

Sentido social y cultural de docentes frente a la diversidad de género y sexo, en de una institución educativa de Popayán, Colombia.

Francy Yurley Plaza Mera
Universidad de Manizales, Colombia

Jennifer Urrutia Molina
Universidad de Manizales, Colombia

Laura Valentina Ruiz Zuñiga
Universidad de Manizales, Colombia

Resumen

Se realiza la presentación de los resultados de la investigación “Sentido social y cultural de los docentes frente a la diversidad de identidades género en el Contexto escolar” La investigación abordó el problema de cómo los estereotipos en torno al género y sexo de las personas, forjan prácticas de discriminación escolar hacia quienes no se ajustan a normas heteronormativas de la sociedad. Se ejecutó desde un diseño cualitativo de tipo fenomenológico y hermenéutico, para comprender desde la experiencia de profesores de séptimo grado, los sentidos sociales que han construido sobre la diversidad de género y sexo, usando la entrevista semiestructurada y grupos focales para conversar y profundizar sobre sus experiencias y significados. El análisis realizado fue a través de la construcción de matrices para organizar y derivar categorías emergentes de los relatos y a partir de ellas generar una triangulación de los datos, la teoría y las experiencias que permite una comprensión amplia y situada del problema. Como resultados, se obtuvo que, en el marco de la experiencia de este grupo de profesores, la inclusión de las identidades de género diversa, continúa siendo un reto en el ámbito educativo, puesto que existen barreras a nivel institucional y personal que limitan el total desarrollo e inclusión. Se destaca que la aceptación de la diversidad de género y sexo es fundamental para construir una sociedad más equitativa y respetuosa y que la escuela es un espacio fundamental para este proceso; y para

lograrlo, se debe comprender sus sentidos y las prácticas pedagógicas en torno a estas diversidades y proporcionar nuevos marcos de acción a los profesores y directivos.

Palabras clave: diversidad, sexo, género, docentes.

Summary

The presentation of the research results, "Sentido social y cultural de los docentes frente a la diversidad sexo-genéricas en el contexto escolar," was conducted. The research addressed the issue of how stereotypes related to gender and sex shape discriminatory practices in schools towards those who do not conform to the heteronormative standards of society. The study followed a qualitative design, using a phenomenological and hermeneutic approach to understand the social meanings constructed by seventh-grade students about gender and sexual diversity. Semi-structured interviews and focus groups were used to explore their experiences and the meanings. The analysis was carried out by constructing matrices to organize and derive emergent categories from the narratives. These categories were then triangulated with the data, theory, and experience to provide a broad and contextualized understanding of the problem. The findings revealed that, within the framework of the teachers' experiences, the appreciation of gender and sexual diversity remains a challenge in the educational field. There are still institutional and personal barriers that limit the full development and inclusion of diversity. It was emphasized that acceptance of diversity is fundamental to this process. However, to achieve this, teachers need to understand their perceptions and pedagogical practices around diversity, providing new frameworks of meaning and action for teachers and administrators.

Key words: diversity, sex, gender, teachers.

Introducción

En el año 2016, Colombia diversa realizó una encuesta sobre el clima escolar LGBTQIA+ con un total de 581 estudiantes (la edad promedio fue de 16 años), de la mayoría de los departamentos de Colombia; se evidenció la realidad de muchos estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas, en cuanto a la violencia recibida por parte de sus compañeros y del cuerpo docente, y a la vivencia de situaciones de

discriminación y exclusión. Situaciones que muestran la necesidad de profundizar en la comprensión social y educativa de esta realidad mediante investigaciones y políticas educativas inclusivas que ayuden a las comunidades a reconocer estas realidades en el entorno escolar y a practicar el respeto y la aceptación de la diversidad sexual y de género.

“El 66.4 % de los estudiantes oyó con frecuencia o siempre comentarios negativos sobre la “masculinidad” de los/las estudiantes, en comparación con el 54.1 % que escuchó comentarios negativos con frecuencia o siempre sobre la “feminidad” de los/las estudiantes. Al preguntarles qué cantidad de la población de estudiantes hizo este tipo de comentarios, el 28.4 % de los estudiantes manifestó que la mayoría de sus compañeros hacían comentarios negativos sobre la expresión de género de las personas. Además, el 23.6 % de los estudiantes LGBTQIA+ respondió que oyó este tipo de comentarios por parte de profesores y otros miembros del personal de la institución, siempre o casi siempre en el colegio durante el último año” Colombia diversa. (Colombia Diversa, 2016, p.28)

Los datos de esta encuesta muestran que, actualmente los espacios escolares tienen una presencia abrumadora de prácticas de violencia verbal, psicológica, simbólica y física contra estas personas y que lejos de ser espacios de inclusión y, son potencialmente espacios en los que se vulneran los derechos fundamentales de las personas debido a su diversidad sexual y de género.

De acuerdo Rubín (1996), existe un sistema cultural denominado sexo-género que presupone la existencia única de dos géneros. Este sistema se basa en la relación directa y complementaria entre el sexo como asignación biológica e inmodificable y el género como relato social; por tanto, se refiere al conjunto de acuerdos que transforman la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. La mirada que funda este sistema, limita el reconocimiento del sexo y del género solo a dos posibilidades e invisibiliza la diversidad de expresiones existentes.

Ante esta limitación, en este proyecto comprendimos que, la forma en que entendemos socialmente el género y sexo devienen construcciones históricas y culturales usadas a lo largo del tiempo para, jerarquizar biológica, emocional, cognitiva, moral política

y económicamente a las personas (Moore, 1991), y que las representaciones, valoraciones y normas adjudicadas a lo femenino y lo masculino constituyen modos de significar relaciones de poder y estructurar las relaciones sociales, así como la subjetividad individual (Scott, 2008). El género, según Butler, es una construcción social y se relaciona con la identidad y el poder; “no es algo que se tiene o que se es, sino algo que se hace y son estas normas las que dictan el “hacer de un género”. Por eso, “la reproducción del género siempre es una negociación con el poder” (Butler, 2007, p.58).

Desde esta mirada, no existe una identidad estable y universal alrededor del género y del sexo, por el contrario, las personas pueden construir diferentes maneras de reconocerse y percibirse en sus ideas, emociones y cuerpos (identidad de género) y también pueden sentir y construir diferentes vínculos sexuales y relacionales con otros, sin que necesariamente medie una correspondencia directa y complementaria hombre-mujer.

Pese a esto, en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular, actualmente se evidencia una tensión entre las perspectivas que reconocen distintas expresiones de sexo y género como parte de la diversidad humana, y aquellas visiones y prácticas que sólo asimilan como “reales” “normales” “sanas” y “aceptables” las identidades heteronormativas. Especialmente, se parte de la existencia y proliferación de estereotipos y tabús que generan rechazo y discriminación en las instituciones educativas, contra aquellas personas que tienen orientaciones e identidades diferentes a las socialmente establecidas.

En este sentido, es importante abordar estas diversidades¹ como parte de los procesos de socialización y formación en las instituciones educativas, ya que resulta ser fundamental para el aporte a la construcción de familias, comunidades y sociedades inclusivas, respetuosas, equitativas y solidarias.

Es por ello que, en el marco de la maestría en educación desde la diversidad de la universidad de Manizales, este proyecto de investigación indagó sobre el sentido sociocultural que los docentes han construido en torno a la diversidad sexual y de género y

En la investigación que dio origen a este texto, se comprendió diversidad como una expresión de la condición humana. Somos diversos en todas nuestras dimensiones y las manera como entendemos y valoramos la diversidad se relacionan con nuestro contexto, cultura, época.

el posible impacto de estos en las practicas pedagógicas que desarrolladas en el aula. Este articulo busca explorar diferentes percepciones que promuevan la inclusión con respecto a la diversidad de identidades de genero y sexo como parte de la condición humana de los estudiantes del grado sexto y séptimo en una institución educativa en Popayán, Cauca.

Skliar (2018) con la “pedagogía de las diferencias” muestra como los modelos educativos tradicionales buscan homogenizar y ajustar a todos los alumnos a una normatividad ya establecida que limita sus posibilidades de desarrollo en tanto impone formas de pensar, sentir y actuar sin favorecer la pluralidad subjetiva. Según este autor, "una verdadera pedagogía de las diferencias no se limita a adaptar el sistema para incluir a quienes parecen distintos, sino que asume la diversidad como un eje fundamental de todo el proceso educativo" (p.36)., por el contrario, tenga la aceptación legitima y enriquecedora de la sociedad”.

En este sentido, el estudio busca promover de manera reflexiva la ética en el desempeño de los educadores, donde se plantea que sean sensibles a las diferentes realidades, como contextos de vida de cada estudiante. Su pretensión fue ayudar a hacer visible y audible la diversidad sexual y de género en las instituciones educativas, como parte de la condición humana. En el marco de esta pretensión, sus objetivos fueron:

1. Reconocer los sentidos socioculturales que los docentes han construido sobre género y sexo.
2. Estudiar los estereotipos sobre sexo y género que hacen parte de los sentidos practicados por los docentes buscando analizar la influencia dentro de sus prácticas pedagógicas.
3. Generar recomendaciones pedagógicas para aplicar el enfoque de género como posibilidad de fortalecimiento de las diversidades humanas en las instituciones educativas.

Método

Epistémicamente, se trabajó un método cualitativo para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto, basados en lo que afirman Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sobre que,

“El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.358)

De este modo, el enfoque cualitativo posibilitó una mayor claridad sobre el fenómeno de los sentidos socioculturales de los docentes frente a la diversidad sexual en el aula, a partir del análisis de las experiencias en el contexto educativo, como narrativas que evidencian ideas, valores, normas, acuerdos socialmente construidos que impactan las interacciones pedagógicas de los profesores y estudiantes en los procesos de educación.

Este artículo de investigación se basó desde un enfoque fenomenológico para la aproximación a la población, con el fin de comprender y describir los sentidos socioculturales de los participantes en torno al género y al sexo, así como a sus posibles expresiones diversas, en el contexto educativo. Este enfoque, se basa en la comprensión de una realidad mediante la experiencia vivida y analizar como el individuo dan sentido a sus vivencias, por ende, es crucial analizar como los docentes manejan la identidad de género diversa en el aula. Según Husserl, la fenomenología es considerada un enfoque metodológico que se centra en describir y analizar las realidades subjetivas con severidad científica, permitiendo al investigador entender y comprender las interpretaciones de los individuos y el actuar de estos ante la identidad de género diversa.

En esta línea, Farfán Pimentel (2023), resalta que la fenomenología es importante para explorar las experiencias de los maestros, tomando en cuenta sus voces y vivencias como el eje central de análisis, lo cual coincide que las investigaciones fenomenológicas contribuyen a generar nuevos conocimientos a partir de la experiencia social. San Martín (1986), profundiza el objetivo de la fenomenología, como el medio para comprender la realidad a partir de la experiencia subjetiva, develando como los sentidos socioculturales de los docentes influyen en sus practicas.

Por otro lado, se usó la hermenéutica de acuerdo a Fuster (2019) como un medio para el análisis de las experiencias narradas en las entrevistas y grupo focal. Según este autora la

hermenéutica se enfoca en la interpretación, mientras que la fenomenología busca comprender la realidad. Esta combinación, ofrecen una base sólida para estudiar los fenómenos sociales complejos, posibilitando el análisis frente a la subjetividad y construcciones sociales del docente, con respecto a los conceptos de género, sexualidad, su modo de actuar y sus prácticas. La reflexión desde una visión crítica y la interpretación descritas en este documento es una base sólida para analizar y comprender como las experiencias subjetivas de los docentes influyen en el abordaje que le dan en su práctica pedagógica.

De igual forma se podría decir que la hermenéutica permite el análisis mediante textos, también las interacciones, discursos como las vivencias de cada actor que hizo parte de la investigación. Por su parte, Palmer (2002), menciona que la Hermenéutica “es el estudio de la comprensión y la interpretación, y en sentido particular, la tarea de la interpretación de textos sociales” (p.3). Para poder captar los significados subjetivos y culturales de cada experiencia fue necesario tener un análisis contextual, como también la interpretación de narrativas. De esta manera el enfoque hermenéutico parte del supuesto de que las personas no solo pueden llegar a ser objetos de análisis, sino que posibilitan a ser sujetos con la capacidad de conciencia, expresión, interacción y reflexión de cada experiencia que ellos han vivido. (Monje, 2011)

Por lo tanto, este enfoque nos permitió comprender que la diversidad sexual y de género en el aula junto a los sentidos socioculturales están conformados por las experiencias personales, y por los valores, acuerdos sociales culturalmente establecidos en torno al género y al sexo. En este sentido, a nivel metodológico, la investigación se hizo en tres fases:

La primera, en la que se realizó un rastreo y análisis crítico de antecedentes investigativos, para ampliar las comprensiones teóricas que otras investigaciones semejantes tenían y así compilar información, datos, estadísticas y aspectos relevantes que ayudaron a construir la formulación del problema de investigación, así como los objetivos, el marco conceptual y metodología para la respectiva recopilación y análisis de datos propios.

La segunda fase, fue el contacto con los participantes y sus experiencias a través del diseño y aplicación de dos técnicas cualitativas propicias para abordar el problema. La primera fue la entrevista semiestructurada que, según Tejero (2021)

“La entrevista semiestructurada recolecta datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para aplicar esta técnica, el investigador dispone de un guion que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador” (Tejero, 2021, p. 68)

Esta técnica, se aplicó de manera presencial a siete docentes de educación media de la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Popayán, dicha entrevista semiestructurada giro en torno a preguntas como: Desde su perspectiva, ¿qué es el género y el sexo?, ¿qué entiende por estereotipo?, ¿cuáles estereotipos de género y sexo ha percibido que hay en su colegio o aula de clase?, ¿qué estrategias utilizas para abordar la diversidad sexual y de género en el aula?, y ¿usted y sus compañeros han recibido formación en asuntos de género y diversidad sexual para desempeñar su labor como maestros? Esto, permitió reconocer las experiencias personales de los profesores a través de sus relatos para comprender de una forma situada y personal dicho fenómeno.

Posterior a la transcripción y lectura de las entrevistas por parte de las investigadoras, se diseñó y realizó un grupo focal de manera virtual con los profesores entrevistados. Para Martínez-Miguel (2013), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (2013, p. 56).

Esta técnica de investigación se hizo con el fin de profundizar aquellos elementos de sus experiencias que, desde el punto de vista de las investigadoras, no fueron saturados o descritos ampliamente en las entrevistas, y a su vez analizar las coincidencias encontradas en las vivencias de los profesores. Esta técnica facilitó el proceso de ampliar, profundizar y cruzar los relatos para lograr una mejor comprensión de los sentidos sociales a través de las diversas experiencias de los participantes.

La tercera fase consistió en un proceso de reconstrucción hermenéutica del sentido social de los relatos sobre las experiencias en torno a las identidades de género diversa. Esta fase se realizó a través de una interpretación entendida como un proceso social de aclaración de los juicios previos de los actores implicados en el proceso (Gadamer, 1977). Es así que, la interpretación se logró a partir de un ejercicio de categorización, entendido por Patiño-López y Ángel, (2019) como,

“Una anticipación de sentido, pero es preciso un proceso de reconocimiento en el que las categorías se pongan en el tamiz de la conversación que permite comprenderse mutuamente a los actores del diálogo. En este camino de ir y venir, de conocer y reconocer, de disposición al otro y predisposición a la conversación es posible la comprensión” (2019, p. 258).

Siguiendo la propuesta de Patiño-López (2019), El proceso de categorización y análisis, para alcanzar el sentido hermenéutico se hizo en tres momentos.

“Cuando se han recabado las narrativas de los actores motivadas por las preguntas según las categorías iniciales, pasamos a una primera lectura y desestructuración de estas mediante la identificación de relatos (unidad semántica de interpretación) que aluden a los interrogantes o a las categorías iniciales, a través de elaboración de matrices... En el segundo momento del análisis se desarrolla en un proceso dialéctico mediado por la reflexión crítica, en el que se buscan relaciones más complejas y más lejanas de la evidencia empírica, asociadas a la inferencia teórica. Esta segunda lectura de los relatos ya organizados por categorías, busca identificar la polifonía (Bajtín, 1986) de las narrativas como un rasgo característico en la construcción de sentidos; la identificación de los contextos-espacios presentes en la narrativa; el reconocimiento de los relatos reiterados entre los narradores, es decir, aquello que aparece de forma constante en las diferentes voces; la delimitación de los relatos silenciados para encontrar los que, de acuerdo con las referencias teóricas y a las investigaciones previas, hacen parte de los sentidos socialmente legitimados frente a la categoría investigada y que no aparece en los relatos de los actores de la investigación. Posteriormente, se avanzó en el proceso interpretativo mediante la

organización de los relatos en un conjunto de hipótesis interpretativas que ayudan a ampliar las preguntas y las categorías iniciales. El conjunto de preposiciones se expresa en subcategorías y tendencias emergentes. Esta forma de categorización permite ampliar la comprensión de la categoría previa según los elementos que han narrado los actores y a partir de ellas se construyó la interpretación que se presenta como resultados” (2019, pp-248-249).

Resultados

A continuación, se expondrán los principales resultados encontrados a través del análisis hermenéutico realizado mediante la triangulación de las voces de los participantes, las voces de los autores consultados y la experiencia de las investigadoras, en torno a los sentidos sociales que los profesores han construido en torno al sexo y al género, y a los estereotipos que contienen dichos sentidos.

1. Sobre los sentidos socioculturales que los docentes han construido sobre la identidad de género diversa en el aula.

En las sociedades del siglo XXI, uno de los principales desafíos globales está relacionado con la construcción de relaciones equitativas y sustentables en las que sus ciudadanos puedan desplegar sus potenciales, tener acceso a oportunidades y recursos y garantizados sus derechos. De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) la superación de la desigualdad, la pobreza y la violencia requiere la eliminación de las violencias estereotipos de género contra mujeres y diversidades sexuales. Por ello, actualmente existen diversos acuerdos internacionales, marcos normativos globales y nacionales que obligan a los estados y a las sociedades a reconocer y garantizar los derechos de género, incluidos los relacionados con la identidad de género diversa.

Por otra parte, organismos como CEPAL (2021) y Unicef (2022) advierten que, pese a los avances en materia de reconocimiento de derechos en América Latina, persisten barreras y brechas de género para mujeres y diversidades que incrementan su vulnerabilidad ante discriminación, violencias y empobrecimiento. Ante este contexto, se reconoce la

importancia de la educación como proceso de formación humana y de la escuela como escenario de construcción ciudadana, para avanzar en la superación de las barreras sociales y culturales que a través de estereotipos de género y sexo limitan las posibilidades y derechos de las personas.

De esta manera, autores como Larralde, (2018) y (Rubio, Mamani, Tiayna, Hidalgo, y Tuna, 2021) consideran que, la escuela es uno de los principales espacios de la vida social para el fortalecimiento de las diversidades sexuales y de género, sin embargo, muestran la necesidad de revisar colectiva y críticamente asuntos como los manuales de convivencia, la formación de docentes en estos temas, y las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, respecto al sentido social que los profesores han construido sobre el sexo y el género, es necesario aclarar que en esta investigación se comprendió que el sexo, según las visiones más clásicas como las de Colas Bravo (2007), hace “referencia a las características biológicas y físicas diferenciales entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales, hormonas etc”. (p. 14); no obstante, también sabemos que “la categoría binaria de sexo “deja fuera todo aquel que no calza en dicha categoría en razón de la composición genital, los cromosomas o niveles hormonales” (West y Zimmerman, 1987).

Por otro lado, el término “género” se refiere al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino, (Colas Bravo, 2007, pág. 4). Para Lamas, (2000) género es

“El conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (2000, p.3).

Desde esta concepción se entiende que el sentido que las personas tienen sobre nuestras experiencias personales y colectivas es una construcción histórica y cultural que se va creando a través de las interacciones, el lenguaje y la cultura. Por tanto, estos sentidos están contruidos a partir de las ideas, normas, valores, creencias, acuerdos que las familias, comunidades, instituciones y territorios van generando. Esto significa que, estos sentidos no son individuales, sino colectivo y que permiten comprender no solo lo que para una persona

representa y significa un hecho o experiencia, sino que dan cuenta de lo que un grupo o comunidad comprende de ella.

Ahora bien, los relatos de los profesores participantes, muestran que el sentido social construido en torno a sexo y género no diferencia claramente entre ambos, generando una ambigüedad en su comprensión y posiblemente en sus reacciones y acciones a la hora de abordar situaciones con los estudiantes. Por otra parte, los relatos hablan de una comprensión social del sexo, fundamentalmente en aspectos biológicos que se consideran definidos e inmodificables, como dejan ver estos relatos:

“Realmente para mí el sexo y género tienen un mismo significado, es decir masculino o femenino” (Participante 2)

“El sexo como el acto coital entre un macho y una hembra para producir un nuevo individuo”. (Participante 3)

“Sexo es como ese rol del cómo se definen. por ejemplo, “la estudiante que tuvimos, ella físicamente tenía los órganos y aspectos físicos de una mujer, pero ella se identificaba como un hombre, incluso solicitó el permiso de ir al colegio con uniforme de hombre.” (Participante 4)

“Para mí el sexo tiene que ver con masculino o femenino, ¿no?, eso preguntan cuándo un estudiante va a llenar algún formato o algo de la institución y género, entiendo que puede ser la preferencia personal hacia hombres o mujeres” (Participante 5)

“Sexo se relaciona tanto con el proceso biológico y a nivel físico, aquí, pues, se incluyen los órganos sexuales tanto femeninos como masculinos” (Participante 6)

De este modo, la mayor parte de los docentes que participaron de la investigación tienden a concebir el sexo desde un punto de vista biológico manifestando que desde esta perspectiva, se tiene un sentido social limitado sobre el sexo, ya que desconoce la existencia de varias dimensiones como la psicológica y emocional en la construcción social del sentido del sexo.

Sobre este aspecto, Butler, (2007) considera que una comprensión biológica del sexo es insuficiente porque el sexo sería entonces tan culturalmente construido como el género. Es decir, que este término no debe ser catalogado solo como un constructo biológico sino desde una mirada sociocultural.

Por otro lado, Foucault (2008) menciona que, “el sexo ha sido objeto de control y regulación por parte de las instituciones sociales y políticas.” En su teoría, el sexo se convierte en un campo de poder y conocimiento, donde se construyen y negocian las normas e identidades sexuales.

También se pudo identificar que, en cuanto al concepto de género, la mayoría de los docentes tienen una perspectiva definida por el sexo biológico. Teniendo en cuenta la forma de expresarse en sus respuestas:

“Es lo que me identifica a mí, si es masculino o femenino, algo biológico” (Participante 7) y “Yo lo veo como desde la parte biológica; está la parte masculina” (Participante 2). Otro docente añadió que *“El género es cómo me percibo yo sexualmente” (Participante 3)*, de esta manera, se podría decir que el participante 3 tiene una percepción de género con una identidad de manera individual o personal, asociándola con una base biológica más que a una construcción social.

Sin embargo, otros docentes tienen otra visión, que manejan un reconocimiento de elementos sociales y conductuales en el género. Por ejemplo, uno de los docentes menciona *“el modo de actuar, pensar, sentir, expresar su modo de vida de un hombre y una mujer” (Participante 1)*, seguidamente otro docente afirma que son *“comportamientos que tienen los chicos y chicas en los contextos” (Participante 7)*. Con las expresiones anteriores de los educadores tienen una percepción más sociocultural del género, de manera indirecta.

Al contrarrestar las opiniones de los docentes con teorías establecidas, encontramos que para Lamas (2000) define el género como un constructo social influido por la cultura, la crianza, los valores y el lenguaje, reflejando de manera parcial ciertas interpretaciones de algunos de los educadores. Por otra parte, Butler (1990), tiene un planteamiento de construcción social y performativo en cuanto a género, en donde se busca mediante practicas

repetidas la construcción de identidad de género. Para Butler no es un hecho biológico, como tampoco identidad fija, sino una cadena de actuaciones de tipo sociales. En este sentido si se analiza las ideas de género de los docentes anteriores, tienden hacer una serie de comportamientos de contextos sociales por parte de los participantes 1 y 7, de acuerdo a estos educadores están cerca a la noción de construcción performativa, en cuanto a los participantes 2 y 3 miran al concepto de género desde el punto biológico, contrastando con esta perspectiva.

Siguiendo con este razonamiento, la ambigüedad en torno a la comprensión social que los maestros de esta investigación tienen sobre género y sexo revela la escasez de información y conocimiento que han podido desarrollar tanto en sus experiencias personales como en sus procesos de formación profesional. Sin embargo, lo preocupante de esto es el impacto que puede tener en su interacción pedagógica con los estudiantes, en tanto se ven limitados para identificar y atender de forma oportuna las necesidades particulares que puedan tener.

Lo anterior concuerda con (Valenzuela Valenzuela & Cartes Velásquez, 2020) quienes expresan que la educación posibilita el libre desarrollo de identidad tanto en los niños y niñas, dándoles herramientas tanto socioemocionales como cognitivas que les permiten enfrentar los desafíos cotidianos de la vida social, familiar, laboral. La dimensión de sexo y género de las personas resulta central en la construcción de su identidad y de su subjetividad, es decir, en su desarrollo integral. Por tanto, cuando una persona no logra ser reconocida y respetada en estas dimensiones se ve afectada en su identidad, en su desarrollo psicológico y en las relaciones interpersonales; por lo que es imprescindible respetar estas dimensiones de cada una de las personas que promueva un adecuado entorno inclusivo y equitativo para su bienestar.

2. Sobre los estereotipos que en torno al sexo y al género contienen los sentidos socioculturales de los profesores y su impacto en sus prácticas pedagógicas.

Algunos profesores expresaron en sus relatos que los estereotipos se refieren “*Cómo te encajan*” (Participante 4) o es cuando “*Catalogamos a un estudiante de una manera*” (Participante 1).

Las anteriores expresiones concuerdan con uno de los tres componentes propuestos por Cano (1993) quien afirma que

“Los estereotipos se inscribían en el aspecto social, ya que los estereotipos actúan como filtros sociales de lo que es aceptable y deseable. Este componente traía consigo los valores sociales de grupo, lo cuales se transmitían mediante la socialización y tenían el efecto socializador desde lo individual a lo grupal” (p. 45)

En este sentido, los estereotipos están arraigados con las estructuras socio culturales que se manifiestan y aprenden de diversas formas en la vida cotidiana; mediante los juegos, las canciones, la literatura, el cine, las redes sociales, las conversaciones familiares y otros. Algunos de los estereotipos identificados están relacionados especialmente con la asignación de juegos, formas de vestir y comportamientos, tal como lo expresan estos relatos:

“Al comienzo fue complicado porque uno no está acostumbrado a ver que una niña porte el uniforme de un hombre, y aún es extraño, pero no sé... hemos ido asimilando que esos estereotipos deben irse rompiendo” (Participante 2)

“Por ejemplo, en mi materia de educación física, se marca como estereotipo que las niñas juegan voleibol y los niños futbol, y pues yo no tengo problema ante la elección de los estudiantes” (Participante 4)

“Yo no culpo a los niños que son así, lo único que hago es orar y pedirle mucho a dios para que los sane.” (Participante 3)

“Yo me he dado cuenta de que los estudiantes muchas veces tienen esos gustos como por influencia, más que nada por cumplir juegos de retos.” (Participante 6)

Esto coincide con la definición que da las Naciones Unidas sobre los estereotipos como una idea preconcebida sobre los atributos, y los papeles que poseen o deberían poseer tanto hombres como mujeres, es decir que hacen referencia a la construcción o comprensión de los hombres y las mujeres, en razón de la diferencia entre sus funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales.” (Cusack, 2009, p. 22).

Por tanto, “es así como la amenaza del estereotipo es un fenómeno social importante que afecta en gran medida a los individuos que forman parte de grupos sociales estigmatizados”. (Furrer, 2013, p. 17)

También, se identificó que los profesores presentan estereotipos en los cuales la diversidad en la identidad sexual y de género es considerada una desviación o enfermedad.

“Pienso que los niños que tienen esos gustos es porque tienen traumas de su infancia y yo lo único que hago es orar por ellos para que Dios los sane, no los discrimino porque no es culpa de ellos” (Participante 5)

Al respecto España, (2015) y (Castelar y García, 2018) mencionan que, el discurso oficial de la iglesia católica y de la medicina desde una visión biologicista siguen promoviendo en la sociedad, el odio, el señalamiento y la invisibilización de la diversidad sexual, toda vez que reproducen estereotipos asociados a la enfermedad y la anormalidad para referirse a las personas con identidades sexuales y de género diversas.

Del mismo modo (Galaz, Troncozo y Morrison (2016) expresa que, algunos discursos educativos y de voces expertas han patologizado la diversidad sexual como un problema de investigación, donde ciertos docentes mantienen una visión o conceptos religiosos y normativas que hacen que su percepción en la diversidad sexual sea vista como una enfermedad, donde por ejemplo la psicología y psiquiatría han buscado justificar dicha condición como un problema, perpetuando de diferentes maneras la discriminación hacia aquellos que no se ajustan a los cánones heterosexistas.

Otro estereotipo que persiste en algunos integrantes de este grupo de profesores, se relaciona con el hecho de que la sexualidad y el género deben ser resueltos únicamente por las docentes de sexo femenino debido a que, según sus creencias, *“Esos temas de sexualidad y demás, son para que lo hablen las docentes porque a uno de hombre le queda complicado... Si a mí me llega un caso de esos lo que haría sería remitirlo a alguien que tenga conocimiento frente al tema, ya sea a la psicóloga o una profe.” (Participante 1)*

Desde la posición de (Heras, Ortega, y Rubia 2021) el sistema sexo/género no solo divide en dos grupos hombres y mujeres, sino que a su vez genera una posición entre ellos,

suponiendo que son opuestos entre ellos, por tanto, se asignan roles y lugares diferentes. Por ejemplo, la autoridad, equiparada a lo masculino, mientras que lo afectivo y educativo es asignado a lo femenino, dando lugar a que se establezca un sistema jerárquico que se traslada a todas las relaciones y espacios sociales, como el caso del participante 1 que considera mejor que las docentes mujeres aborden aquellas situaciones “propias” de la identidad femenina socialmente aceptada.

De acuerdo a lo anterior, en los diferentes relatos se muestran desde el punto de vista de Miller (1982) citado por Gabaldón que “la generación de los estereotipos está asociada de manera inseparable a una matriz social, de manera que hay un gran número de elementos relevantes implicados, tanto por parte del observador como del objeto-sujeto a estereotipar.” (Gabaldón, 1999, p. 82)

El problema de los estereotipos de género es que tienden a generar ideas fijas y discriminatorias sobre las personas por asuntos como el color de su piel, su sexo o género, su clase social o su preferencia religiosa. A nivel social, los estereotipos generan vulneración de derechos, por ende, estos prejuicios en el entorno educativo pueden tener un impacto significativo en la vida de los estudiantes, generando consecuencias en el bienestar mental.

Autores como Rivera y Arias (2020) plantean que, a nivel escolar, los estereotipos de género y sexo ocasionan en los estudiantes impactos como,

“Lidiar con la negatividad y discriminación que sufren por parte de la sociedad... Esto, junto con el abuso físico y verbal del que suelen ser víctimas, lleva a que experimenten falta de sueño o exceso de este, falta de apetito, sentimientos de desesperanza y otros signos clásicos de depresión. Incluso, esta sintomatología afecta el desempeño escolar, de tal manera que suelen tener peores, (Rivera y Arias, 2020, p.149)

Es por ello que, se requiere con urgencia generar más procesos investigativos y formativos que ayuden a comprender de forma profunda y compleja la importancia de reconocer, abordar y fortalecer la diversidad de sexo y género en las escuelas, ya que estas se convierten en espacios claves de socialización y formación humana donde se desarrollan

importantes bases éticas, afectivas, cognitivas y relacionales para el resto de la vida. Si las escuelas y sus docentes no logran superar los estereotipos discriminatorios sus prácticas serán discriminatorias y afectarán de manera negativa el desarrollo humano, es por ello que algunos docentes manifiestan la necesidad de abordar estos estereotipos con el fin de ir eliminando barreras en torno al sexo y al género, así como lo expresan en los siguientes relatos.

“Es bastante incómodo escuchar este tipo de comentarios y en mí genera algo de rechazo. Son prejuicios de personas que no miden el grado de daño psicológico que puede causar en el ser humano” (Participante 1).

“Los estereotipos siempre han existido, la verdad aquellos prejuicios vienen desde generaciones pasadas y se han adquirido patrones de imitación de esos estereotipos. Pienso que una forma o un camino para trabajarlos es por medio de la sensibilización no solo a los docentes o alumnos, sino también abordarlos con la familia. Y ahí si es muy difícil, pues muchos padres o madres de familias vienen con ese chip y eso lo transmiten a sus hijos y es por ello que en la escuela se ven reflejados esos patrones de conductas”.
(Participante 3)

En síntesis, los resultados empíricos descritos anteriormente develan la necesidad de abordar ampliamente y de forma permanente, asuntos como la diversidad de género y el sexo y su lugar en el desarrollo humano y social de las personas, en su subjetividad e identidad, con los docentes de las Instituciones educativas, para ayudar a transformar los sentidos socioculturales y estereotipos de género y sexo que les han sido transmitidos en sus familias y contextos, y que lamentablemente influyen de forma limitante en sus relaciones con los estudiantes. Es evidente que la educación es la base fundamental para construir una sociedad justa y equitativa y que el docente es uno de los actores claves en el desarrollo humano de las personas, y especialmente, un referente comunitario en la promoción de una cultura de inclusión y respeto hacia las diversidades de género y sexo que hacen parte de los territorios.

3. Sobre las recomendaciones para fortalecer las prácticas pedagógicas.

La diversidad de género y sexo en los contextos educativos, continúa siendo una realidad importante de abordar en la escuela por la persistencia de estereotipos de género que social y culturalmente fomentan la discriminación y la violencia. En este sentido, se hacen

necesarias acciones estructurales y contextuales que mejoren el conocimiento, información y disposición de los maestros para abordar la diversidad sexual y de género.

Igualmente, se requiere una cualificación y ampliación pedagógica sobre estas particularidades para que los profesores tengan mejores herramientas cognitivas y metodológicas. No se trata solo de que conozcan la diferencia conceptual, sino que puedan derrotar los estereotipos con los que han vivido para comprender en profundidad el sentido e importancia del sexo y del género en la vida humana, más allá de sus propias creencias con el propósito de mitigar acciones de exclusión y apostar a una verdadera inclusión en las aulas de clase, teniendo en cuenta, que los docentes juegan un rol esencial para el adecuado desarrollo integral de los estudiantes, por lo tanto, el foco principal para la calidad educativa es la práctica de los docentes en los diversos fenómenos existentes. Algunas de las recomendaciones derivadas del estudio son:

Capacitación docente: es importante dicha la cualificación continua sobre temas de sexualidad, diversidad de sexo y género con los docentes de todas las áreas y niveles, que permitan la ampliación de conocimientos y metodologías que les ayuden a superar sus estereotipos culturales y a fortalecer su práctica docente desde una perspectiva inclusiva y respetuosa. Al respecto concordamos con (Pilligua Chiliguano, Avila Ortega, Paspuel Zabala, & Aguirre Andrade, 2023) respecto a que, “la carencia formativa en diversidad sexual es una de las causas que propician la falta de actuación frente a situaciones de discriminación”, (p. 374) Así mismo, cabe traer a colación una de sus principales conclusiones mencionando que “una mejor formación docente ayudaría a detectar, y prevenir casos de exclusión educativa, así como también concientizar con los estudiantes la temática expuesta.” (p. 374).

Currículo inclusivo: revisar e incorporar de forma interdisciplinar temas referentes a la diversidad sexo genérica en las diferentes áreas educativas con el propósito de profundizar y normalizar estos temas en la comunidad educativa. Por su parte, (Vázquez Parra, Ortiz Meillón, & Estrada Briseño, 2022) Hacen relevancia a espacios de interacción que promuevan la inclusión y el valor de la diversidad sexual mediante cursos, talleres o charlas en las cuales se ofrezcan espacios de reflexión y escucha, con el fin de que los

interesados puedan hablar de sus experiencias al sentirse en un entorno seguro y acompañados. (pp. 16-17)

Espacios cotidianos de diálogo: generar en las aulas de clases espacios de diálogo entre los estudiantes y docentes que permitan expresar dudas, preocupaciones en relación con la diversidad sexual y de género a través de mediaciones lúdicas, artísticas y literarias que permitan mejores comprensiones sobre esta realidad humana. Esto es clave toda vez que como expresa Patiño-López (2017), el diálogo es una forma de relación y acción social a través del lenguaje que, incluye formas de comprenderse, transformarse y coordinarse a sí mismo, a los otros y a lo otro, a partir de los códigos sociolingüísticos. El diálogo es por excelencia un mediador de toda clase de conflictos ya que a través de esta práctica es posible reconocer y acoger las diversidades humanas, para lograr comprender y ampliar los sentidos culturales que generan los conflictos.

Ajuste a políticas escolares: los manuales de convivencia y otros deben ser renovados mediante nuevas políticas escolares que promuevan la inclusión, el respeto e igualdad, donde se establezcan adecuados procesos para la prevención de las violencias de género y sexo y se muestren claros mecanismos para abordar temas como el acoso, exclusión o discriminación y darle un adecuado manejo. Para (Vázquez Parra, Ortiz Meillón y Estrada Briseño, 2022)

“las instituciones educativas, deben buscar entablar parámetros objetivos de convivencia que vayan más allá de declaraciones morales territoriales, espaciales o temporales, considerando la importancia de garantizar una inclusión integral, que nutra y fomente la diversidad en las decisiones, acciones y proyectos” (p.12)

Así mismo, Caldas (2012), menciona que,

“La importancia de incluir el tratamiento educativo desde la diversidad sexo genérica, lo cual se constata en diferentes trabajos que argumentan la necesidad imperiosa de incorporar este ámbito de la diversidad en las diferentes etapas educativas a través de estrategias inclusivas que atiendan las realidades sociales diversas”. (p. 81)

En la misma línea de la cita anterior y desde la experiencia como investigadoras en este proyecto, a raíz de las entrevistas y del grupo focal realizado, se logró evidenciar que, los docentes cuentan con poca capacitación frente a la diversidad de género y sexo, lo que genera barreras al momento de interactuar y reconocer su diversidad.

Además, es importante resaltar que aún se encuentran marcadas ciertas creencias religiosas en algunos docentes como lo mencionan en los resultados que toman la identidad de género diversa como un “trauma de la infancia”, otro docente refiere que no sabría cómo actuar ante una situación de esas y manifiesta que “*cuando esos casos se dan uno lo que hace es remitir*”, *Participante 1* desde ese punto de vista, es necesario reforzar los vacíos que posee la institución con respecto a fortalecer las capacitaciones a los docentes frente al fenómeno ya que es evidente que por un lado, desde el área de religión aún se presentan sesgos y por el otro lado, los docentes no cuentan con las orientaciones pertinentes para abordar estos temas pues la falta de dicha capacitación, promueve a fortificar el desconocimiento, sesgos personales, falta de apoyo y orientación por parte del docente a estudiantes con identidad de género diversa que pueden generar impactos negativos a nivel de bienestar de la comunidad estudiantil que pertenecen a la comunidad LGBTQIA+. En este sentido cabe señalar a Tosso y Casado (2014) quienes mencionan que,

“Las limitaciones que el profesorado tiene para intervenir en el ámbito afectivo-sexual debido a su falta de capacitación a pesar de que los centros educativos son contemplados como unas estructuras sociales proclives a manifestaciones de discriminación por esta causa siendo espacios de especial sensibilidad en los que se debe trabajar desde una perspectiva inclusiva”. (p. 81)

4. Discusión

La información recopilada mediante la aplicación de los instrumentos en esta y otras investigaciones, confirma que aún persisten barreras de tipo sociocultural frente a la valoración y formación sobre temas relacionados con diversidad sexual y de género en la institución educativa, pese a las leyes establecidas sobre promover entornos inclusivos desde todo tipo de diversidad, tal y como lo establece la Constitución de 1991, en el Artículo 13 mencionando que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma

protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Es así, como se evidencia que la ausencia de formación y actualización pedagógica para los docentes en torno a temas de diversidad sexualidad y de género pone en riesgo no solo la calidad en la educación al impedir la generación de ambientes relacionales y de aprendizaje seguros, sino que también perjudica de manera significativa, el libre desarrollo de la personalidad e identidad de los estudiantes en el entorno escolar a partir de la exposición a prácticas de discriminación y prejuicio basadas en los estereotipos culturales que los docentes, administrativos o sus mismas familias pueden sostener.

Estudios como los de Bueno (2022) sostienen que, la falta de formación y actualización de los profesores en este asunto resulta ser un obstáculo que limita la inclusión hacia niños, niñas y adolescentes que presentan algún tipo de diversidad sexual; convirtiéndose en un desafío para las instituciones educativas, ya que se requiere de manera urgente la preparación y cualificación conceptual, metodológica, pedagógica, ética y emocional permanente a todos los docentes.

Lo anterior se refuerza si se tienen en cuenta que, todos los docentes entrevistados en esta investigación expresaron la necesidad de recibir capacitaciones orientadas a fortalecer el reconocimiento de la diversidad de género y sexo como parte de la condición humana ya que, aunque no se excluyen a los estudiantes con orientaciones diversas, sienten que presentan vacíos al momento de abordar las situaciones relacionadas con estos temas porque consideran que sus vacíos y confusiones les impiden ser asertivos en su acompañamiento. Lo cual concuerda con lo encontrado en la investigación de (Bueno, 2022) en la que se expresa que, “algunos profesores sostienen la necesidad de contactar con asociaciones especializadas, lo que nos lleva a entender que se debe a falta de conocimientos y lejanía del tema en cuestión”. (p.68)

Se logra evidenciar que las normas y estereotipos tradicionales sobre el sexo y género, incluso en el siglo XXI, sigue teniendo un fuerte impacto dentro de las diversas prácticas pedagógicas, generando dificultades en entornos inclusivos entre las diversas identidades de

género y desafíen las normas heteronormativas dentro el aula. En este contexto, es fundamental la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan la aceptación y comprensión de las diferentes identidades de los estudiantes. Algunas de estas prácticas podrían ser:

1. Educación con enfoque de género:

Eslava y Malatesta (2013) definen la perspectiva de género como “una herramienta de análisis que permite, identificar las diferencias que el modelo cultural patriarcal ha establecido entre las personas por razón de su sexo y género” (p. 20) En este sentido, el enfoque de género, busca establecer herramientas epistémicas, teóricas, metodológicas y pedagógicas, para la transformación social, cultural y educativa, de estas diferenciaciones negativas, en procura de la igualdad y equidad de derechos y oportunidades de todas las personas, especialmente, aquellas históricamente mas violentadas y excluidas.

La perspectiva de género en la educación es una herramienta pedagógica, una práctica de enseñanza orientada. Ala equidad toda vez que ayuda a cuestionar los estereotipos de sexo y género que son aprendidas en la familia y la comunidad o los medios de comunicación y también las practicas naturalizadas como la misoginia, el sexismo y el machismo que circulan a través de la música, la literatura y la ciencia, con el fin de crear nuevas comprensiones colectivas que permitan el establecimiento de otros acuerdos y contenidos sociales, para mediar nuestras relaciones de pareja, en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y en las redes sociales. (Hendel, 2017). Por tanto, el enfoque de género aplicado a la educación es un apoyo importante para todo aquello que analice la conflictiva relación que puede presentarse por el dominio de un género y sexo sobre otro, y la puesta en marcha de soluciones pacíficas y edificadoras. Lo que implica la perspectiva de género es que se pueda reconocer la diferencia, aceptarla, pero sin exacerbar ningún dominio, control o subyugación de un género sobre el otro (Lamas, 1996), que se logre tomar como referencia la diferencia sexual pero no para disminuir las capacidades y oportunidad del otro, sino para establecer instancias de igualdad.

2. Educación sexual integral: la integración de temas relacionas sobre la diversidad de genero dentro de los contenidos de educación sexual pueden dar una comprensión y

aceptación en las identidades de género diversas entre los estudiantes, ya que como ratifica Cabrera (2022) “la educación integral en sexualidad representa un papel central en la preparación de los niños y jóvenes para una vida libre, segura y plena”. (p. 7)

3. **Transformación de conflictos:** con docentes como punto estratégico que, ayude a reconocer y transformar pacíficamente los conflictos relacionados con la práctica de estereotipos que generan exclusión, discriminación, abuso o violencia de género en la escuela, y que ocasionan por un lado, lecciones al desarrollo libre de la identidad de las niñas y niños bienestar de los estudiantes, por otro, afectan la convivencia colectiva, tal como expresan (Wolpert, Vargas, Avendaño y López, 2024)

“El personal docente requiere no sólo una actualización continua, sino el apoyo de especialistas que orienten la atención de las necesidades del alumnado en caso de riesgo en el ámbito escolar, familiar y comunitario para alcanzar más capacidades en asuntos como el manejo de conflictos de diferente índole”, (p.15)

4. **Apoyo emocional:** Los estudiantes con identidades de género diversas pueden requerir apoyo emocional adicional si no se sienten incluidos o aceptados, como lo plantea (Lapadula, 2021) destacando la necesidad de la creación de programas de educación afectivo y sexual que puedan prologarse en el tiempo y puedan abordar temas como la identidad de género diversa que se enfoquen en el bienestar emocional del estudiante además de que sea multidisciplinaria y coordinada, desde la temprana edad del estudiante.

5. **Evaluación y seguimiento integral:** como un proceso integral que permite acompañar el desarrollo del proceso cognitivo, afectivo, social, cultural, ético estético y psicológico de los estudiantes y desde el cual es posible identificar y ayudar a mediar posibles conflictos personales o grupales relacionados con la existencia y ejercicio de estereotipos de género y sexo dándole, tal como lo plantean Wolpert, Vargas, Avendaño y López (2024) quienes afirman que existe la necesidad de un ciclo de seguimiento y evaluación adecuado que ayude a la identificación y documentación en los casos de violencia y discriminación, que permita proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para abordar los conflictos relacionados con la diversidad sexual y de género de forma pedagógica y sobre todo reparadora para las víctimas.

4. Conclusión

A partir de las entrevistas y grupo focal logramos comprender que la institución educativa no cuenta con profesores que posean formación sobre identidad de género diversa, ni con estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTQIA+. Sin embargo, este no es un caso aislado, se trata de una constante como lo muestran los diferentes estudios consultados, en los que se alerta sobre el déficit de inclusión en temas de sexo y género.

Por lo anterior, es necesario revisar y ampliar los currículos de formación en las licenciaturas donde se forman los maestros, para lograr incluir temas relacionados con el desarrollo humano, el sexo y género que les brinden mayores herramientas para abordar de mejor forma esta realidad; por otro lado, se requiere aumentar la investigación interdisciplinaria sobre diversidad sexual en la institución para ampliar el conocimiento existente de manera que se pueda impactar de forma positiva la formulación de política pública y estrategias de valoración e inclusión dirigidas a esta población dentro del sistema escolar.

Es por ello, que desde la perspectiva como investigadoras, se pudo evidenciar que las posibles razones por las que aún se presentan vacíos frente a temas relacionados con identidad de género diversa se pueden dar a raíz de varios factores entre ellos: La mayoría de los docentes que pertenecen en la institución llevan más de 10 años ejerciendo el cargo de docente, por lo que no cuentan con capacitaciones actualizadas y continuas en la institución con respecto a temas de diversidad sexual, generando una formación insuficiente entorno a este fenómeno. Por otro lado, se evidencia poco fortalecimiento en la parte administrativa de la institución para minimizar esas barreras con respecto a la cualificación docente y la adecuada aplicación y planificación curricular que conlleve a la inclusión de estudiantes con identidad de género diversa.

Así mismo, se evidencia resistencia y prejuicios ante este tema, ya que de los profesores entrevistados, hubo una docente de sexo femenino del área de religión que rechazó la entrevista manifestando que “no se sentía a gusto participar en ella”. Por tal razón, algunos sentidos socioculturales y falta de cualificación al docente están relacionados con la falta de

preparación para afrontar situaciones con respecto a los diversos gustos, orientaciones y/o identidades de género. Es por ello, que se evidencia la importancia de abordar estas brechas que permita garantizar la inclusión y equidad donde los docentes cuenten con capacitación pertinente para abordar este fenómeno.

Finalmente, es urgente fortalecer los procesos de educación familiar y apoyo social en la comunidad educativa para que estas puedan convertirse en espacios seguros y formativos, permitiendo adquirir una comprensión más amplia y respetuosa de la diversidad sexual, facilitando la superación de los estereotipos que aún persisten en nuestras interacciones cotidianas frente a este tema. A través de la sensibilización y la formación en conjunto, sería posible transformar las ideas preconcebidas que limitan la expresión y el desarrollo personal de los estudiantes. Así, las familias y las redes de apoyo desempeñarían un papel fundamental en el fomento de la empatía y el respeto hacia las identidades de género diversas, previniendo y combatiendo prácticas de exclusión, discriminación y violencia. Este proceso no solo beneficiaría a quienes hacen parte de la comunidad LGBTQIA+, sino también contribuiría a construir una sociedad más justa e inclusiva, en la cual todas las personas puedan convivir en igualdad de derechos y oportunidades, independientemente de su identidad u orientación sexual.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, J. D. (2022). Formación y competencias docentes en diversidad afectivo-sexual del profesorado de Educación Primaria: estudio de caso en Valladolid. Universidad de Valladolid.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. (M^a Antonia Muñoz, trad.). Barcelona, Paidós.

Castelar, A. F., y García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. Universidad Icesi, Colombia.

Cabrera Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*. doi:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>

Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la practica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.

[Cano Gestoso, J. \(1993\). Los Estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/1/S1001901.pdf](https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/1/S1001901.pdf)

Colas Bravo, P. (2007). La Construcción de la Identidad de Género: Enfoques Teóricos Para Fundamentar la Investigación e Intervención Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 16. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>

Colombia diversa. (2016) Encuesta de clima escolar LGTB en Colombia: Mi voz cuenta. <https://colombiadiversa.org/publicaciones/mi-voz-cuenta-clima-escolar-lgbt/>

Cusack, R. J. (2009). Estereotipos de Género: Perspectivas Legales Transnacionales. University of Pennsylvania Press. Obtenido de <http://clacaidigital.info/handle/123456789/1939>

Eslava, K., Malatesta C. (2013) Guía de Transversalización de la Perspectiva de Género en el Municipio de Santiago de Cali. En [file:///Users/negro/Downloads/Gu%C3%ADa de transversalizaci%C3%B3n de la perspectiva de g%C3%A9nero.pdf](file:///Users/negro/Downloads/Gu%C3%ADa%20de%20transversalizaci%C3%B3n%20de%20la%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf)

Farfán Pímentel, D. E., Asto-Huamaní, A. Y., Sánchez Glorio, J. F., Fuertes Meza, L. C., Huerto Caqui, E., Sanabrias Rojas, L. G., . . . Farfán Pímentel, J. F. (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466

Fuster, Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. En *Propósitos y Representaciones*. Ene.— abr. 2019, Vol. 7, N.º 1. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

Furrer Correa, S. E. (2013). Comprendiendo La Amenaza Del Estereotipo. *ReiDoCrea*, 17.

España Chico, C. (2015). Diversidad sexual en la Educación Primaria: actitudes y análisis de recursos. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria, 57. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10902/6868>

Gabaldón, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. España.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y método. Salamanca: Sígueme

Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en#:~:text=http%3A//dx.doi.org/10.4067/S0718%2D73782016000200007%C2%A0

Gayle, R. (1996) "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 35–98. México: PUEGUNAM.

González Gavaldón, B. (199) Los estereotipos como factor de socialización en el género Comunicar, núm. 12. Huelva, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Hincapié, V. G. (2023). Entorno a la distinción sexo-género en Judith Butler: Impasses de una ruptura. Eikasia, 8. Obtenido de <https://www.revistadefilosofia.org/index.php/ERF/article/view/589/577>

Hendel, L. (2017). *Perspectiva de género*. Buenos Aires: UNICEF. Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

Heras Sevilla, D., Ortega Sánchez, D., y Rubia Avi, M. (2021). Conceptualización y Reflexión sobre el Género y la diversidad sexual hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. Perfiles Educativos, 18.

Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: FCE.

Larralde, G. (2018). Diversidad y género en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <https://epage.pub/download/diversidad-y-genero-en-la-escuela-w21knrjj53?hash=282f6030dd96dbcfde0e7b57f1abb222>

Lamas, M. (2002). Cuerpo: diferencia sexual y género. México, Taurus.

[Organización de las Naciones Unidas. \(2015\). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/)

Lapadula, M. C. (2021). Implementación de la Educación Afectiva y Sexual. Un estudio exploratorio en tres escuelas secundarias públicas de Barcelona. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. doi:<https://doi.org/10.1344/reire2021.14.1>

Organización para las Naciones Unidas ONU. (2014) Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO. Santiago, Chile). https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Neyra, L. (2015) Diversidad sexual: Guía para la aceptación de la diversidad sexual. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/11/7-DiversidadSexual.pdf>

Palmer, Richard E. (2002). ¿Qué es la hermenéutica? Madrid: Arco libros.

Patiño López, J; Pérez, Darío Ángel (2019). El relato-memoria en los estudios de FAMILIA Investigación y Desarrollo, vol. 27, núm. 1. Enero-junio, pp. 234-264 Fundación Universidad del Norte. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26862837008>

Patiño-López, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1207-1222.

Pilligua Chiliguano, B. X., Avila Ortega, W. F., Paspuel Zabala, C. G., & Aguirre Andrade, B. G. (2023). La formación docente en atención a la diversidad sexual en los estudiantes de bachillerato. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, 11. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10420737>

Rubio Aguilar, V., Miranda Mamani, P., Tiayna Pacha, G., Hidalgo Figueroa, E., & Tuna Varas, C. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 23. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>

Rivera, J. F., y Arias, M. C. (2020). Acoso Escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Revista de la universidad industrial de Santander*, 149.

San Martín, J. (1986). La estructura del método fenomenológico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Sampierie, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://www.esup.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20BaptistaMetodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. (U. N. Educación, Ed.) FaHCE Memoria Académica, 8. Obtenido de <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp/>

Tosso, M. P., y Casado, C. M. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes. Dialnet. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4978129>

West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Valenzuela Valenzuela, A., y Cartes Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 20. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Vázquez Parra, J. C., Ortiz Meillón, V., & Estrada Briseño, R. (2022). Educar para la diversidad. Modelo de implementación de la Perspectiva de Diversidad Sexual y de Género en instituciones educativas. *Revista Estudios*, 29. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/51201/51081>

West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Wolpert Kuri, R., Vargas Kotasek, S. M., Avendaño Trujillo, V. F., & López Chávez, G. E. (2024). Contribución de la Estrategia Curricular en Igualdad de Género a la educación en igualdad de género, derechos humanos y cultura de paz. *RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO)*. doi:<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.634>