holístico que involucra no solo conocimientos conceptuales, sino también, cuestiones sociales que deben verse y pensarse desde cada uno de los miembros que forman la comunidad. Sin embargo, por lo pronto, se espera este trabajo sea un primer cimiento y brújula a futuras investigaciones con las cuales se pueda responder a algunos interrogantes que también han surgido a través de este trabajo, como por ejemplo el conocer ¿en qué medida las posiciones e ideas de la comunidad influyen en las prácticas docentes y cómo pueden abordarse estas influencias para promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad de género y sexualidad? ¿Qué estrategias se podrían implementar para fomentar la sensibilización, la educación y la aceptación de las identidades de género no binarias y las personas LGBTQ+ tanto en la comunidad educativa como en la comunidad en general?

9. Referencias bibliográficas

- Abreu, R. y Santos, R. (2015). Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. *Caderno Espaço Feminino, Uberlândia*. 28(1), 24-35.
- Adame, M. E. C., y Santiago, G. T. (2009). La religión como una dimensión de la cultura. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 22(2), 1-15.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Diagnóstico de situación de niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas*. Imprenta Distrital.
- Álvarez, E. V. (1998). *El papel estético-moral de los cosméticos y el maquillaje en la literatura del Siglo de Oro*. The Florida State University.
- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer:¿ Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285.
- Ashmore, R. D., y Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive—Social psychological conceptualization. *Sex roles*, 5(2), 219-248.
- Awusabo-Asare, K., Stillman, M., Keogh, S., Doku, D. T., Kumi-Kyereme, A., Esia-Donkoh, K., ... y Bankole, A. (2017) *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Ghana*, Guttmacher Institute.
<https://www.guttmacher.org/report/sexuality-education-ghana>.
- Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, 38, 7–24.
- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., y Ruble, D. N. (2008). Gender development. *Child and adolescent development: An advanced course*, 647-695.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, M. E. D. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(2), 1-19.

- Burgess, D., y Borgida, E. (1999). Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, public policy, and law*, 5(3), 665.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Paidós.
- California Safe Schools Coalition. (2006). *Harassment Based on Sexual Orientation and its Consequences*. <http://www.casafeschools.org/harassment-based-sexual-orientation-consequences/>
- Calsamiglia, H., y Tusón V. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. *Ariel, Lingüística*.
- Castro, B. (2019). Vaticano considera que la ideología de género es "una emergencia educativa". *Euronews*. Recuperado de: <https://es.euronews.com/2019/06/12/vaticano-sobre-la-ideologia-de-genero-nos-encontramos-frente-a-una-emergencia-educativa>
- Chirán Caipe, R. A., y Burbano Hernández, M. (2013). *La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad*. [La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad \(umanizales.edu.co\)](http://La%20dualidad%20andina%20del%20pueblo%20Pasto,%20principio%20filos%C3%B3fico%20ancestral%20inmerso%20en%20el%20tejido%20en%20guanga%20y%20la%20espiritualidad%20(umanizales.edu.co))
- Córdoba, M. (2018). Celebraron fiesta en Institución Tomasina. *Informativo del Guaico*. <https://informativodelguaico.com/celebraron-fiestas-en-institucion/>
- Cuche, D., y Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Da Silva, D. (2014). Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental en Rio Grande do Sul, Brazil. *Eccos Revista Científica*, (35), 125-140. <https://doi.org/10.5585/eccos.n35.3722>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Duarte Castro, L. (2016). *Madre Selva: Representación de mitos y leyendas de la región amazónica colombiana a través de la danza* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/3448>
- El Tiempo. (2016). Verdades y mentiras en el debate sobre las cartillas en los colegios. *El Tiempo*.
- Eslava Mocha, F. J., y García Bernal, H. R. (2013). *Guía constructiva para trapiches con capacidad de 100 kg/h de panela*.
- Epstein, D., y Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. McGraw-Hill Education.
- Fausto-Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. *La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina
- Fine, M. E., Weis, L. E., Powell, L. C., y Wong, L. (1997). *Off white: Readings on race, power, and society*. Taylor & Francis/Routledge.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata
- Flores Dávila, J. I. (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. CONAPRED.
- Franciscati da Silva, C. S., Leivar Brancaloni, A. P., y Rodrigues de Oliveira, R. (2019). Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 14(n. esp. 2), 1538–1555. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>
- Frohard-Dourlent, H. (2016). ‘I don’t care what’s under your clothes’: The discursive positioning of educators working with trans and gender-nonconforming students. *Sex education*, 16(1), 63-76.
- Fonseca Duhalde, S. (2021). *Identidades personales. El maquillaje como herramienta de transformación corporal* [Repositorio institucional]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186540>
- Fonseca Hernández, C., y Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.

- García Suárez, C. I., y García, L. (2007). Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. *Bogotá sin indiferencia*.
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., y Nguyen, S. P. (2004). III. How children and mothers express gender essentialism [Cómo los niños y las madres expresan el fundamentalismo de género]. *Monographs of the Research in Child Development*, 33-63.
- Guerrero Arias, P. (2002). La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. [viewcontent.cgi \(unm.edu\)](http://viewcontent.cgi(unm.edu))
- Hennessy, T., y Bloomberg, S. (2020). Queering your culture: the importance of gender diversity and inclusion in the classroom. *Montessori Life*, 32(1), 40–47.
- Hoffmann, F. L., y Stake, J. E. (1998). Feminist pedagogy in theory and practice: An empirical investigation. *NWSA Journal*, pp. 79-97.
- Kennedy, C. E., Fonner, V. A., O'Reilly, K. R., y Sweat, M. D. (2014). A systematic review of income generation interventions, including microfinance and vocational skills training, for HIV prevention. *AIDS care*, 26(6), 659-673.
- Ketting, E., y Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(2), 250–255. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8>
- Kessler, S. (1998). *Lessons from the Intersexed*. Rutgers University Press.
- Kite, M. E., Deaux, K., y Haines, E. L. (2008). *Gender stereotypes*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.
- Leao, A. y Ribeiro, P. (2012). As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 7 (2), 28-37..

Ley 115, Congreso de la República de Colombia (1994).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López Altamar, J. C. (2014). La educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Botella Llusía, J. B., y de Molina, A. F. (Eds.). (1998). *La evolución de la sexualidad y los estados intersexuales*. Díaz de Santos.

Márquez, N., y Laje, A. (2016). El libro negro de la nueva izquierda. *Grupo Unión*.

Maya, S. M. G., y Betancur, Y. F. A. (2009). La educación religiosa escolarizada. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, (84), 2.

Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso. *Análisis de Discurso Cinta Moebio*, 24, 288–302.

Meyer, E. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Springer. ;

Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (n.d.). *Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*.

Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.

Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336.

Nieto Bravo, J. A., y Carvajal-España, E. (2020). Crítica al contractualismo igualitario como causa de exclusión sexual en la escuela colombiana. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 5(14), 47-77.

Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso: principios y procedimientos*. LOM.

Oswalt, S. B. (2010). Beyond risk: Examining college students' sexual decision making. *American Journal of Sexuality Education*, 5(3), 217-239.

Pérez Santos, J. A. (2001). *Estado actual de los estudios sobre identidades de género en las comunidades y pueblos indígenas de México*. Repositorio Institucional de la

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/24577/1/50646.pdf>

Peter, C. R., Tasker, T. B., y Horn, S. S. (2015). Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education: Beliefs about sexual health topics and forms of curricula. *Health Education, 115* (1), 71-92. <https://doi.org/10.1108/HE-01-2014-0003>

Presser, S., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M., y Singer, E. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions. *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*, 1-22.

Ramírez Aristizábal, F. M. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000-2015. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional.*

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4074/Ram%C3%ADrezFidel2017.pdf?sequence=1>

Ramírez Aristizábal, F. M. (2018). Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. *Polisemia, 14*(25), 83–92.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92>

Ramos de Robles, S. L., y Feria Cuevas, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación educativa (México, DF), 16*(71), 83-110.

Rey, R. (2001). Diferenciación sexual embrio-fetal: De las moléculas a la anatomía. *Revista chilena de anatomía, 19*(1), 75-82.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford university press. [The Cultural Nature of Human Development - Barbara Rogoff - Google Libros](#)

Sabino-Alva, E. (s.f.). *El liderazgo del director: estrategia para el desarrollo de los consejos técnicos escolares en el nivel preescolar*. ade.edugem.gob.mx

- Salazar. (2021). Utopía y Religión en América Latina: estudio interdisciplinario de presencia léxica en el discurso de la vida religiosa. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(52), 195-208.
- Sapiens Research. (2021). *Los mejores colegios del mundo*. [Los mejores colegios y las mejores universidades de Colombia por Sapiens Research \(srg.com.co\)](https://www.srg.com.co)
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, (10), 21-49.
- Tenenbaum, H. R., y Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental psychology*, 38(4), 615.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*. [Familia, escuela y sociedad \(educacion.gob.es\)](https://www.familia.escuela.y.sociedad.educacion.gob.es)
- Torres Septién, V. (2003). La educación informal de la mujer católica en el siglo XIX. *Adelina Arredondo Obedecer, servir y resistir, la educación de la mujeres en la historia de México, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa*.
- Tresguerres, J. (1996). Procesos de diferenciación sexual. En, J. Llusía y J. Tresguerres (Eds.),. *Hormonas, instintos y emociones* (p.11-30). Moreto: Editorial Complutense.
- Truzzoli, C. (2017). Desbordando el género y el sexo. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. (14), pp. 417-429. [4837-17973-1-PB.pdf \(unileon.es\)](https://www.unileon.es)
- Uchôa Barbosa, L., da Silva Machado, R., Nunes Pereira, J. D. C., Torres Lima, A. D. G., Santos da Costa, S., y Folmer, V. (2019). Percepción de adolescentes sobre sexualidad y salud reproductiva: la escuela como espacio para la educación sexual. *Cultura de los Cuidados*, 23(55), 25-34

- Undurraga Valdés, V. (2006). Cultura y diversidad de formas de vida: La homosexualidad. *Estudios públicos (Santiago)*, (103), 337-358.
- UNESCO. (2015). *La educación integral en sexualidad: una revisión global de evidencia, prácticas y lecciones aprendidas*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-integral-sexualidad.pdf>
- UNESCO. (2020). *Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo – Unesco*. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>
- Urra-Medina, E., y Sandoval-Barrientos, S. (2018). El análisis del discurso crítico en las investigaciones de salud. *Enfermería universitaria*, 15(2),
- Vaggione, J. M. (2011). Sexualidad, religión y política en América Latina. *Diálogos regionales*, pp. 286-336.
- Van Dijk, T. A. (2016). Discourse and racism: Some conclusions of 30 years of research. *Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society*, 285-295.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Semantic discourse analysis. Handbook of discourse analysis*. Pp. 103-136
- Walker, R., Drakeley, S., Welch, R., Leahy, D. y Boyle, J. (2021). Perspectivas de los docentes sobre la educación en salud sexual y reproductiva en escuelas primarias y secundarias: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Educación sexual*, 21(6), 627-644.
- Wienke, C., y Gretchen, J. H. (2013). Does Place of Residence Matter? Rural-Urban Differences and the Wellbeing of Gay Men and Lesbians. *Journal of Homosexuality*, 60(9), 1256–1279. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.806166>
- Zambrini, C. (2017). Cuerpos, indumentarias y expresiones de género: El caso de las travestis de la Ciudad de Buenos Aires. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani*.

Zarama Rincón, R. I. (2020). Sandoná. *Revista Credencial*.

<https://www.revistacredencial.com/historia/temas/sandona>

Zemaitis, S., y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e054.

<https://doi.org/10.24215/23468866e054>

10. Anexos

10.1. Anexo 1: entrevista a profesores de biología

Desarrollo de la entrevista:

Entrevistadora: El propósito general de esta investigación es conocer las visiones que tienen los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres de familia y estudiantes, respecto a la educación sexual que tienen los jóvenes en las instituciones educativas.

Como parte del estudio, hoy lo invité a participar en una entrevista. Hemos planeado que la entrevista nos tome cerca de (una hora). Durante este tiempo, le haré varias preguntas que usted puede responder con la extensión que considere necesaria.

Para facilitar mi toma de notas, me gustaría grabar la conversación. La información será únicamente para el uso investigativo y solo tendrá acceso a ella el investigador principal del proyecto. En la transcripción su nombre y filiación institucional serán cambiados.

En algunas ocasiones le daré a conocer casos para con base a ellos desarrollar nuestra conversación.

De nuevo, muchas gracias por su participación.

Hasta el momento, ¿tiene usted alguna pregunta?

A continuación, voy a plantearle algunas preguntas y situaciones de las cuales me gustaría conocer su opinión.

#	Pregunta	Contra Pregunta
1	<p>Contexto: Existen algunas instituciones educativas que en concordancia con uno de los artículos de la Ley General de Educación (artículo 14 de la ley 115 de 1994), que establece la obligatoriedad de la Educación Sexual en las Instituciones Educativas, desarrollan proyectos de educación sexual con sus estudiantes.</p> <p>En este sentido, quisiera saber si ¿en la institución educativa en la cual usted labora se trabajan proyectos de educación sexual con sus estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son los temas de sexualidad que trabaja en sus clases de biología o en los proyectos de educación sexual?• Para usted ¿Cuál es el propósito de abordar estas temáticas?• ¿Cuál ha sido su experiencia tratando estos temas?• ¿Se siente usted preparado para tratar temas de sexualidad en la escuela?
2	<p>Contexto: dentro de los Estándares Básicos Colombianos (aquellos que los estudiantes deben saber y saber hacer una vez hayan finalizado su paso por un</p>	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo cree usted se podría contribuir desde las clases de Biología a desarrollar estos compromisos?

	<p>grupo de grados) del grado noveno se establecen como compromisos sociales y personales los siguientes:</p> <p>“Cuido, respeto y exijo respeto por mi cuerpo y por los cambios corporales que estoy viviendo y que viven las demás personas”</p> <p>“Analizo críticamente los papeles tradicionales del género en nuestra cultura con respecto a la sexualidad y la reproducción”</p> <p>a. ¿Ha tenido usted alguna experiencia trabajando estos compromisos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera usted que el desarrollo de estos compromisos depende únicamente del área de ciencias naturales?
3	<p>Caso 1: Ahora le daré a conocer un caso de una profesora que labora en un colegio de cobertura de la ciudad de Cali, a quién al preguntársele cómo explicaría ella la diversidad de género, la profesora dice: “a nivel biológico se tienen en cuenta solo dos sexos, el femenino y el masculino; realmente no hay una explicación biológica para determinar cómo alguien con un determinado sexo tiene otro género, eso hace parte más de la cultura y de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En alguna ocasión ha trabajado la diversidad sexual y de género en sus clases de biología? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha abordado usted este tema en sus clases de biología? • ¿Qué cree usted que la biología puede aportar para comprender la diversidad sexual? • ¿Cuáles otras áreas considera usted deberían o podrían participar en la enseñanza de la diversidad sexual y de género en la escuela? Y ¿por qué?
4	<p>Caso: ahora le daré a conocer un caso que sucedió en nuestro país en el año 2016, un suceso que tal vez usted recuerde.</p> <p>Para este año la ONU, a través del Fondo de Población (UNFPA) en colaboración con la cartera de Gyna Parody trabajaban en la construcción de la <i>Cartilla ambientes escolares libres de discriminación</i>; el borrador de esta se divulgó a través de la página web de UNFPA “en aras de la transparencia”</p> <p>Así, muchos miembros de la sociedad, entre ellos partidos políticos, instituciones religiosas y padres de familia se vieron reacios a aceptar este documento como material educativo en las escuelas, aun cuando su uso estaba sujeto al libre albedrío y no a su instauración obligatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce usted qué temáticas abordaba este material? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si usted decidiera utilizar este material en sus clases de biología ¿Podría tener problemas o cuestionamientos por hacerlo? Si así fuera ¿Quiénes lo harían? Y ¿Cuáles serían las razones?

10.2. Anexo 2. Consentimiento informado

Estimado participante:

Yo, *Maira Alejandra Portilla Insuasty*, estudiante de la Maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana del CINVESTAV, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación sobre educación sexual. De esta forma, teniendo en cuenta que usted es un miembro de gran importancia en esta comunidad, quisiera invitarlo a participar de este proyecto a través de una entrevista semiestructurada.

Su colaboración es voluntaria y podrá declinar este consentimiento en cualquier momento haciéndomelo saber; de igual manera podrá no responder a algunas preguntas si se siente incómodo de hacerlo. Es de mencionar que los datos serán tratados de forma confidencial y anónima; en caso de citar textualmente alguna respuesta individual, ésta nunca estará asociada con su nombre real y solo lo conocerá el investigador

Si está de acuerdo en participar, le pido por favor que escriba su nombre y firma en este documento:

Yo: _____ identificado(a) con T.I.____ o C.C.____
N° _____ después de haber leído y comprendido la explicación del proyecto de investigación, declaro y reconozco que mi participación es voluntaria. Adicional a ello, doy mi consentimiento informado para que la investigadora *Maira Alejandra Portilla Insuasty*, estudiante de la Maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana del CINVESTAV – Monterrey, utilice la información recabada de mis respuestas en su proyecto de investigación.

Firma: _____ Fecha: _____

Si tiene alguna duda o desea aclarar alguna situación que surja de las entrevistas o del proyecto de investigación, puede contactarme al correo electrónico: alejandra.portilla@cinvestav.mx