



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA
LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS

PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO, ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO DIVERSAS Y FOMENTO DE LAS CIUDADANÍAS, EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE LA I.E.D ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ.

RICARD SARMIENTO SABORIT

BOGOTÁ, D.C, MAYO DE 2022



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA
LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS

PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO, ORIENTACIONES SEXUALES E IDENTIDADES DE GÉNERO DIVERSAS Y FOMENTO DE LAS CIUDADANÍAS, EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE LA I.E.D ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE UBATÉ.

RICARD SARMIENTO SABORIT

ÁNGELA PATRICIA VARGAS GONZÁLEZ
Asesora

BOGOTÁ, D.C, MAYO DE 2022



NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la
Pontificia Universidad Javeriana.



NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL JURADO _____

FIRMA DEL JURADO _____



RESUMEN

El presente artículo presenta las prácticas de reconocimiento y las ciudadanías construidas en los(as) estudiantes de educación básica secundaria de la I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté – Cundinamarca, por medio de la implementación del enfoque diferencial de género, en los años 2016 a 2021, desde la sistematización de experiencias. El objetivo de la investigación fue comprender las ciudadanías que se promovieron, a partir del desarrollo de prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la experiencia pedagógica institucional. Se planteó una metodología cualitativa, con entrevistas semiestructuradas. Como resultado se evidenció que al tener una educación inclusiva mejoró en gran medida el clima escolar asertivo y la convivencia estudiantil.

Palabras clave

Construcción de ciudadanías, reconocimiento, enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales, identidades de género diversas, experiencia pedagógica, sistematización de aprendizajes.



ABSTRACT

This article presents the practices of recognition and the citizenships built in the students of basic secondary education of the I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté - Cundinamarca, through the implementation of the differential gender approach, in the years 2016 to 2021, from the systematization of experiences. The objective of the research was to understand the citizenships that were promoted, based on the development of recognition practices with a differential approach to gender, sexual orientations and diverse gender identities in the institutional pedagogical experience. A qualitative methodology was proposed, with semi-structured interviews. As a result, it was shown that having an inclusive education greatly improved the assertive school climate and student coexistence.

Keywords

Construction of citizenship, recognition, differential gender approach, sexual orientation, diverse gender identities, pedagogical experience, systematization of learning.



TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.	12
2.1 ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	12
2.2 LA SISTEMATIZACIÓN EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA.	22
2.3 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS EDUCACIONALES Y/O CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	35
3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.	46
4. PREGUNTA PROBLEMA.	51
4.1 OBJETIVO GENERAL:	52
4.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	52
5. REFERENTES CONCEPTUALES	52
5.1. ENFOQUE DIFERENCIAL.	53
5.1.1. ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	54
5.2. LA SISTEMATIZACIÓN EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA:	57
5.3. PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS EDUCACIONALES Y/O CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	59
5.3.1 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO:	60
5.3.2 CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS:	64
6. MARCO METODOLÓGICO	65
6.1 PARADIGMA: INTERPRETATIVO – COMPRENSIVO.	65
6.1.1 ¿QUÉ COMPRENDE EL PARADIGMA INTERPRETATIVO?.	65
6.2 ENFOQUE: CUALITATIVO.	66
6.3 METODOLOGÍA: SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	68
6.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN.	71
6.4.1 FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES.	72
6.4.2 MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN O MATRIZ CRONOLÓGICA.	72
6.4.3 LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO.	72
6.4.5 GUIA PARA REALIZAR UN PLAN DE ENTREVISTAS.	73
6.4.6 GUIA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACION DE ENTREVISTAS.	74
6.5. INSTRUMENTOS:	75
6.5.1 FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES	75
6.5.2 MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN O MATRIZ CRONOLÓGICA.	75
6.5.3 LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO.	76



6.5.4 GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS	76
6.6. FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN:	78
6.6.1 FUENTES DOCUMENTALES	78
6.6.2 EVIDENCIAS:	79
6.7. RELATO METODOLÓGICO	79
6.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS	81
7. RESULTADOS	83
7.1 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO:	83
7.1.1 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO:	83
7.1.2 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN ORIENTACIONES SEXUALES DIVERSAS E IDENTIDADES DE GÉNERO:	89
7.2 CIUDADANÍAS QUE SE PROMOVIERON	95
8. DISCUSIÓN:	98
8.1 ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	92
8.1.1 DERECHOS SEXUALES, DIVERSIDAD SEXUAL Y DIGNIDAD.	98
8.1.2 POSTURA DOCTRINAL DE IGLESIAS CRISTIANAS NO INCLUYENTES.	99
8.2 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS EDUCACIONALES Y/O CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	95
8.2.1 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES SEXUALES Y CALIDAD DE VIDA.	100
8.2.2 ENSEÑABILIDAD Y COMPRENSIÓN DEL ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.	101
9. CONCLUSIONES:	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	105
ANEXOS	109
1. FICHA DE RECUPERACION DE APRENDIZAJES	109
2. PROGRAMACIÓN Y/O PLANEACIÓN ANUAL - GUÍAS PEDAGÓGICAS	114
3. HITOS Y/O MOMENTOS SIGNIFICATIVOS	129
4. LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO: HITOS Y MOMENTOS SIGNIFICATIVOS 2016 -2021	133
5. REDUCCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	134
5.1 GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS	134
6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS	141
6.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO: SISTEMA DE CÓDIGOS Y/O CATEGORÍAS EMERGENTES	141
7. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	152



1. Introducción

Y si actuamos, por poco que sea lo que hagamos, no será preciso esperar ningún futuro utópico y grandioso. El futuro no es más que una sucesión infinita de presentes, y vivir ahora como pensamos que deberían vivir los seres humanos, desafiando todo lo malo que nos rodea, es ya de por sí una maravillosa victoria.

Howard Zinn

El reconocimiento es fundamental para la aceptación de las diferencias de los seres humanos, cuando reconocemos al otro como diverso, pero al mismo tiempo como un igual en todos los aspectos de la vida humana, es aceptar la heterogeneidad y fomentar la diversidad de seres, de querer, de sentir, de actuar, es decirle al otro somos otredad, pero al mismo tiempo somos igualdad, por lo tanto dignos de los mismos derechos y obligaciones como de oportunidades, las cuales deben estar al alcance de todos(as) sin acepción de personas.

Dado lo anterior, dicho reconocimiento permite percibir al otro como un igual, como alguien al que se le debe respetar y valorar; ya que tanto “los individuos o grupos deben encontrar reconocimiento y respeto en su diferencia” (Taylor, 1992), de igual manera que “nuestra idea de justicia debe tener relación sobre todo con los juicios acerca de cómo y como qué se reconocen recíprocamente los sujetos” (Honneth, A, 1996, p.5), ya que la justicia y el reconocimiento, deben estar siempre íntimamente ligados para lograr unas verdaderas relaciones equitativas e igualitarias en la comunidad educativa.

Por tanto, el “reconocimiento se utiliza para caracterizar [las] formas de valoración de otros modos de vida, como los que de manera típica se forman en el horizonte de la solidaridad comunitaria y [social]” (Taylor, 1992). En este orden de ideas, esta investigación plantea como objetivos específicos:

Identificar las actividades investigativas, académicas y proyectos que se llevaron a cabo con los y las estudiantes ensuistas para promover el reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

Problematizar las prácticas de reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la vida escolar de los educandos participantes de la experiencia pedagógica institucional.

Determinar las ciudadanías que se construyeron en la experiencia pedagógica institucional, a partir de las prácticas de reconocimiento.



Todo ello, no es posible sino comprendemos según Honneth “La relación constitutiva entre las heridas morales [o daño psicológico causado por la discriminación] y la privación de reconocimiento” (Honneth, 1996), dado lo anterior el mismo autor nos plantea:

El hecho de que en general los sujetos humanos sean vulnerables en sus relaciones entre sí, se deriva de las circunstancias de que sólo están en condiciones de construir y probar una autorreferencia positiva con ayuda de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otros sujetos.

La experiencia de una injusticia moral debe ir siempre acompañada de una conmoción psíquica, en cuanto que el sujeto podría ser víctima de una decepción en una expectativa cuya realización pertenece a las condiciones de su identidad propia. Por eso, toda herida moral representa un acto del daño personal, porque destruye un presupuesto constitutivo de la capacidad individual para actuar.

Con estas premisas se explica a grandes rasgos hasta qué punto la singularidad del sufrimiento moral reside en la privación o en la negación del reconocimiento (Honneth, 1996, p. 12).

Por lo anterior, es imperativo que en el aula se den unas prácticas de reconocimiento positivas para que las relaciones morales entre los pares contribuyan a la construcción de unas ciudadanías incluyentes y respetuosas de lo diferente, toda vez que ayuden a adquirir y vivenciar las competencias socioemocionales. Interpretadas en acciones afirmativas de sus identidades de género y orientaciones sexuales diversas; es decir el reconocerle positivamente y naturalizar su ser y hacer en la escuela, comunidad y sociedad. Así como permitirle autoafirmarse como ser LGBTQ+¹, con un sinnúmero de posibilidades y oportunidades para construir su ciudadanía íntima y social.

Por otra parte, como educadores, se debe tener cuidado de no caer en discriminación positiva, es decir el aceptar al otro en su diferencia por el único hecho de que la ley así lo exige, en nuestro caso la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 1620 de 2013 (ley de convivencia escolar), la cual busca espacios educativos libres de violencias y de discriminación, buscando la igualdad de todos(as) los(as) estudiantes entre sí. No obstante, según la Constitución Política de Colombia nadie puede ser discriminado, excluido, invisibilizado o marginado por razones de raza, etnia, discapacidad, procedencia socio-económica, características físicas, orientación sexual y expresión o identidad de género (1991).

La presente investigación pretende explorar cuales fueron las prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de

¹ Sigla que representa identidades y orientaciones sexuales y de género: lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, y queer, conforme a cada letra que la conforma.



género diversas promovidas y las ciudadanías que se fomentaron en los estudiantes de educación básica secundaria de la I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté.

De primera mano se buscaron antecedentes investigativos para iluminar el camino a recorrer dentro de las tres categorías primordiales propuestas al inicio de la investigación: *Enfoque diferencial de género, La sistematización en la praxis pedagógica, Prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género*. Que a medida que fue transcurriendo el tiempo se transformaron en: *Enfoque diferencial de género, y Prácticas de reconocimiento en contextos educacionales y/o con enfoque diferencial de género*.

La investigación es de corte cualitativo con un paradigma interpretativo comprensivo, donde se plantea un hecho concreto para su análisis, y posible solución, lo cual contribuyó a esclarecer la pregunta de investigación debido a que según (Balcázar-Nava et al., 2013, p.7):

Privilegia la subjetividad y la intersubjetividad dentro de los contextos, la cotidianidad y la dinámica de interacción entre estos elementos como objeto de estudio. De esta forma, metodológicamente se basa en establecer un diálogo entre las creencias, las mentalidades y los sentimientos de las personas y los grupos sociales, los cuales son la base del análisis desarrollado para generar nuevo conocimiento sobre las personas y la sociedad.

Por consiguiente, esta investigación cualitativa desarrolla:

La observación y su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? Para ello, la investigación cualitativa hace uso de diferentes técnicas que sirve para la recuperación de datos (Balcázar-Nava et al., 2013, p.11).

Consecuentemente, se plantean varios instrumentos de recolección de la información adaptados de Jara O, como lo son: entrevistas semiestructuradas, ficha de recuperación de aprendizajes, matriz de ordenamiento y reconstrucción o matriz cronológica, líneas de gráficos de tiempo, guía para el análisis de la información de entrevistas (2018), y otros instrumentos propios. La metodología de basa en la sistematización de experiencias de las prácticas docentes reflexivas dadas en los años 2016 a 2021 con estudiantes de educación básica secundaria que corresponde a los grados de sexto a noveno de la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior de Ubaté.

Las entrevistas después de una convocatoria realizada, se realizaron a tres mujeres y un varón, todos(as) estudiantes y ex estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ubaté - ENSU; cabe destacar que la población objeto de estudio se encuentra en un contexto social patriarcal heteronormativo lo cual supondría que en alguna medida condiciona y limita su comportamiento



y/o sus expresiones de género, su orientación sexual y su identidad de género, ante dicha realidad se hizo una implementación del enfoque diferencial de género en los procesos educativos, traducidos estos en el plan de área, las planeaciones y las guías académicas.

Posteriormente, a través de los datos recogidos en las entrevistas y el análisis de las guías académicas como del plan de área de educación religiosa escolar, se pudo dilucidar como a través de las prácticas de reconocimiento se pudieron construir ciertas ciudadanías más incluyentes de lo diferente, expresadas en nuevas masculinidades y feminidades alternativas, las cuales deben ser sino aceptadas si respetadas en los contextos escolares.

2. Antecedentes Investigativos.

A continuación, se presentan algunos referentes investigativos en relación al presente trabajo de máster en educación, los cuales están categorizados así: *Enfoque diferencial de género*, *La sistematización en la praxis pedagógica*, *Prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género*. Al final de cada referente categórico se encuentra una tabla síntesis de los mismos, donde se indican los autores y fechas de dichas exploraciones.

2.1 Enfoque diferencial de género.

Es valioso investigar en el enfoque diferencial de género, ya que permite dilucidar la realidad social de la población² LGBTQ+, por cuanto no es ajena a las políticas públicas que en la mayoría de los casos se contraponen al avance en los derechos humanos de dicho sector poblacional.

2.1.1 El primer referente se titula *Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario*, de (Manuel Gilberto Ricaldi-Ricaldi; Sebastián Sánchez Díaz & María Eleonora Subiría Rodríguez, 2020); teniendo en cuenta que:

La investigación buscó determinar la influencia del enfoque de género y las relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de quinto año; conformada por 225 estudiantes de las secciones A-B-C-D-E-F-G del colegio Francisco Bolognesi ubicado en la provincia de Lima, departamento de Lima (Ricaldi, Sánchez & Subiría, 2020, p.96).

Por lo tanto, se realizó una interrelación de la teoría de aprendizaje social y la teoría cognitiva de (Bandura, 1971, 1989) donde afirma que, mediante “la combinación de

² Aunque legalmente se identifica más como comunidad que como población, la población LGBTQ+ se reconoce como sector poblacional, y en sus esfuerzos políticos desean ser reconocidos así para lograr de esta manera una identidad como ciudadanía vulnerable.



observación, imitación y refuerzo diferencial, niños y niñas aprenden a comportarse de acuerdo al grupo social en el que están incluidos; esto es la socialización a través de modelos” (Ricaldi, Sánchez & Subiría, 2020, p.94), los cuales estarían dados tanto en el hogar como en el contexto escolar y en la sociedad en general.

Según Ricaldi, Sánchez & Subiría (2020):

La investigación utilizó el enfoque cuantitativo y el paradigma positivista. El método de esta investigación fue hipotético-deductivo. Fue de tipo básico, porque busco ampliar el conocimiento real y comprender mejor el suceso a través de un diseño no experimental de corte transversal sin manipulación de las variables ni experimentación por lo que los datos fueron recolectados en un solo momento, ya que el nivel de la investigación correlacional-causal estuvo orientado a analizar las variables independientes (Ricaldi, Sánchez & Subiría, 2020, p.95).

Se concluyó que el enfoque de género y los aprendizajes sociales se encuentra en un nivel o tendencia de logro en contraste con las relaciones sociales que se encuentran en un nivel de bueno; los primeros influyen significativamente en las relaciones de aprendizaje; determinando que el aprendizaje social depende del uso del enfoque de género y las relaciones sociales en los estudiantes (Ricaldi, Sánchez & Subiría, 2020, p.105).

Ya que se encontró una barrera en los sujetos de estudio representada en la poca madurez social y psicológica, en temas de género e ideología de género, ni información científica de estas últimas a su alcance que las validen. Los autores sugieren “ampliar las investigaciones sobre género en temas claves como: igualdad de oportunidades, empoderamiento social y equidad de género, pero desde una mirada científica-biológica y social desarraigando ideologías de confrontación social” (Ricaldi, Sánchez & Subiría, 2020, p.105).

2.1.2 El segundo referente esta llamado *La educación de la sexualidad desde la diversidad de género para la formación integral del estudiante de pedagogía psicología*, de (Lianne Mosqueda Padrón, Lucía Rafael Martínez & Celia Díaz Cantillo, 2020); donde se pretende favorecer mediante técnicas de participación “la educación de la sexualidad desde la diversidad de género en la formación integral del profesional en formación de Pedagogía Psicología de la Universidad de Las Tunas, lo que contribuye a la adquisición y desarrollo cognoscitivo y conductual referente a los contenidos de esta temática como parte de las manifestaciones de sexualidad responsable” (p.184), promoviendo así la salud sexual y el enfoque de género, creando contextos inclusivos en la escuela.

Se emplea una metodología basada en el método de IAP (investigación acción participativa); utilizando el paradigma cualitativo de investigación; mediante las técnicas participativas, las cuales se conciben como “herramientas educativas abiertas, provocadoras de la participación para la reflexión y el análisis, recogiendo lo objetivo y subjetivo de la práctica o



realidad en la que se mueve un grupo, permitiendo la reflexión educativa de la misma” (Vargas & Bustillos, 1984).

Por consiguiente, (Padrón, Martínez & Cantillo, 2020, p.184) finalizan la investigación sustentando la necesidad de la apropiación de la educación sexual y la promoción de la diversidad de género de forma cognoscitiva y conductual para la formación integral del profesional de Pedagogía Psicología, “teniendo en cuenta las características de cada etapa y de los profesionales en formación de esta especialidad en el contexto de Universidad de Las Tunas.” Cumpliendo de esta manera el objetivo propuesto.

2.1.3 El tercer referente tiene como nombre *La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado*, de (Cristina Miralles-Cardona, María-Cristina Cardona-Moltó & Esther Chiner Sanz, 2020), el propósito de la investigación fue conocer el nivel de implementación del enfoque de género en las y los maestros en formación, como la creación e implementación de una herramienta creíble para la medición y la integración de la perspectiva de género en la formación; esta se realizó en la “facultad de educación de una universidad pública española en el marco del programa de investigación en docencia universitaria” con “seiscientos un (601= 433 mujeres + 168 hombres) estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria, y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria del último año de carrera, con edades entre 20 y 54 años”. (Cardona, Cardona-Moltó & Sanz, 2020, p.238).

Por lo que se refiere a la metodología, Cardona, Cardona-Moltó & Sanz presuponen el paradigma cualitativo, cuantitativo y socio crítico, ya que se empleó la estadística descriptiva, con un constructo (cuestionario de encuesta ad hoc), escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad del Género (ESFIG), la cual permite cuantificar la captación de la perspectiva de género (PG) en la enseñanza docente (2020).

Es así que (Cardona, Cardona-Moltó & Sanz, 2020) concluyeron que la formación para la igualdad de género de los enseñantes en educación de pregrado y máster, debe ser contemplada con celeridad en el: (a) ideario y planes de centro, (b) currículo y programas de estudio, y (c) visión individual y conciencia de género. En consonancia, es inexcusable implementar una “pedagogía sensible al género que ayude no solo a explorar e identificar desigualdades y desajustes, sino también a proporcionar apoyo continuado para desarrollar la competencia en género antes de abandonar la formación inicial universitaria” (Cardona, Cardona-Moltó & Sanz, 2020, p.249-250).

2.1.4 El cuarto referente en cuestión es *‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física*, de (Javier Monforte & Joan Úbeda-Colomer, 2019), los cuales enmarcan la investigación como una experiencia crítica de innovación en educación física (EF) ejecutada con los grupos de primero y segundo de Bachillerato de dos centros de Educación Secundaria de la provincia de Valencia; el muestreo se compone por 110 comentarios



que el estudiantado (40 hombres y 64 mujeres) fruto del punto de partida reflexivo del video «Always #LikeAGirl» y preguntas orientadoras.

En la cual pretenden descubrir la percepción de los enseñantes de secundaria, sobre los estereotipos de género (EG) producidos y reproducidos en el contexto escolar deportivo y su intervención desde una EF sociocrítica provocadora (Monforte & Colomer, 2019, p.76).

Para la metodología la especifican como una experiencia crítica innovadora, y “acción curricular contra-hegemónica, que implica plantear los problemas desde el punto de vista de los grupos dominados”. Orientada por el paradigma cualitativo y el análisis temático flexible, utilizando un “edublog como recurso didáctico” (p.76), el cual incentiva el pensamiento crítico-reflexivo permitiendo la interacción, debatir y reflexionar sobre la fisonomía social del deporte.

Por todo esto (Monforte & Colomer, 2019) terminan la investigación proponiendo generalizaciones generativas (enlazan las experiencias de la audiencia y la mueve a actuar sobre lo que se ha leído) y provocativas (insta a la audiencia a repensar ‘lo posible’ y trasladar los resultados del estudio al plano de lo que todavía no se ha imaginado ni puesto en práctica), de donde se infiere que:

Hay una necesidad de amplificar la perspectiva de género para ser capaz de percibir lo que permanece oculto. De este modo, si bien resulta urgente el combatir el problema de género, lo verdaderamente importante es revisar la forma en que percibimos ese problema. En el campo de la EF y el deporte, pensamos que la habilidad motriz es un indicador clave a la hora de repensar los EG (Monforte & Colomer, 2019, p.76).

Por lo que, conforme a Monforte & Colomer (2019, p.78), se recomienda para pensar ‘lo posible’ en cuanto al problema de género en EF:

- Abandonar la idea de que la habilidad motriz es un concepto neutro.
- Cuestionar el significado de la habilidad motriz, cómo lo usamos, a quién beneficia y a quién perjudica.
- Generar y desarrollar formas alternativas de considerar y evaluar la habilidad en EF, más allá del deporte de competición

Quedando definida la urgente necesidad de reconfigurar la enseñanza como medio de transformación social por medio de la pedagogía crítica desde dentro de las aulas, los hogares y la vida de los educandos.

2.1.5 El quinto referente tiene se titula *Concepciones de género y convivencia escolar en los y las estudiantes de la unidad educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera*, de la (Mgtr. Verónica Patricia Villegas Flores, 2018); la autora desarrollada la investigación con una muestra



masculina y femenina de 210 estudiantes de los grados octavo (8) a décimo (10) de la Unidad Educativa Cmdt. Césa Endara Peñaherrera.

La investigación plantea en palabras de su autora Flores; identificar las concepciones de género y su relación con la convivencia escolar de los y las estudiantes de la Unidad Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera, con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre las variables expresadas en los modos de ser, sentir, pensar y actuar en el contexto socioeducativo” (2018). Por lo tanto, su objetivo es “analizar las concepciones de género que evidencian los estudiantes en relación con la convivencia escolar” (Flores, 2018, p.150). Ya que en el contexto aún se siguen fomentando las relaciones de verticalidad patriarcal en relación a los hombres sobre las mujeres, manifestando la inequidad de género.

La investigación utilizó el enfoque cualitativo, partiendo de un nivel exploratorio y llegando al relacional, ya que aborda el paradigma socio crítico, por tener un fenómeno social biográfico y documental, partiendo de hechos reales en las aulas y/o problemáticas convivenciales en la institución educativa, que afectan perjudicialmente el clima escolar.

Por consiguiente, (Flores, 2018) cierra la investigación concluyendo que hay un trato desigual y por ende inequitativo hacia el género femenino, lo que influye desfavorablemente en las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes de los grados octavo (8) a décimo (10) de la Unidad Educativa Cmdt. Césa Endara Peñaherrera; afectando el desempeño académico y social. Lo cual se puede comprobar:

Teniendo en cuenta que el resultado del método correlación de Pearson emitió un valor, la gráfica de correlación nos indica que existe una correlación positiva alta de 0,89 entre las dos variables aplicadas dentro de la investigación, como son las Concepciones de Género (Nada Equitativa) y Convivencia Escolar (Nada Favorable), determinando que el instrumento puede ser aplicado dentro del contexto investigado (Flores, 2018, p.153).

2.1.6 El sexto referente tiene como título *Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas*, de (Carmen Solís-Espallargas, 2018); aquí la autora expone que en el actual contexto social se hace imperativo deconstruir las políticas y epistemologías hegemónicas masculinas para dar mayor relevancia al enfoque de género posibilitando una educación profesional incluyente e igualitaria; es por esto que esta investigación se sustenta en “determinar qué elementos se destacan en el estudio de biografías de mujeres científicas y cuales de ellos están directamente relacionados con el género” (Solís-Espallargas, 2018, p.3602-6), realidad debido a la cual se realiza una investigación sobre:

el trabajo de catorce estudiantes (participaron 8 mujeres y 6 hombres) de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. El



estudio sobre las biografías se propone a partir de una demanda de los propios estudiantes en la asignatura de didáctica de las ciencias sobre la necesidad de conocer el trabajo de mujeres científicas relevantes a lo largo de la historia de la ciencia (Solís-Espallargas, 2018, p. 3602-6).

Metodológicamente se desarrolló una investigación cualitativa, partiendo de la base analítica biográfica de género, siendo esta una “herramienta fundamental de análisis para promover una educación científica crítica que visibilice y empodere los valores femeninos como un aspecto esencial de la experiencia humana y proponga una nueva visión de la ciencia que pueda incorporar esos valores” (Solís-Espallargas, 2018, p.3602-6), por lo que se ejecutó un tamizaje de las biografías con relevancia en la historia científica.

De modo que Solís-Espallargas, ultima que la investigación de las biografías, permitió dar luces para plantear didácticas encaminadas a eliminar el sesgo cognitivo de género en el alumnado de ciencias, del mismo modo trasladar cognoscitivamente dicha experiencia a las aulas escolares como propuesta pedagógica adaptable al contexto social y cultural de los niños, niñas y adolescentes (2018), lo que permitiría:

La superación de dichos sesgos de género en la enseñanza-aprendizaje de la ciencia por lo que la conjunción consciente de diversas estrategias formativas debería llevarnos a promocionar, desde una sociedad más igualitaria, una situación de igualdad real en la enseñanza de las ciencias (Solís-Espallargas, 2018, p.3602-12).

2.1.7 El séptimo referente de este apartado final se llama *Equidad de género desde la escuela una propuesta de educación con enfoque diferencial*, de (Paola Catherine Vargas Sánchez, 2018), la autora enuncia su propuesta investigativa como la: “Creación de una propuesta pedagógica de psicoeducación para disminuir la violencia de género en los estudiantes de la Fundación Educacional Ana Restrepo del Corral” (Vargas, 2018, p.7), su objetivo es crear una propuesta pedagógica que se adapte a las necesidades de la comunidad educativa para psicoeducar y disminuir la violencia de género en los estudiantes de la Fundación Educacional Ana Restrepo del Corral.

Se debe agregar que (Vargas, 2018), emplea una investigación cualitativa cuya metodología fue la IAP “Investigación, Acción, Participación”. Entre sus principales hallazgos se encuentran prácticas discriminatorias que generan violencia de género, la cual es invisibilizada por los estereotipos que los estudiantes tienen del “ser” y “hacer” respecto a los roles de género, estos están impregnados de altas dosis de agresividad física perpetuando perjuicios y falsas concepciones respecto a las mujeres; se comprendió que esto se genera por la falta de diálogo y la solución pacífica de conflictos, se destaca la importancia de trabajar en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, así como las diferentes formas de violencia (Vargas, 2018, p.54-55).



A partir de esa investigación Vargas logró generar reflexiones sobre las nuevas formas de ser, sentir y hacer de las masculinidades y feminidades, generando compromisos en los educandos para superar estas exclusiones, promover y crear una sociedad más justa e igualitaria, lo cual se evidenció en el establecimiento y aplicación de la propuesta pedagógica (talleres por cursos el respeto, la tolerancia y diversidad), contribuyendo a la formación de sujetos políticos agentes de cambio social (2018).

2.1.8 Como octavo referente posee como encabezamiento *Intervención educativa para la aprehensión del enfoque de género en infantes*, de (Anabel Lozano Lefrán, Noralydis Rodríguez Washington & Ileana Elena Castañeda Abascal, 2016); en la cual identifican la identidad de género como construcción social, el cual esta innegablemente y subjetivamente ligada al sexo asignado al nacer, y a la educación familiar como escolar, marcando la conducta del sujeto(a), como a los determinantes de la salud; por ello el objetivo principal de la investigación fue “desarrollar una intervención educativa para la aprehensión del enfoque de género por la salud en niñas y niños”. Cuya población contó con 16 enseñantes, 8 niñas y 8 niños de “cuarto 4to. grado de la escuela "Felipe Poey Aloy" del municipio Plaza de la Revolución” (Lozano-Lefrán et al., 2016, p.388).

Las desigualdades e inequidades trabajadas a través de la educación desde la infancia basada en los derechos humanos, valores sociales, y la concienciación dan una esperanza de cambio; por ello la base metodológica de la investigación es la educación popular: práctica-teoría-práctica enriquecida; y el paradigma cualitativo fenomenológico, ya que permitió el análisis y la comprensión de las representaciones de género y salud de las niñas y niños con la intención de transformarlas en su beneficio.

De manera que Lozano-Lefrán et al. (2016) inicialmente concretizaron los principios de la educación popular (práctica-teoría-práctica enriquecida), ya que se partió con la delimitación de las “necesidades de aprendizaje relacionadas con el género y la salud”; los infantes polemizaron la realidad que les rodea, orientada a la reflexión y transformación crítica (de las creencias iniciales) o práctica transformadora por medio de la “internalización del enfoque de género y sus beneficios para la salud” (confirmación teórica y epistemológica) (Lozano-Lefrán et al., 2016, p.389).

El empoderamiento del enfoque de género, se dio a través del constructo textual, capacitándolos para la toma de decisiones responsables sobre la salud. Hecha esta salvedad, se evidencia que los roles en el hogar están determinados por patrones hegemónicos familiares asignados al hombre (este provee, protege y tiene la opción de participar en labores hogareñas) y la mujer (esta debe realizar labores hogareñas), estas conductas están dadas de muy temprana edad, se puede decir que es necesaria una “intervención educativa en esta etapa del curso vital, para contribuir a la construcción de una concepción de vida en niñas y niños, desde un enfoque de equidad de género” (p.394), por consiguiente:



La propuesta diseñada contribuye a la transformación de las percepciones sexistas de niñas y niños hacia modos de actuación, juicios y valoraciones que reflejaban la aprehensión del enfoque de género, así como la disposición de los infantes para convertirse en promotores de género por la salud” (Lozano-Lefrán et al., 2016, p.394).

2.1.9 Como noveno referente a considerar se titula *La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia*, de (Beatriz Gallego Noche, 2014), en esta investigación Gallego analiza desde la perspectiva de género la mediación sociocultural de la familia y la escuela en la identificación y formación de la inteligencia cinético-corporal, abordando el estudio de la relación entre la práctica deportiva de los estudiantes de educación secundaria y sus posibilidades para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (2014). Teniendo como objetivo central: el análisis de la práctica deportiva de las chicas y su comparación con la de los chicos en cuanto a su naturaleza asociativa para conocer en qué grado el sexo y la práctica deportiva se relacionan con determinados rasgos personales referidos al desarrollo social y ciudadano y a la vez establecer posibles relaciones entre la práctica deportiva, el género e indicadores de sociabilidad de los alumnos y las alumnas.

Para tal fin Gallego (2014) implementó una metodología cuantitativa basada en un estudio tipo encuesta aplicado en 1138 estudiantes seleccionados por medio de un proceso de muestreo intencional. Entre los principales hallazgos se encontró que respecto a la práctica deportiva se da en mayor proporción en los chicos, respecto a las chicas cuya práctica está sesgada por un estereotipo femenino, señalando dificultades de acceso mayores a las instalaciones deportivas, frente a los chicos, finalmente se encontró que la práctica deportiva está relacionada con rasgos personales característicos relacionados con el desarrollo social y ciudadano (perseverancia, equilibrio, liderazgo, etc.), junto con ciertos indicadores de sociabilidad como la solidaridad o la participación social (Gallego, 2014, p.192).

Después de haber realizado el análisis respectivo de esta categoría de antecedentes culminó diciendo que se hace evidente el gran camino académico por recorrer en el campo socio educativo, deportivo, político, sociocultural, y religioso, el pensamiento hegemónico masculino es muy fuerte en nuestras sociedades heteronormativas, ya que las prácticas sexistas así lo confirman (invisibilidad de género, trato peyorativo, desconocimiento sistemático del otro(a) que piensa, siente y actúa diferente).

La perspectiva y/o enfoque de género debe ser trabajado desde preescolar hasta la educación superior, y comprendiendo el género más allá de lo masculino y femenino; implementando un currículo con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas, manifestaciones de género y fomento de las ciudadanías; promulgando la equidad como la igualdad y así poder tener una evolución de paradigmas,



imaginarios y pensamientos heteronormativos, al considerar estos lo único válido: el heterosexismo.

Se ha venido trabajando desde las aulas, desde la educación inicial al nivel universitario, pero de manera separada, no unificada y allí se encuentra una gran debilidad, ya que los esfuerzos por separado, aunque importantes y significativos, solo atienden a un pequeño sector poblacional educativo, impidiendo un avance real a nivel macro, en este orden de ideas, el apoyo y cambio de políticas educativas equitativas en un país democrático y laico es indispensable ayer y hoy.

TÍTULO DOCUMENTO	AUTORES(AS) Y AÑO DE PUBLICACIÓN	¿Qué se ha hecho en enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en educación?
1. Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario.	Manuel Gilberto Ricaldi; Sebastián Sánchez Díaz & María Eleonora Subiría Rodríguez (2020).	Se concluyó que el enfoque de género y los aprendizajes sociales se encuentra en un nivel o tendencia de logro en contraste con las relaciones sociales que se encuentran un nivel de bueno; los primeros influyen significativamente en las relaciones de aprendizaje. Determinando para (Ricaldi, Sánchez & Subiría 2020, p.105) que hay un rechazo de la hipótesis nula y existencia de evidencias para aceptar la hipótesis alterna de la investigación (El aprendizaje social depende del uso del enfoque de género y las relaciones sociales en los estudiantes). Ya que se encontró una barrera en los sujetos de estudio representada en la poca madurez social y psicológica, en temas de género e ideología de género, ni información científica de estas últimas a su alcance que las validen. Estos sugieren ampliar las investigaciones sobre género en temas claves como: igualdad de oportunidades, empoderamiento social y equidad de género, pero desde una mirada científica-biológica y social desarraigando ideologías de confrontación social.
2. La educación de la sexualidad desde la diversidad de género para la formación integral del estudiante de pedagogía psicología.	Lianne Mosqueda Padrón, Lucía Rafael Martínez & Celia Díaz Cantillo (2020).	La investigación sustenta la necesidad de la apropiación de la educación sexual y la promoción de la diversidad de género de forma cognoscitiva y conductual para la formación integral del profesional de Pedagogía Psicología, “teniendo en cuenta las características de cada etapa y de los profesionales en formación de esta especialidad en el contexto de Universidad de Las Tunas” (Padrón, Martínez & Cantillo 2020, p.184). Cumpliendo de esta manera el objetivo propuesto.
3. La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado.	Cristina Miralles-Cardona, María-Cristina Cardona-Moltó & Esther Chiner Sanz. (2020).	Razón(es) por la(s) cual(es) la formación para la igualdad de género de los enseñantes en educación de pregrado y máster, debe ser contemplada con celeridad en el (a) ideario y planes de centro, (b) currículo y programas de estudio, y (c) visión individual y conciencia de género. En consonancia, es inexcusable implementar una “pedagogía sensible al género que ayude no solo a explorar e identificar desigualdades y desajustes, sino también a proporcionar apoyo continuado para desarrollar la competencia en género antes de abandonar la formación inicial universitaria”. (Millares-Cardona, Cardona-Moltó & Sanz 2020, p.249-250).
4. ‘Como una chica’:	Javier Monforte	La investigación propone generalizaciones generativas (enlazan las



<p>un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física.</p>	<p>& Joan Úbeda-Colomer (2019).</p>	<p>experiencias de la audiencia y la mueve a actuar sobre lo que se ha leído) y provocativas (insta a la audiencia a repensar 'lo posible' y trasladar los resultados del estudio al plano de lo que todavía no se ha imaginado ni puesto en práctica), de donde se infiere que:</p> <p>Hay una necesidad de amplificar la perspectiva de género para ser capaz de percibir lo que permanece oculto. De este modo, si bien resulta urgente el combatir el problema de género, lo verdaderamente importante es revisar la forma en que percibimos ese problema. En el campo de la EF y el deporte, pensamos que la habilidad motriz es un indicador clave a la hora de repensar los EG. Por los que se recomienda para pensar 'lo posible' en cuanto al problema de género en EF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abandonar la idea de que la habilidad motriz es un concepto neutro. - Cuestionar el significado de la habilidad motriz, cómo lo usamos, a quién beneficia y a quién perjudica. - Generar y desarrollar formas alternativas de considerar y evaluar la habilidad en EF, más allá del deporte de competición (Monforte & Colomer, 2019, p.78). <p>Por lo que se hace un llamado urgente a reconfigurar la enseñanza como medio de transformación social por medio de la pedagogía crítica desde dentro de las aulas, los hogares y la vida de los educandos.</p>
<p>5. Concepciones de Género y Convivencia Escolar en Los y Las Estudiantes de la Unidad Educativa Cmdt. Césa Endara Peñaherrera.</p>	<p>Mgtr. Verónica Patricia Villegas Flores (2018).</p>	<p>La investigación concluye que hay un trato desigual y por ende inequitativo hacia el género femenino, lo que influye desfavorablemente en las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes de los grados octavo (8) a décimo (10) de la Unidad Educativa Cmdt. Césa Endara Peñaherrera; afectando el desempeño académico y social.</p> <p>Esto se puede comprobar, "teniendo en cuenta que el resultado del método correlación de Pearson emitió un valor, la gráfica de correlación nos indica que existe una correlación positiva alta de 0,89 entre las dos variables aplicadas dentro de la investigación, como son las Concepciones de Género (Nada Equitativa) y Convivencia Escolar (Nada Favorable), determinando que el instrumento puede ser aplicado dentro del contexto investigado" (Flores, 2018, p.173).</p>
<p>6. Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas.</p>	<p>Carmen Solís-Espallargas (2018).</p>	<p>La investigación de las biografías, permitió dar luces para plantear didácticas encaminadas a eliminar el sesgo cognitivo de género en el alumnado de ciencias, del mismo modo trasladar cognoscitivamente dicha experiencia a las aulas escolares como propuesta pedagógica adaptable al contexto social y cultural de los niños, niñas y adolescentes, lo que permitiría "la superación de dichos sesgos de género en la enseñanza-aprendizaje de la ciencia por lo que la conjunción consciente de diversas estrategias formativas debería llevarnos a promocionar, desde una sociedad más igualitaria, una situación de igualdad real en la enseñanza de las ciencias" (Solís-Espallargas, 2018, p.3602-12).</p>
<p>7. Equidad de género desde la escuela una propuesta de educación con enfoque diferencial.</p>	<p>Paola Catherine Vargas Sánchez (2018).</p>	<p>Entre sus principales hallazgos se encuentran prácticas discriminatorias que generan violencia de género, la cual es invisibilizada por los estereotipos que los estudiantes tienen del "ser" y "hacer" respecto a los roles de género, estos están impregnados de altas dosis de agresividad física perpetuando prejuicios y falsas concepciones respecto a las mujeres; se comprendió que esto se genera por la falta de dialogo y la solución pacífica de conflictos, se destaca la importancia de trabajar en el reconocimiento de los derechos sexuales y</p>



		<p>reproductivos, así como las diferentes formas de violencia.</p> <p>A partir de esa investigación se logró generar reflexiones sobre las nuevas formas de ser, sentir y hacer de las masculinidades y feminidades, generando compromisos en los educandos para superar estas exclusiones, promover y crear una sociedad más justa e igualitaria, lo cual se evidenció en el establecimiento y aplicación de la propuesta pedagógica (talleres por cursos el respeto, la tolerancia y diversidad), contribuyendo a la formación de sujetos políticos agentes de cambio social (Vargas, 2018, p.54-55).</p>
8. Intervención educativa para la aprehensión del enfoque de género en infantes.	Anabel Lozano Lefrán, Noralydis Rodríguez Washington & Ileana Elena Castañeda Abascal (2016).	<p>Inicialmente se concretizaron los principios de la educación popular (práctica-teoría-práctica enriquecida), ya que se partió con la delimitación de las “necesidades de aprendizaje relacionadas con el género y la salud”; los infantes polemizaron la realidad que les rodea, orientada a la reflexión y transformación crítica (de las creencias iniciales) o práctica transformadora por medio de la “internalización del enfoque de género y sus beneficios para la salud” (confirmación teórica y epistemológica).</p> <p>El empoderamiento del enfoque de género, se dio a través del constructo textual, capacitándolos para la toma de decisiones responsables sobre la salud. Hecha esta salvedad, se evidencia que los roles en el hogar están determinados por patrones hegemónicos familiares asignados al hombre (este provee, protege y tiene la opción de participar en labores hogareñas) y la mujer (esta debe realizar labores hogareñas), estas conductas están dadas de muy temprana edad, se puede decir que es necesaria una “intervención educativa en esta etapa del curso vital, para contribuir a la construcción de una concepción de vida en niñas y niños, desde un enfoque de equidad de género”.</p> <p>Por consiguiente “la propuesta diseñada contribuye a la transformación de las percepciones sexistas de niñas y niños hacia modos de actuación, juicios y valoraciones que reflejaban la aprehensión del enfoque de género, así como la disposición de los infantes para convertirse en promotores de género por la salud” (Lefrán, Washington & Abascal, 2016, p.394).</p>
9. La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia.	Beatriz Gallego Noche (2014).	<p>Se concluye al respecto de la práctica deportiva esta se da en mayor proporción en los chicos, respecto a las chicas cuya práctica esta sesgada por un estereotipo femenino, señalando dificultades de acceso mayores a las instalaciones deportivas, frente a los chicos, finalmente se encontró que la práctica deportiva está relacionada con rasgos personales característicos relacionados con el desarrollo social y ciudadano (perseverancia, equilibrio, liderazgo, etc.), junto con ciertos indicadores de sociabilidad como la solidaridad o la participación social (Gallego-Noche, 2014, p.192).</p>

Cuadro No. 1 antecedentes investigativos y conclusiones _ fuente propia 2021.

2.2 La sistematización en la praxis pedagógica.

Esta categorización coloca en evidencia la necesidad urgente de la sistematización, para reflexionar sobre el quehacer pedagógico y establecer posibles estrategias de mejora como de cambio de paradigmas educacionales; lo que requiere evidenciar los procesos epistemológicos



como las innovaciones educativas más que para visibilizar las prácticas educativas en el aula, aunque es igualmente importante.

2.2.1 Como primer referente de esta categoría se encuentra la *Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil*, de (Ana M. Jiménez-Quintero, 2020), aquí La práctica pedagógica es asumida como una práctica social, ya que esta debe para la comprensión de la infancia, analizarla y estudiarla integralmente en su contexto cultural, político, socio económico, subjetividades e identidades; se exhorta al maestro a comprender, reconocer, transformar y darle sentido a dichos contextos; por medio de la investigación desde la pedagogía praxeológica.

Esta investigación cualitativa se realiza entre el periodo académico de 2018 y 2019, contando con la participación de 101 maestros en formación de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Minuto de Dios, de la modalidad virtual y distancia tradicional, de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los grados de séptimo, octavo y noveno “a través de la recolección de información, emitida en líneas de tiempo, con un enfoque histórico hermenéutico y crítico social, de carácter narrativo, de análisis y aprendizajes de la experiencia en la práctica pedagógica” (Jiménez-Quintero, 2020, p.71).

En consonancia con lo anterior (Jiménez-Quintero. 2020) “busca aportar a las comprensiones que se tienen sobre la infancia en los discursos obtenidos a partir del contexto y las modalidades de práctica que vinculan la pedagogía praxeológica” (p.71).

Respecto a la metodología esta es concebida desde el paradigma cualitativo, fundamentado en la investigación social, sistematizando experiencias educativas y asumiendo elementos de la fenomenología, procurando:

reconstruir de manera analítica y reflexiva las experiencias con el fin de interpretarlas y comprenderlas, donde el investigador busca producir y aportar al conocimiento desde la identificación de diversos fenómenos sociales evidentes en los contextos educativos de la práctica pedagógica del educador infantil, teniendo presente los sentidos y apropiación del saber pedagógico que se tiene en la educación para la infancia (Jiménez-Quintero, 2020, p.73).

Finalmente (Jiménez-Quintero, 2020), manifiesta que se deben asentar propuestas que apunten a la transformación del entorno de las infancias, es importante tener en cuenta la emocionalidad de los maestros, debido a que estas influyen en la subjetividad narrativa porque:

se hacen evidentes tensiones alrededor de las relaciones interpersonales que se viven en la escuela o frustraciones acerca de eventos relacionados con la injusticia, muchas veces sin respuestas en la línea interinstitucional, existiendo también desasosiego en función de las problemáticas sociales que se viven desde



las experiencias en función de los derechos para la población infantil (Jiménez-Quintero, 2020, p.78).

Por lo que hay que pensarse las infancias desde la interpretación crítica que conlleve a crear mundos posibles transformadores de las realidades inequitativas, violentas y desiguales.

Concluyendo e infiriendo que la sistematización permitió conocer la voz de los participantes y la comprensión de sus prácticas pedagógicas; posibilitar la relación de las narrativas y entender las infancias como el rol del educador(a) infantil, así mismo la influencia del modo de la atención educativa, las emociones del saber pedagógico como el sentido del por qué y para qué ser maestro(a). Además de la importancia de:

realizar aportaciones sobre las miradas actuales para pensarse en la infancia - infancias contando con las percepciones de los maestros en formación, teniendo en cuenta dos aspectos importantes que más rescatan, como la familia y diversidad y que desde una perspectiva fenomenológica propia de la experiencia asume un lugar preponderante en los contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas (Jiménez-Quintero, 2020, p.79).

2.2.2 El segundo referente se designa *Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca*, de (Valeska Cabrera Cuadros & Claudia Soto García, 2019); se puede afirmar que la investigación de la práctica docente permite la reflexión y el compartir de experiencias desde el interior del contexto educativo posibilitando su transformación, por ende, se pretende “transformar la formación inicial del profesorado tomando en consideración el saber que nace de la experiencia de docentes” (Cuadros & García, 2019, p.88). Analizando la incorporación de la implicación de la narración en primera persona.

En efecto “la experiencia se realizó en un semestre académico con dos grupos de la asignatura Teoría y práctica de la investigación educativa de primer año de Pedagogía, donde participaron un total 106 estudiantes entre 18 y 23 años, 81 mujeres y 25 hombres” de la Universidad de Barcelona (Cuadros & García, 2019, p.91).

Como metodología en la investigación (Cuadros & García, 2019) emplean el paradigma cualitativo con enfoque en la indagación narrativa; se empleó la técnica de recogida de información desde las experiencias vividas en el aula, elaborándose un relato.

De modo que este proyecto de investigación narrativa grupal permitió destacar el valor de las experiencias ajenas en los contextos escolares, reconstruyéndolas y vinculándolas con otras historias y contextos, teniendo como protagonista la narrativa como tal.



Por lo tanto (Cuadros & García, 2019), terminan por afirmar que, en consecuencia, la IN propicia de una manera innovadora y crítica la creación de aprendizajes, repensando y reflexionando las prácticas formativas de docentes, emanando estos desafíos:

incorporar la escucha del otro desde el inicio de la asignatura para promover el encuentro y la confianza; propiciar más espacios para la interacción entre ellos; utilizar relatos de otros docentes-investigadores que cuenten sus experiencias; trabajar de manera colaborativa con los estudiantes para la planificación de la asignatura y utilizar diversos recursos narrativos (Cuadros & García, 2019, p.100).

De manera semejante se manifestaron dificultades tales como:

Algunos estudiantes no se involucraron en las dinámicas de clases; también hubo complicaciones para identificar experiencias propias que entrasen en relación y que, a la vez, movilicen saberes. Fue difícil lograr equilibrar los saberes técnicos, reflexivos y críticos a partir de la implicación en primera persona y hubo dificultad para confiar en el otro y para enfrentar juntos las tensiones que pudiesen surgir (Cuadros & García, 2019, p.101).

Pero estas fueron superadas cuando se usó la narrativa desde la historia propia, produciendo emociones que generaron confianza y ruptura de barreras. Al escribirse, narrarse, escucharse y relatarse se evidencia un desarrollo de reconstrucción de sí reflexivamente; gracias a la IN hubo un principio de transformación desde el pensamiento real de los enseñantes y no desde un discurso aparente; lo que conllevó a la necesidad de "reestructurar la asignatura del área de investigación para que se puedan llevar a cabo decisiones pedagógicas más vinculadas al sentido humano y personal" (Cuadros & García, 2019, p.102), no sin antes generar cuestionamientos tales como: ¿Qué hacer como profesoras para plantear la investigación en la formación docente? ¿De qué manera pensamos la asignatura para valorar y vincular la investigación con sus prácticas como futuros profesionales?

2.2.3 En el referente tercero se aprecia como título *Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá*, de (María Constanza González-Rodríguez & David Alberto Londoño-Vásquez, 2019); en la cual demuestran que el estudiantado evidencia fallas en los procesos lectoescriturales (composición y comprensión de los textos), dejando de lado el contexto sociocultural, las relaciones meta cognitivas y el desarrollo de habilidades críticas, afectando de este modo el desempeño académico. Los autores describen como población de estudio:

20 estudiantes matriculados en el segundo grado en el año 2016, compuesto por 12 niñas y 8 niños con edades que oscilan entre 7 y 8 años, que habitan en una vereda del municipio de Samaná (Boyacá), pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, provenientes de familias de escasos recursos económicos



y un bajo nivel de escolaridad, donde en todos los casos, el padre y la madre trabajan en actividades agrícolas, ganaderas y alimenticias, durante largas jornadas (10 a 12 horas), aspecto que dificulta el acompañamiento a sus hijos en los procesos académicos (González-Rodríguez & Londoño-Vásquez, 2019, p.255-256).

En relación con el objetivo este infiere que se debe procurar el “mejoramiento de las prácticas educativas por medio de estrategias pedagógicas significativas, que contribuyen positivamente en desarrollo y fortalecimiento de la literacidad en los y las estudiantes de segundo de básica primaria en una institución educativa rural” (p.255). En la metodología expuesta se entrevisté el paradigma mixto como acción investigativa en el aula desde la reflexión crítica y el auto- cuestionamiento; permitiendo “indagar sobre el quehacer docente para planificar y mejorar adecuadamente la práctica educativa, es decir, centrar la atención en el mejoramiento de las prácticas” (p.255), educativas, accediendo a la investigación-reflexión-acción sobre la misma.

Con el análisis investigativo se llega a concluir por parte de González-Rodríguez & Londoño-Vásquez que la literacidad es importante en los procesos de sistematización ya que parte del procesamiento lectoescritural y esta permeada del contexto sociocultural del educando. Por tanto, para González-Rodríguez & Londoño-Vásquez, se debe fomentar institucionalmente la cultura de la lectura, escritura y narrativa mejorando los resultados de la literacidad; realizando talleres para comprender y atender los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades, por lo que se hace indispensable desarrollar esta habilidad desde preescolar a undécimo (2019).

Al ser una unidad de análisis restringida impide señalar tendencias, sin embargo, ante los niveles de literacidad de los investigados; es recomendable continuar investigando, e implementar un “estudio de tipo experimental de tipo pre-post para comprobar estadísticamente los efectos de la intervención realizada y ampliarla a un mayor número de participantes” (González-Rodríguez & Londoño-Vásquez, 2019, p.265).

2.2.4 El referente cuarto se presenta como una *Sistematización del proceso de formación de trabajadoras sociales en el marco de las prácticas institucionales: una apuesta a la consolidación del proyecto ético político profesional*, de (Alba Lucía Marín Rengifo; Jhon Sebastián Aguirre Cano & Sandra Yaneth Vallejo González, 2019); de cuya investigación podemos decir que la práctica institucional (se ahora en adelante PI) se refiere a la construcción y comprensión de las relaciones sociales, la experiencia de las estudiantes y la intervención en los contextos.

Estamos ante una “sistematización del proceso de formación de la PI de las trabajadoras sociales de la Universidad de Caldas, abarcó el período comprendido entre los años 2005 al



2013, lo que implicó ubicarnos en los currículos 316 y 4475 del Programa de Trabajo Social” (Rengifo, Cano & González, 2019, p.73) de los semestres octavo, noveno y décimo.

Como objetivo (Rengifo, Cano & González, 2019) proponen sistematizar el proceso de formación de la práctica institucional de las trabajadoras sociales de la Universidad de Caldas del Programa de Trabajo Social; por lo que pretende “involucrarlos(as) activamente desde sus construcciones y vivencias, en el proceso de reconocimiento de sus experiencias en el marco de la formación; en la reflexión sobre estas experiencias particulares; y en la generación de conocimientos orientados a los propósitos de la sistematización” (p.73).

En cuanto a la metodología esta es asumida por los autores desde el paradigma cualitativo, tomando la sistematización como variante investigativa, ya que esta por medio del “ordenamiento, recreación y cuestionamiento de los procesos construidos por los actores educativos, con el fin de obtener y develar conocimientos o aprendizajes, en torno al proceso de formación en la práctica, a partir de las experiencias y los sentidos atribuidos a este proceso” (Guiso, 1998).

Así pues, (Rengifo, Cano & González, 2019) se plantean que la formación profesional sienta las bases para que desde la práctica institucional se estructuren la formación, la proyección y la investigación; fortaleciendo habilidades reflexivas constituyéndose como un profesional reflexivo, lo que implica ofertar una enseñanza profesional epistémica, hermenéutica y con principios teleológicos (justicia, dignidad y equidad).

Conforme a lo anterior, para Rengifo, Cano & González la práctica de las enseñantes se establece desde tres líneas primordiales: la acción profesional, la reflexión permanente de ella y la construcción de conocimiento a partir de la reflexión en la acción (2019), las cuales encaminan al aprendizaje de “ciudadanos críticos y activos, que a su vez contribuyen a aportar desde procesos participativos de intervención profesional, a la politización de la vida pública” (Rengifo, Cano & González, 2019, p.85) y la construcción de otros mundos posibles.

Como punto final se concluye con las “concepciones de práctica institucional develadas: la práctica como aplicación rigurosa de la teoría; la práctica como construcción de la relación entre la identidad personal y profesional; y la práctica como proceso de reflexión en y sobre la acción” (Rengifo, Cano & González, 2019, p.86).

2.2.5 En el referente quinto se considera *La narratividad descolonizada como alternativa pedagógica práctica y espacio de emergencia identitaria desde un enfoque de género*, de (María Nohemí González Martínez & Dhayana Carolina Fernández Matos, 2018); en primer lugar postulan un “marco teórico desde la filosofía educativa denominado la pedagogía del “nosotros” como un espacio de construcción/deconstrucción/reconstrucción/disolución, pretendiendo implementar una epistemología descolonizada con enfoque de género” (p.152).



Esta propuesta pedagógica es el “resultado del análisis y las conclusiones generadas de la investigación Sujeto[a]s Político[a]s: derechos, ciudadanía e identidad transnacional, la cual parte de la propuesta teórica concebida por Seyla Benhabib para el estudio de la noción de identidad” (Martínez & Matos, 2018, p.153).

De modo que para Martínez & Matos la narrativa es una parte importante de la construcción de la identidad sexual y de género, ya que permite la individualización, la diferenciación y la propositividad, al dar una capacidad progresiva de recrear, sentir, narrar dando una visión aterrizada de la propia realidad, creando significados alrededor así mismo origina relatos propios e identitarios, de la manera como se comprende el sistema sexo/género (este es el modo histórico de interpretar los cuerpos entre los sexos masculino y femenino (2018); subordinando, apropiándose, y explotando a los segundos en pro de los primeros.

A propósito de la metodología (Martínez & Matos, 2018) la enuncian como una “investigación documental, que recurre a fuentes secundarias y se fundamenta en el feminismo posestructuralista y en la Teoría Crítica para explicar la importancia de la narratividad en la configuración de la identidad y en su uso pedagógico en los espacios educativos” (Martínez & Matos, 2018, p.154); recurriendo al paradigma cualitativo hermenéutico.

Se puede concluir que La pedagogía del “nosotros” demanda dar claridad a las divergencias y convergencias con el fin de establecer acuerdos basados en la equidad e igualdad, desarrollando estrategias pedagógicas en gnoseología narrativa, permitiendo a los “educadores(as) y educandos poder interpretar sus experiencias desde diversas perspectivas, incluyendo la convencional, la crítica, la feminista, la postmoderna y la fenomenológica” (Martínez & Matos, 2018, p.157). A su vez la categoría de identidad desde la narrativa permite la normalización y la creatividad (como encarnación identitaria), en los contextos educacionales.

Por consiguiente, se contribuye desde una ciencia social crítica a la reflexión filosófica educativa de la identidad como categoría que atraviesa la vida diaria, pretendiendo dilucidar y esculpir el arte de la existencia y nuevas formas de vida buena que permita a todos los seres humanos hacer de su vida un espacio habitable.” (Martínez & Matos, 2018, p.157).

2.2.6 El referente sexto se titula *Sistematización de la experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la universidad pedagógica experimental libertador*, de (Yarines del Carmen Perdomo de Pérez, 2014); presenta lo fundamental de las universidades como centros de formación del profesorado, estimulador de la sensibilidad y el humanismo con actitudes emocionales positivas transformando las desigualdades e inequidades sociales de la población con necesidades educativas especiales NEE, atendiéndole completamente.

Por lo cual se sistematizó “la experiencia de quince estudiantes prestadores del servicio comunitario del Programa Educación Especial en Retardo Mental del la Universidad Pedagógica



Experimental Libertador de Barquisimeto (UPEL-IPB) Venezuela” (Perdomo, 2014, p.477); cuyos objetivos fueron:

1. Develar las emociones presentes en los estudiantes de la carrera educación especial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto antes de la experiencia del servicio comunitario.
2. Describir las experiencias del accionar de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto durante el servicio comunitario.
3. Interpretar los saberes adquiridos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto luego de haber participado y vivido en el servicio comunitario realizado (Perdomo, 2014, p.482).

Desarrollados en la “Misión Robinsón Venciendo Barreras de la comunidad Tamaca, Sector Llano Alto perteneciente al Municipio Crespo del Estado Lara”. (Perdomo, 2014, p.482). Por lo que se refiere a la metodología Perdomo la asume desde el paradigma cualitativo y la fenomenológica-hermenéutica (postula la percepción y descripción de los las experiencias y el significado de la mismas), amparada en la sistematización de experiencias; infiriendo la aplicación de un procedimiento combinado: Investigación Cualitativa y Sistematización de Experiencias (2014); desarrollada en cuatro fases: “fase del diseño del plan de sistematización, fase del trabajo de campo y reconstrucción de la experiencia, fase del análisis e interpretación crítica del proceso y comunicación de los resultados” (Perdomo, 2014, p.483).

Para concluir se evidencia que al desarrollar habilidades socioemocionales estas permiten el desarrollo de la vocación y motivación al logro, antes, durante y al final de la investigación; facilita la toma de decisión asertiva como la planeación, diseño y ejecución de las tareas explícitas para solventar las necesidades de los(as) estudiantes con NEE, sus familias y la comunidad.

Dichas tareas con resultados exitosos gracias a estrategias como la dialogicidad; visibilizaron “los estados emocionales, que en los informantes se evidenciaron como: incertidumbre, miedo, emoción, disposición, voluntad, responsabilidad, motivación satisfacción, que proporcionaron a lo cognitivo la creencia por el hacer” (Perdomo, 2014, p.501).

Lo que llevó a un “cambio profundo y de crecimiento personal en los docentes en formación inicial, en cuanto a la valorización por lo que se hace, el compromiso ético que arraiga esta práctica, la necesidad de accionar dentro de la comunidad de manera real y significativa, la sensibilidad social para transformar realidades” (Perdomo, 2014, p.501) socioeducativas y como vidas; por medio del trabajo en equipo y colaborativo este ayudo a cambiar paradigmas como a vencer “prejuicios, mitos y vivencias de la práctica poco conocida en ambientes no convencionales y la descongelación de la incertidumbre y el miedo por lo desconocido” (Perdomo, 2014, p.501).



Se hace un llamado a “abordar la formación del futuro docente de educación especial como promotor social desde las emociones, lo que conlleva una praxis pedagógica creativa en las aulas universitarias” y respetuosa de los ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes, capacitándolos para:

Responder a las necesidades reales y participar activamente en la transformación social-educativa en el espacio donde se desempeña desde una perspectiva humanística y sobre todo con una actitud emocional positiva que propicie el optimismo, entusiasmo, comprensión y compromiso por lo que se hace”, en pocas palabras adquirir la capacidad transformadora del amor (Perdomo, 2014, p.502).

2.2.7 El referente séptimo tiene como temática la *Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario*, de (MSc. Luisa María Baute Álvarez & Dra. Miriam Iglesias León, 2011); las investigadoras Álvarez & León hacen evidente el desarrollo alcanzado por la ciencia y la técnica, gracias a la promoción de la formación permanente del docente universitario que realizan las universidades, lo cual se demuestra en el desempeño de habilidades, conocimientos y valores aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que estos llevan (2011); permitiendo la utilización de una metodología que conlleva a la adquisición de la cultura universitaria; es por esto que la sistematización de su formación y quehacer pedagógico educativo, favorece nuevas lecturas y sentidos al aplicar la reflexión y el análisis crítico. Se hace un llamado al docente universitario a realizar un dialogo de saberes reflexivo, abierto y colaborativo con sus pares que permita la reconstrucción de sus experiencias y la comprensión de los contextos al retroalimentarla con otras experiencias prácticas y teóricas.

La experiencia pedagógica de enseñanza- aprendizaje de Álvarez & León se llevó a cabo con docentes y directivos docentes de la sede central y los territorios desde el curso académico 2002 -2003 al presente, de la Universidad de Cienfuegos, Cuba (2011).

El objetivo propuesto por (Álvarez & León, 2011) es “sistematizar la formación pedagógica postgraduada del docente, lo que contribuye a resolver la carencia de la misma [y garantizar la superación pedagógica] en los profesores universitarios de la Universidad de Cienfuegos” (p.36-39).

Para ello, en su metodología se infiere el desarrollo del paradigma cuantitativo hermenéutico; mediante la observación - análisis documental y la reflexión crítica como procedimiento investigativo, llevado en dos etapas (reconstrucción histórica de la información y formulación de las preguntas orientadoras problematizadoras). De modo que, al haber realizado el análisis reflexivo de la sistematización de (Álvarez & León, 2011) los investigadores concluyeron que:



Los talleres realizados permitieron la búsqueda de información y admitieron el análisis crítico de la práctica pedagógica contextualizada a las condiciones actuales.

La superación pedagógica “constituyó una vía para establecer una comunicación eficaz con el docente al personalizar la ayuda, orientación y seguimiento de su superación pedagógica posgraduada más contextualizada a las necesidades individuales, colectivas e institucionales” (p.46), incluyendo conocimientos nuevos progresivamente y en interacción con los coinvestigadores. Enfatizan en el diseño de la propuesta de superación sistematizada de la formación pedagógica de los docentes universitarios (Álvarez & León, 2011, p.46).

2.2.8 El referente octavo y final de esta segunda categoría se titula *Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional*, de (Carol Natalia García Campos & Marianne Godoy Serrano, 2011), las autoras en esta investigación analizan ¿De qué manera la sistematización de una experiencia en el campo del arte contribuye a la cualificación de las prácticas de enseñanza en un espacio no convencional?, dándole la relevancia e importancia necesaria a la sistematización como investigación, ellas tuvieron como principal objetivo: sistematizar su experiencia en educación artística, visibilizando y reflexionando sobre los saberes que conducen a la cualificación de prácticas de enseñanza en esta área.

La metodología empleada es la sistematización, teniendo en cuenta los aportes de (Oscar Jara Holliday, 1994); los principales hallazgos obtenidos por García & Godoy fueron:

El reconocimiento de la importancia de la sistematización ya que esta contribuye al mejoramiento y la transformación de la propia práctica educativa a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza; sistematizar una experiencia en el campo del arte demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica, y reconocer que los espacios no convencionales ofrecen ventajas relacionadas con la flexibilidad en la producción de conocimiento, demostrando que los aprendizajes significativos no están vinculados únicamente con la escuela, sino también con lo que sucede fuera de ella (García & Godoy, 2011, p.71-72).

Resultando como conclusión definitiva de esta segunda categoría de antecedentes, que es primordial que el currículo como toda práctica pedagógica se haga desde la contextualización de la realidad política y sociocultural de la comunidad educativa, ya que esta permite dar sentido y afianzar las ciudadanías, como la subjetividad identitaria.

La dialogicidad y la narrativa son principios fundamentales en el momento de deconstruir y construir experiencias significantes dadas en el aula, ya que al dar voz a los protagonistas de la práctica pedagógica esta se hace real y llena de interpretación identitaria.



Es por esto que la sistematización lleva obligatoriamente a la autocrítica, pensar y repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como evaluar para posibilitar oportunidades de mejora tendientes a humanizar la práctica pedagógica, haciéndola cercana al educando, posibilitando su significancia, cambio de paradigmas y transformación personal, social y cultural.

TÍTULO DOCUMENTO	AUTORES(AS) Y AÑO DE PUBLICACIÓN	LA SISTEMATIZACIÓN EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA
<p>10. Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil.</p>	<p>Ana M. Jiménez-Quintero (2020).</p>	<p>Es por esto que se deben asentar propuestas que apunten a la transformación del entorno de las infancias, es importante tener en cuenta la emocionalidad de los maestros, debido a que estas influyen en la subjetividad narrativa porque “se hacen evidentes tensiones alrededor de las relaciones interpersonales que se viven en la escuela o frustraciones acerca de eventos relacionados con la injusticia, muchas veces sin respuestas en la línea interinstitucional, existiendo también desasosiego en función de las problemáticas sociales que se viven desde las experiencias en función de los derechos para la población infantil”; por lo que hay que pensarse las infancias desde la interpretación crítica que conlleve a crear mundos posibles transformadores de las realidades inequitativas, violentas y desiguales (Jiménez-Quintero, 2020, p.78).</p> <p>Se infiere que la sistematización permitió conocer la voz de los participantes y la comprensión de sus prácticas pedagógicas; posibilitar la relación de las narrativas y entender las infancias como el rol del educador(a) infantil, así mismo la influencia del modo de la atención educativa, las emociones del saber pedagógico como el sentido del por qué y para qué ser maestro(a). Además de la importancia de “realizar aportaciones sobre las miradas actuales para pensarse en la infancia -infancias contando con las percepciones de los maestros en formación, teniendo en cuenta dos aspectos importantes que más rescatan, como la familia y diversidad y que desde una perspectiva fenomenológica propia de la experiencia asume un lugar preponderante en los contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas (Jiménez-Quintero, 2020, p.79).</p>
<p>11. Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca.</p>	<p>Valeska Cabrera Cuadros & Claudia Soto García (2019).</p>	<p>En consecuencia la IN propicia de una manera innovadora y crítica la creación de aprendizajes, repensando y reflexionando las prácticas formativas de docentes, emanando estos desafíos: “incorporar la escucha del otro desde el inicio de la asignatura para promover el encuentro y la confianza; propiciar más espacios para la interacción entre ellos; utilizar relatos de otros docentes-investigadores que cuenten sus experiencias; trabajar de manera colaborativa con los estudiantes para la planificación de la asignatura y utilizar diversos recursos narrativos” (Cuadros & García, 2019, p.100).</p> <p>De manera semejante se manifestaron dificultades tales como: “algunos estudiantes no se involucraron en las dinámicas de clases; también hubo complicaciones para identificar experiencias propias que entrasen en relación y que, a la vez, movilicen saberes. Fue difícil lograr equilibrar los saberes técnicos, reflexivos y críticos a partir de la implicación en primera persona y hubo dificultad para confiar en el otro y para enfrentar juntos las tensiones que pudiesen surgir”; pero estas fueron superadas cuando se uso la narrativa desde la historia propia, produciendo emociones que generaron confianza y ruptura</p>



		<p>de barreras (Cuadros & García, 2019, p.101).</p> <p>Al escribirse, narrarse, escucharse y relatarse se evidencia un desarrollo de reconstrucción de sí reflexivamente; gracias a la IN hubo un principio de transformación desde el pensamiento real de los enseñantes y no desde un discurso aparente; por lo que esto conlleva a la necesidad de "reestructurar la asignatura del área de investigación para que se puedan llevar a cabo decisiones pedagógicas más vinculadas al sentido humano y personal" no sin antes generar cuestionamientos tales como: ¿Qué hacer como profesoras para plantear la investigación en la formación docente? ¿De qué manera pensamos la asignatura para valorar y vincular la investigación con sus prácticas como futuros profesionales? (Cuadros & García, 2019, p.102).</p>
<p>12. Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá.</p>	<p>María Constanza González-Rodríguez & David Alberto Londoño-Vásquez (2019).</p>	<p>Con el análisis investigativo se llega a concluir que:</p> <p>La literacidad parte del proceso lecto-escritural, permeada del contexto sociocultural del educando.</p> <p>Se debe fomentar institucionalmente la cultura de la lectura, escritura y narrativa mejorando los resultados de la literacidad; realizando talleres para comprender y atender los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades, por lo que se hace indispensable desarrollar esta habilidad desde preescolar a undécimo.</p> <p>Al ser una unidad de análisis restringida impide señalar tendencias, pero si los niveles de literacidad de los investigados.</p> <p>Es recomendable continuar investigando, e implementar un "estudio de tipo experimental de tipo pre-post para comprobar estadísticamente los efectos de la intervención realizada y ampliarla a un mayor número de participantes" (González-Rodríguez & Londoño-Vásquez, 2019, p.265).</p>
<p>13. Sistematización del proceso de formación de trabajadoras sociales en el marco de las prácticas institucionales: una apuesta a la consolidación del proyecto ético político profesional.</p>	<p>Alba Lucía Marín Rengifo; Jhon Sebastián Aguirre Cano & Sandra Yaneth Vallejo González (2019).</p>	<p>Así pues, se plantea que la formación profesional sienta las bases para que desde la práctica institucional se estructuren la formación, la proyección y la investigación; fortaleciendo habilidades reflexivas constituyéndose como un profesional reflexivo, lo que implica ofertar una enseñanza profesional epistémica, hermenéutica y con principios teleológicos (justicia, dignidad y equidad).</p> <p>Dicho lo anterior la práctica de las enseñantes se conforma desde tres líneas primordiales (la acción profesional, la reflexión permanente de ella y la construcción de conocimiento a partir de la reflexión en la acción) las cuales encaminan al aprendizaje de "ciudadanos críticos y activos, que a su vez contribuyen a aportar desde procesos participativos de intervención profesional, a la politización de la vida pública" y la construcción de otros mundos posibles (Rengifo, Cano & González; 2019, p.85).</p> <p>Como punto final se concluyen con las "concepciones de práctica institucional develadas: la práctica como aplicación rigurosa de la teoría; la práctica como construcción de la relación entre la identidad personal y profesional; y la práctica como proceso de reflexión en y sobre la acción" (Rengifo, Cano & González; 2019, p.86).</p>
<p>14. La narratividad descolonizada como</p>	<p>María Nohemí González</p>	<p>Se puede concluir que La pedagogía del "nosotros" demanda dar claridad a las divergencias y convergencias con el fin de establecer acuerdos basados en la equidad e igualdad, desarrollando estrategia pedagógica en gnoseología</p>



<p>alternativa pedagógica práctica y espacio de emergencia identitaria desde un enfoque de género.</p>	<p>Martínez & Dhayana Carolina Fernández Matos (2018).</p>	<p>narrativa, permitiendo a los “educadores/as y educandos poder interpretar sus experiencias desde diversas perspectivas, incluyendo la convencional, la crítica, la feminista, la posmoderna y la fenomenológica” (Martínez & Matos, 2018, p.157).</p> <p>A su vez la categoría de identidad desde la narrativa permite la normalización y la creatividad (como encarnación identitaria), en los contextos educacionales.</p> <p>Por consiguiente, se contribuye desde una “ciencia social crítica a la reflexión filosófica educativa de la identidad como categoría que atraviesa nuestra vida, pretendiendo dilucidar y esculpir el arte de la existencia y nuevas formas de vida buena que permita a todos los seres humanos hacer de su vida un espacio habitable.” (Martínez & Matos, 2018, p.157).</p>
<p>15. Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.</p>	<p>Yarines del Carmen Perdomo de Pérez (2014).</p>	<p>Para concluir (Perdomo, 2014) evidencia que al desarrollar habilidades socioemocionales estas permiten el desarrollo de la vocación y motivación al logro, antes, durante y al final de la investigación; facilita la toma de decisión asertiva como la planeación, diseño y ejecución de las tareas explícitas para solventar las necesidades de los(as) estudiantes con NEE, sus familias y la comunidad.</p> <p>Dichas tareas con resultados exitosos gracias a estrategias como la dialogicidad; visibilizaron “los estados emocionales, que en los informantes se evidenciaron como: incertidumbre, miedo, emoción, disposición, voluntad, responsabilidad, motivación satisfacción, que proporcionaron a lo cognitivo la creencia por el hacer” (Perdomo, 2014, p.501).</p> <p>Llevaron a un “cambio profundo y de crecimiento personal en los docentes en formación inicial, en cuanto a la valorización por lo que se hace, el compromiso ético que arraiga esta práctica, la necesidad de accionar dentro de la comunidad de manera real y significativa, la sensibilidad social para transformar realidades” socioeducativas y vidas; por medio del trabajo en equipo y colaborativo este ayudo a cambiar paradigmas como a vencer “prejuicios, mitos y vivencias de la práctica poco conocida en ambientes no convencionales y la descongelación de la incertidumbre y el miedo por lo desconocido” (Perdomo, 2014, p.501).</p> <p>Se hace un llamado a “abordar la formación del futuro docente de educación especial como promotor social desde las emociones, lo que conlleva una praxis pedagógica creativa en las aulas universitarias”, y respetuosa de los ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes, capacitándolos para “responder a las necesidades reales y participar activamente en la transformación social-educativa en el espacio donde se desempeña desde una perspectiva humanística y sobre todo con una actitud emocional positiva que propicie el optimismo, entusiasmo, comprensión y compromiso por lo que se hace”, en pocas palabras adquirir la capacidad transformadora del amor. (Perdomo, 2014, p.152).</p>
<p>16. Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario.</p>	<p>MSc. Luisa María Baute Álvarez & Dra. Miriam Iglesias León (2011).</p>	<p>Posterior al análisis reflexivo de la sistematización de (Álvarez & León, 2011, p.46) concluyen que:</p> <p>Los talleres realizados permitieron la búsqueda de información y admitieron el análisis crítico de la practica pedagógica contextualizada a las condiciones actuales.</p> <p>La superación pedagógica “constituyó una vía para establecer una</p>



		comunicación eficaz con el docente al personalizar la ayuda, orientación y seguimiento de su superación pedagógica posgraduada más contextualizada a las necesidades individuales, colectivas e institucionales”, incluyendo conocimientos nuevos progresivamente y en interacción con los coinvestigadores. El diseño de la propuesta de superación sistematizada de la formación pedagógica de los docentes universitarios.
17. Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional.	Carol Natalia García Campos & Marianne Godoy Serrano (2011)	Los principales hallazgos obtenidos por (García & Godoy, 2011,p.71-72) abordan el reconocimiento de la importancia de la sistematización ya que esta contribuye al mejoramiento y la transformación de la propia práctica educativa a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza; sistematizar una experiencia en el campo del arte demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica, y reconocer que los espacios no convencionales ofrecen ventajas relacionadas con la flexibilidad en la producción de conocimiento, demostrando que los aprendizajes significativos no están vinculados únicamente con la escuela, sino también con lo que sucede fuera de ella.

Cuadro No. 2 antecedentes investigativos y conclusiones _ fuente propia 2021.).

2.3 Prácticas de reconocimiento en contextos educacionales y/o con enfoque diferencial de género.

El proceso de reconocimiento del otro(a) como sujeto político y/o como ciudadano(a) garante de derechos-deberes es urgente, sobre todo en ciertas poblaciones que históricamente se han invisibilizado o excluido de la agenda política o cuyo reconocimiento ha sido insuficiente, o ha quedado en el papel, pero sin llegar materializarse en hechos concretos de cambio sociocultural, es vital una sociedad donde ningún ser humano se sienta alienado(a).

Al realizar dicho reconocimiento la persona puede vivir plenamente su identidad, ser plenamente ella, en pocas palabras la escuela y sociedad deben ser espacios y territorios de paz que posibiliten el poder llegar a ser y hacer, sin limitantes o barreras identitarias; la última categoría de antecedentes investigativos puede dar luces con respecto al tema.

2.3.1 El referente primero es *Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES)*, de (Nubia Rodríguez-Pizarro, Alba & Rivera-Crespo, Janet, 2020); donde exponen que en el contexto universitario se presentan comportamientos de invisibilización y exclusión de parte de la heteronormatividad hegemónica otorgándose un estatus de superioridad y por ende discriminatoria al estudiantado con género, identidades de género y orientaciones sexuales diversas.



Mientras que los avances para vindicar los derechos hacia la población LGBTQ+ ha logrado su puesta en escena social como políticamente, el reconocimiento no puede quedar supeditado únicamente en lo legislativo y normativo, debe trascender a lo socio cultural.

Debido a que las universidades no son ajenas al binarismo de género o bigenerismo, como tampoco a la violencia de género traducida como “acoso sexual, agresión verbal y psicológica, gestos obscenos, burlas y piropos obscenos, maltrato y sanción por su orientación sexual, los cuales interpretaron como expresiones homofóbicas que actúan mediante mecanismos de ignorancia, particularización y calificación moral” (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.333).

Ante tal panorama violento a la diversidad, las investigadoras buscan como objetivo:

Reflexionar sobre la lógica heteronormativa que transversaliza las relaciones entre los diferentes actores que conforman la comunidad universitaria, cuya incongruencia se expresa en la práctica cotidiana, y plantear la necesidad de reconocer y resignificar las relaciones con personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas como un aspecto fundamental para el logro de la justicia de género, que implica a las personas, a las instituciones de educación y a la sociedad en general (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.330).

Por esta razón en la investigación de Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo intervinieron profesores y estudiantes de la Universidad del Valle, de las sedes de Cali y las regionales que componen la universidad, centro educativo de carácter público con reconocimiento de calidad educativa en la región y el país; en la investigación se empleó el paradigma cualitativo y diseños agregados permitiendo hacer un énfasis en las identidades de género y las orientaciones sexuales no hegemónicas (2020).

En conclusión Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo sostienen que aunque se ha trabajado y se tiene una normativa respecto al reconocimiento del género, las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas no hegemónicas, persevera entre los miembros de la comunidad educativa la heteronormatividad dando lugar a la estigmatización, exclusión, invisibilización, prejuicio, segregación y discriminación, cuya justificación se basa en la “lógica heteronormativa que fortalece la heterosexualidad obligatoria.” (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.353).

Por tanto, es de vital importancia:

Resignificar positivamente al otro(a) desde esa diferencia, sin verlo como alguien con quien toca convivir porque así lo establece el manual de convivencia. Se trata de verlo(a) como alguien a quien se valora y respeta, precisamente porque tiene



derecho de ser y hacer diferente (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.353).

Por consiguiente, la renuencia al cambio se da en la masculinidad heteronormativa más que en la feminidad, ya estas últimas al ser víctimas de la misoginia, redefine la homofobia (existe el imaginario que para redefinir lo masculino se debe renunciar a lo femenino y la feminización, viendo en el homosexual la idealización de la feminidad, ocasionando una ruptura con lo que se considera normal en la masculinidad heteronormativa).

Las IES deben participar en la “construcción de reconocimiento de las identidades devaluadas injustamente, lo cual permitirá una transformación axiológica real y un aporte a la construcción de una sociedad realmente incluyente, [justa, equitativa e igualitaria] razón de ser de las instituciones educativas.” (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.354).

2.3.2 el referente segundo es *La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social*, de (María Teresa Rojas, María Beatriz Fernández, Pablo Astudillo, Carolina Stefoni, Pablo Salinas & María José Valdebenito, 2019); aquí los(as) autores(as) Rojas et al., postulan que las políticas públicas LGTBI+ responden a las indicaciones internacionales, por lo tanto desde el ministerio de educación se incorporó la política respecto a la inclusión, pero aún existe un abismo de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes LGTBI+, ya que hay escasa claridad de la incorporación de estas temáticas en los currículos (2019), repercutiendo negativamente en “la seguridad física, emocional y afectiva de los sujetos que carecen de referentes identitarios y espacios protegidos para desarrollar seguridad en sí mismos y una relación de confianza con el entorno” (Rojas et al., 2019, p.3) a su vez que la investigación sobre inclusión LGTBI+ escolar es insuficiente.

La presente investigación se realizó con diversos actores escolares en ocho escuelas del país, con el objetivo de “identificar acciones y prácticas concretas, a la vez que comprender los significados y debates presentes en los establecimientos” (Rojas et al., 2019, p.3). A su vez que favorecer:

La comprensión de las condiciones que favorecen o desfavorecen el tratamiento de estos temas y, de este modo, reflexionar respecto de las posibles brechas que existen para avanzar en materia de justicia y de reconocimiento de la población LGTBI+ en el sistema escolar (Rojas et al., 2019, p.3).

En palabras de los(as) autores(as) (Rojas et al., 2019, p.5), en la investigación se empleó el paradigma cualitativo con estudio de casos múltiples que permitió reunir y analizar información contenida en unidades acotadas territorial, administrativa y culturalmente, en ocho (8) instituciones educativas; que reconocían modificaciones reglamentarias o de prácticas de inclusión orientadas específicamente a la población LGTBI+.



Para finalizar Rojas et al., demuestran avances en la construcción de la agenda diversa al interior de la escuela, pero esta no permea la estructura social sexo/género ya que no se problematiza la heteronormatividad, impidiendo el reconocimiento al aplicarse solo una justicia redistributiva (2019). El cambio de paradigma en vista de que “los discursos muchas veces expresan opiniones individuales, o bien, todavía no tienen impacto en la transformación de la enseñanza, ni menos aún en la crítica hacia un currículo que no muestra las experiencias de los cuerpos y las identidades diversas” (Rojas et al., 2019, p.11).

Es imperante para Rojas et al., trascender la legislación y crear desde la escuela un currículo y prácticas pedagógicas diversas e incluyentes que faciliten el reconocimiento de las identidades (2019), orientaciones y expresiones de género diversas permitiendo “avanzar en la concreción de estas demandas para alcanzar mayores niveles de justicia educacional” (Rojas et al., 2019, p.12), logrando por tanto un cambio sociocultural y generacional.

2.3.3 Como referente tercero se cuenta con el *Reconocimiento y participación de nuevos agentes educativos en la escuela: auxiliares de la educación*, de (John Jairo García Peña, Pamela Isabel Hernández Monsalve, Liliana Isabel Estrada Hernández & Laura Andrea Vidal Yepes, 2018); analizan como dentro de las instituciones educativas se encuentran los auxiliares de educación identificados(as) aquí como personal auxiliar administrativos, secretarias(os), conserjes, servicios generales y de seguridad, los(as) cuales aunque no son conocidos tradicionalmente como funcionarios educativos al no contar con formación pedagógica, inciden directa o indirectamente en los procesos educativos y convivenciales, debido a esto es importante reconocer su labor casi invisible; por lo tanto “implementar acciones de formación que, con un enfoque intersectorial y diferenciado, hagan posible que cualquier interacción con los niños y las niñas tenga una intención formativa.” (García Peña et al., 2018, p.156).

Atendiendo a lo anterior se puede entrever como objetivo de García Peña et al. (2018):

Mostrar la importancia que tiene reconocer otros agentes no nombrados en la educación, que se asumen en diferentes situaciones que se presentan en la convivencia escolar permitiendo, desde las categorías de emociones y reconocimiento, identificar sus aportes al proceso formativo en la Institución Educativa” (García Peña et al., 2018, pp.153,155); de los auxiliares de formación del Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación (CEPAR) de la ciudad de Medellín.

Con respecto al primer punto y en palabras de los(as) autores(as) García Peña et al., en la investigación se empleó el paradigma “hermenéutico, porque desde este, el investigador comprende e interpreta sentidos de una población con respecto a algo, haciendo un reconocimiento por lo multicultural y lo diverso” (García Peña et al., 2018, p.156) con un enfoque cualitativo.



Como resultado García Peña et al., demuestran avances en el proceso de reconocimiento de la labor formativa de los auxiliares educativos, esta es significativa ya que ellos(as) explicita o implícitamente contribuyen a la socialización de los educandos, mejoran la vida en común escolar, brindan enseñanza en el derecho-deber, entendimiento de la ley, la justicia y la normatividad (2018); lo anterior lo realizan desde su experiencia de vida y sabiduría, pero es necesario que se les cualifiquen y “capaciten fortaleciendo su interés innato en la orientación de los educandos” (García Peña et al., 2018, p.162).

2.3.4 Como referente cuarto se ubica el *Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar*, de (Bejarano-Sanabria, Henry Camilo & Delgado-Salazar, Ricardo Mauricio, 2017); los investigadores Sanabria & Salazar pretendieron evidenciar cómo las prácticas de orientación escolar son importantes en los jóvenes desmovilizados, ya que esto les permite manejar asertivamente las dinámicas de reincorporación a la vida civil, como las problemáticas y ventajas de dicho asesoramiento (2017).

La presente investigación de Sanabria & Salazar (2017) se realizó en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá D.C, con orientadores escolares de jóvenes bajados(as) en armas de las localidades de Ciudad Bolívar, Usme y Kennedy entre los años de 2014 y 2015, cuyo objetivo fue:

Profundizar en la comprensión de las dimensiones asociadas al reconocimiento de los jóvenes desmovilizados del conflicto armado a partir de los testimonios de los orientadores escolares que han asumido las prácticas de acogida de esta población en el contexto escolar, como aportar un referente conceptual que les permita cualificar y sustentar sus prácticas de orientación (Sanabria & Salazar, 2017, p.151).

Se presenta una investigación con paradigma mixto con enfoque narrativo permitiendo “aproximaciones investigativas y conceptuales en torno a los procesos de reconocimiento y vinculación al sistema educativo de los jóvenes que estuvieron incorporados en los grupos alzados en armas” (Sanabria & Salazar, 2017, p.151).

Donde Sanabria & Salazar (2017) concluyen sobre la importancia de las orientaciones escolares, ya que estas deben comprender las circunstancias del desmovilizado desde el reconocimiento consigo mismo, con el otro y el nosotros, por ello “la escuela está llamada a ofrecer prácticas generadoras de reconocimiento que aporten a la vida de los jóvenes que participaron en los grupos alzados en armas, oportunidades que les dejen reorientar su trayectoria de vida con dignidad y justicia” (Sanabria & Salazar, 2017, p.162). Por lo que esta debe convertirse en territorio de paz. Así mismo, permitir un descubrimiento de emociones como su formación en el manejo asertivo de las mismas, permitiendo una convivencia justa y pacífica.



Se debe conferir un reconocimiento social y político desde el derecho-deber como la reparación de los mismos, favoreciendo el desarrollo de una:

Valoración plena de las realizaciones individuales y colectivas de los jóvenes desmovilizados, el reconocimiento de sus derechos, deberes y capacidades en clave ético-política, la escuela debe tener presente la memoria, el tiempo y la justicia que subyacen en el devenir de estos jóvenes (Sanabria & Salazar, 2017, p.163).

Es necesario recalcar que la memoria es parte importante del reconocimiento ya que esta “por medio de prácticas narrativas forma seres capaces de reconocer su identidad como un proceso en permanente reconstrucción, que abre posibilidades para reinventarse constantemente en virtud de trascender la frontera del individualismo y anclar sus historias de vida con otras personas” (Sanabria & Salazar, 2017, p.163), por ello es imperativo desde lo ético, lo político y jurídico vencer la disparidad entre el yo y el otro, al nosotros pretendiendo el desarrollo de una sociedad equitativa y en paz.

La investigación intenta contribuir a la labor de los orientadores(as) en el tratamiento de aquellos que:

Vivieron en contextos de guerra con un criterio ético y político basado en la acogida y la protección en las dinámicas de inclusión; en el respeto de los derechos; en la solidaridad desde la estima de sí y del otro; en el perdón, la memoria, la reparación y las garantías de no repetición. Las prácticas de reconocimiento y de orientación se constituirán en experiencias significativas en las trayectorias vitales de los jóvenes. (Sanabria & Salazar, 2017, p.163).

Lo cual contribuirá a mejorar su calidad de vida, la de sus familias, de su contexto y porque no de la sociedad.

2.3.5 Como referente quinto se incluye la *Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos*, de (Angie Enerieth Coronado Bohórquez, Nidia Milena Moreno López & Ana Carolina Torres Gómez, 2016); en relación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje estas no deben darse como una educación bancaria, al contrario deben permitir la apropiación, desconstrucción y construcción epistemológica brindando significados nuevos pero sin “desvalorar la identidad cultural y el sentido de pertenencia Latinoamericano”(p.384). Por lo tanto, para Bohórquez, López & Gómez se debe hacer uso del aprendizaje significativo, ya que este permite valerse del conocimiento precedente de las costumbres socioculturales y la lengua de origen; implementando estrategias metodológicas y didácticas que ayuden a rescatar la identidad cultural y el sentido de pertenencia, facilitando el arraigo y brindando herramientas necesarias para enfrentar las problemáticas que se presentan como inmigrante hispanoamericano (2016).



La investigación de Bohórquez, López & Gómez (2016) se llevó a cabo con niños y niñas inmigrantes del Estado de Massachusetts, Estados Unidos, cuyo objetivo es la Implementación de “estrategias pedagógicas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita el rescate de la identidad cultural y el sentido de pertenencia Latinoamericano” (p.383), valiéndose del paradigma cualitativo, como de una exploración abierta e interactiva, con enfoque crítico-social [constructivista social] e investigación participativa (IP).

Por consiguiente, Bohórquez, López & Gómez llegaron a la conclusión que:

Se debe brindar una formación continua al cuerpo docente, permitiendo transformaciones desde la pedagogía sociocultural [para el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia por sus raíces y los valores morales] con didácticas eficaces para la implementación de ambientes escolares propicios para el aprendizaje (2016).

Así mismo el uso de métodos de enseñanza para la comprensión y uso de la lengua hispana reduce barreras de aprendizaje de los educandos inmigrantes y descendientes de inmigrantes, rescatando “las costumbres tradiciones, valores y creencias con las cuales se sienten identificados y orgullosos de sus países de origen” (Bohórquez, López & Gómez, 2016, p.390). Puesto que es necesario según Bohórquez, López & Gómez mantener la comunicación eficaz entre docentes y directivos docentes mediante la reflexión crítica y puesta en común de las prácticas pedagógicas transformativas, propendiendo a mejorar la calidad de vida de los infantes migrantes (2016).

2.3.6 Como referente sexto se aborda las *Nuevas masculinidades y educación liberadora*, de Rios, Oriol (2015); Rios sustenta que en cuanto a la escuela mixta y la coeducación se hace evidente la ausencia de estudios de análisis que permitan identificar modelos alternativos masculinos que posibiliten la superación de las violencias de género y el acoso entre la juventud de los centros educativos (2015); centrando el interés en la intervención investigativa realizada con estudiantes de un centro de educación de personas adultas de la ciudad de Barcelona.

Dicha investigación tiene como “objetivo presentar un conocimiento nuevo sobre la influencia de la educación liberadora en la promoción de nuevas masculinidades alternativas [previniendo la violencia de género por medio de la coeducación y las pedagogías libertarias]” Rios (2015, p.485).

En el siguiente punto Rios (2015) sitúa una investigación interinstitucional con un paradigma comunicativo con enfoque cualitativo pero teniendo en cuenta “aportaciones de paradigmas previos como el objetivista, el socio-crítico y el constructivista; en este sentido se recogen las consideraciones de Berger y Luckman relativos a la construcción social de la realidad, del interaccionismo simbólico de Mead, de la naturaleza comunicativa de la acción social de



Habermas, de la etnometodología de Garfinkel y de la perspectiva dialógica sobre la realidad social de Freire, Flecha y CREA-UB”(p.496-497).

Razón por la cual en Rios se percibe una disminución del efecto nefasto de la masculinidad hegemónica escolar, debido a la implementación de estrategias educativas que favorecen la superación de la misma, en vista de que al tener el componente dialógico y la inclusión de masculinidades alternativas permiten la coeducación, acabando con la violencia de género y el acoso (2015); a su vez dichas prácticas de reconocimiento tienen un impacto social positivo, respaldando una educación de calidad traducida en “la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia o en cualquiera de los espacios de los centros escolares” (p.504), transformando vidas de los(as) escolares como del profesorado, debido a una “socialización [e interiorización en la vida] donde los modelos de masculinidad referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía”(p.504).

2.3.7 Como referente séptimo se trae a colación *Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias*, de Magda Victoria Díaz Álzate & Diana María González Bedoya (2015); los (as) investigadores(as) parten explicando que el reconocimiento tiene referencia de aprobación social, este expone hasta donde el sujeto es reconocido socialmente; expresándose en tres modos Hegelianos: el amor [intimo y filiar], la conciencia jurídica del derecho y comunitariedad de la eticidad. Por esto la “experiencia vivida al interior de la familia, contribuye a la configuración de la subjetividad política, en tanto el reconocimiento pasa por ser reconocido, reconocerse a sí mismo y reconocer a los otros como seres valiosos en sí mismos; una práctica fundamental para el reconocimiento moral y social” (p.387).

Se deduce que el objetivo de Álzate & Bedoya parte de: ¿Qué relación tiene la propuesta de Axel Honneth sobre el reconocimiento en el amor y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia y como en dichas relaciones se inicia la [estructuración] de los niños(as) como sujetos políticos? (2015), “la investigación se realizó entre el 2013 y el 2014 con tres familias de la ciudad de Medellín” (p.386). Por consiguiente, la investigación se llevó a cabo mediante el paradigma cualitativo con enfoque epistemológico hermenéutico, siguiendo una “ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de conversaciones con dos niños y una niña y sus familias” (p.388).

Álzate & Bedoya (2015) concluyen que la familia es un componente primordial para las prácticas (enseñanza-aprendizaje) de reconocimiento toda vez que la acogida (satisfacción de las necesidades primarias y afectivas) fortalecen la autoestima y confianza en el mundo “como reconocimiento recíproco, toda vez que el otro suscita la acción por la comprensión de su valor, y el recién llegado empieza a leerse como digno y a percibir al otro como valioso”(p.401), así mismo el valor de la verdad brinda la capacidad social “para conocer, comprender y apelar la realidad en la que viven” (p.401).



La participación (la toma de decisiones, la apelación y las preguntas morales) pone en evidencia la capacidad de reconocimiento y valoración de las cualidades humanas. Por último, con las prácticas de reconocimiento permite al infante la valoración y vivencia de la otredad e igualdad.

De manera conclusiva de este tercer apartado y final de los antecedentes, se tiene que la lucha por el reconocimiento del género, las identidades de género, expresiones de género y las orientaciones sexuales diversas no hegemónicas se deben seguir dando, debido que las prácticas de resistencia heteronormativas desde lo jurídico, social-político a su vez se han incrementado en la última década, pretendiendo inhibir la vindicación de los derechos de la población LGBTIQ+ basados en sus creencias religiosas o la defensa de la familia nuclear; lo cual produce en la sociedad rechazo a otras familias alternativas como a las nuevas masculinidades y feminidades diversas.

El reconocimiento del otro(a) como sujeto garante de derechos es fundamental ya que lo equipara como un igual, digno, valioso y necesario; ya que tiende a respetar su idiosincrasia, desarrollo de su personalidad e identidad personal, permitiendo así un reconocimiento recíproco.

La escuela debe incorporar en el currículo educativo formas de reconocimiento individual del ser y hacer de la persona humana, eliminando disparidades tanto en los educandos como en los maestros, auxiliares educativos y comunidad educativa; fortaleciendo los lazos identitarios como convivenciales permitiendo la diversidad sexo/género dentro de la homogeneidad.

Hay educandos de especial atención como lo son los niños, niñas y adolescentes discapacitados, LGBTIQ+, afrodescendientes, indígenas y desmovilizados, que se les debe reconocer como tales y darles un trato diferencial e incluyente, que dé respuestas a las exigencias de sus realidades, personales y socioculturales; esto solo podrá lograrse si se les da el debido reconocimiento como tal y se implementa una educación con enfoque diferencial, garantizando por tanto un cambio de paradigmas socioculturales y generacionales, logrando la paz mental, emocional, psicológica y social.

TÍTULO DOCUMENTO	AUTORES(AS) Y AÑO DE PUBLICACIÓN	PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS EDUCACIONALES Y/O CON ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO.
18. Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES).	Nubia Rodríguez-Pizarro, Alba & Rivera-Crespo, Janet (2020).	En conclusión, aunque se ha trabajado y se tiene una normativa respecto al reconocimiento del género, las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas no hegemónicas, persevera entre los miembros de la comunidad educativa la heteronormatividad dando lugar a la estigmatización, exclusión, invisibilización, prejuicio, segregación y discriminación, cuya justificación se basa en la "lógica heteronormativa que fortalece la heterosexualidad obligatoria." (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.353). Es imperativo "resignificar positivamente al otro(a) desde esa diferencia, sin



		<p>verlo como alguien con quien toca convivir porque así lo establece el manual de convivencia. Se trata de verlo(a) como alguien a quien se valora y respeta, precisamente porque tiene derecho de ser y hacer diferente.” (p.353).</p> <p>La renuencia al cambio se da en la masculinidad heteronormativa más que en la feminidad, ya estas ultimas al ser victimas de la misoginia, redefine la homofobia (existe el imaginario que para redefinir lo masculino se debe renunciar a lo femenino y la feminización, viendo en el homosexual la idealización de la feminidad, ocasionando una ruptura con lo que se considera normal en la masculinidad heteronormativa).</p> <p>Las IES deben participar en la “construcción de reconocimiento de las identidades devaluadas injustamente, lo cual permitirá una transformación axiológica real y un aporte a la construcción de una sociedad realmente incluyente, [justa, equitativa e igualitaria] razón de ser de las instituciones educativas.” (p.354).</p>
19. La inclusión de estudiantes LGBTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social.	María Teresa Rojas, María Beatriz Fernández, Pablo Astudillo, Carolina Stefoni, Pablo Salinas & María José Valdebenito (2019).	<p>Para finalizar se demuestran avances en la construcción de la agenda diversa al interior de la escuela, pero esta no permea la estructura social sexo/género ya que no se problematiza la heteronormatividad, impidiendo el reconocimiento al aplicarse solo una justicia redistributiva.</p> <p>El cambio de paradigma en vista de que “los discursos muchas veces expresan opiniones individuales, o bien, todavía no tienen impacto en la transformación de la enseñanza, ni menos aún en la crítica hacia un currículo que no muestra las experiencias de los cuerpos y las identidades diversas”. (Rojas et al., 2019, p.11).</p> <p>Es imperante trascender la legislación y crear desde la escuela un currículo y prácticas pedagógicas diversas e incluyentes que faciliten el reconocimiento de las identidades, orientaciones y expresiones de género diversas permitiendo “avanzar en la concreción de estas demandas para alcanzar mayores niveles de justicia educacional” logrando por tanto un cambio sociocultural y generacional. (p.12).</p>
20. Reconocimiento y Participación de nuevos agentes educativos en la Escuela: Auxiliares de la Educación.	John Jairo García Peña, Pamela Isabel Hernández Monsalve, Liliana Isabel Estrada Hernández & Laura Andrea Vidal Yepes (2018).	<p>Para finalizar se demuestran avances en el proceso de reconocimiento de la labor formativa de los auxiliares educativos, esta es significativa ya que ellos(as) explicita o implícitamente contribuyen a la socialización de los educandos, mejoran la vida en común escolar, brindan enseñanza en el derecho-deber, entendimiento de la ley, la justicia y la normatividad; lo anterior lo realizan desde su experiencia de vida y sabiduría, pero es necesario que se les cualifiquen y “capaciten fortaleciendo su interés innato en la orientación de los educandos” (García Peña et al, 2018, p.162).</p>
21. Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las	Bejarano-Sanabria, Henry Camilo & Delgado-Salazar, Ricardo Mauricio (2017).	<p>Para concluir es importante que las orientaciones escolares deben comprender las circunstancias del desmovilizado desde el reconocimiento consigo mismo, con el otro y el nosotros, por ello “la escuela está llamada a ofrecer prácticas generadoras de reconocimiento que aporten a la vida de los jóvenes que participaron en los grupos alzados en armas, oportunidades que les dejen reorientar su trayectoria de vida con dignidad y justicia.” Por lo que esta debe convertirse en territorio de paz (Sanabria & Salazar, 2017, p.162).</p>



<p>prácticas de orientación escolar</p>		<p>Así mismo, permitir un descubrimiento de emociones como su formación en el manejo asertivo de las mismas, permitiendo una convivencia justa y pacífica.</p> <p>Se debe conferir un reconocimiento social y político desde el derecho-deber como la reparación de los mismos, favoreciendo el desarrollo de una “valoración plena de las realizaciones individuales y colectivas de los jóvenes desmovilizados, el reconocimiento de sus derechos, deberes y capacidades en clave ético- política, la escuela debe tener presente la memoria, el tiempo y la justicia que subyacen en el devenir de estos jóvenes.” (p.163).</p> <p>La memoria es parte importante ya que esta “por medio de prácticas narrativas forma seres capaces de reconocer su identidad como un proceso en permanente reconstrucción, que abre posibilidades para reinventarse constantemente en virtud de trascender la frontera del individualismo y anclar sus historias de vida con otras personas” (p.163), por ello es imperativo dese lo ético, lo político y jurídico vencer la disparidad entre el yo y el otro al nosotros pretendiendo el desarrollo de una sociedad equitativa y en paz.</p> <p>La investigación intenta contribuir a la labor de los orientadores(as) en el tratamiento de aquellos que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Vivieron en contextos de guerra con un criterio ético y político basado en la acogida y la protección en las dinámicas de inclusión; en el respeto de los derechos; en la solidaridad desde la estima de sí y del otro; en el perdón, la memoria, la reparación y las garantías de no repetición. Las prácticas de reconocimiento y de orientación se constituirán en experiencias significativas en las trayectorias vitales de los jóvenes (Sanabria & Salazar, 2017, p.163).</p> <p>Lo cual contribuirá a mejorar su calidad de vida, la de sus familias, de su contexto y porque no de la sociedad.</p>
<p>22. Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos.</p>	<p>Angie Enerieth Coronado Bohórquez, Nidia Milena Moreno López & Ana Carolina Torres Gómez (2016).</p>	<p>Para finalizar se concluyó que:</p> <p>Brindar una formación continua al cuerpo docente, permitiendo transformaciones desde la pedagogía sociocultural [para el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia por sus raíces y los valores morales] con didácticas eficaces para la implementación de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.</p> <p>Así mismo el uso de métodos de enseñanza para la comprensión y uso de la lengua hispana reduce barreras de aprendizaje de los educandos inmigrantes y descendientes de inmigrantes, rescatando “las costumbres tradiciones, valores y creencias con las cuales se sienten identificados y orgullosos de sus países de origen.” (Bohórquez, López & Gómez, 2016, p.390).</p> <p>Mantener la comunicación eficaz entre docentes y directivos docentes mediante la reflexión crítica y puesta en común de las prácticas pedagógicas transformativas.</p>
<p>23. Nuevas masculinidades y educación liberadora.</p>	<p>Rios, Oriol (2015).</p>	<p>Se entrevistó una disminución del efecto nefasto de la masculinidad hegemónica escolar, debido a la implementación de estrategias educativas que favorecen la superación de la misma, en vista de que al tener el componente dialógico y la inclusión de masculinidades alternativas permiten la coeducación, acabando con la violencia de género y el acoso; a su vez dichas prácticas de reconocimiento tienen un impacto social positivo, respaldando una educación</p>



		de calidad traducida en “la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia o en cualquiera de los espacios de los centros escolares” (Rios, 2015, p.504), transformando vidas de los(as) escolares como del profesorado, debido a una “socialización [e interiorización en la vida] donde los modelos de masculinidad referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía” (p.504).
24. Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias.	Magda Victoria Díaz Álzate & Diana María González Bedoya (2015).	<p>Se concluye que la familia es un componente primordial para las prácticas (enseñanza-aprendizaje) de reconocimiento toda vez que la acogida (satisfacción de las necesidades primarias y afectivas) fortalecen la autoestima y confianza en el mundo “como reconocimiento recíproco, toda vez que el otro suscita la acción por la comprensión de su valor, y el recién llegado empieza a leerse como digno y a percibir al otro como valioso” (Álzate & Bedoya, 2015, p.401), así mismo el valor de la verdad brinda la capacidad social “para conocer, comprender y apelar la realidad en la que viven” (p.401).</p> <p>La participación (la toma de decisiones, la apelación y las preguntas morales) pone en evidencia la capacidad de reconocimiento y valoración de las cualidades humanas. Por último, con las prácticas de reconocimiento permite al infante la valoración y vivencia de la otredad e igualdad.</p>

Cuadro No. 3 antecedentes investigativos y conclusiones _ fuente propia 2021.

3. Definición del problema y justificación.

3.1 Definición del problema:

La Institución Educativa Departamental Normal Superior, se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de la Villa de San Diego de Ubaté, cuenta con una Sede Central y varias sedes urbanas como rurales diseminadas así, Sede Jardín Infantil: “Mi Edad Feliz”, Sede Rural Viento Libre, Sede Rural Sueños y Fantasías, Sede Santa Helena; atendiendo a la población estudiantil de la Provincia de Ubaté de la cual hace parte el municipio, y se puede señalar que:

La Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU), consciente de su responsabilidad con la formación inicial de maestras(os) transformadores en los campos de la educación y la pedagogía y del reto que las generaciones infantiles y juveniles que del siglo XXI demandan, asume con entusiasmo, la tarea de resignificar su quehacer para lograr convertirse en el centro piloto de formación de maestras(os), que cumpla con idoneidad ética y pedagógica el cultivo de los sueños y expectativas educativas y sociales en beneficio de las infancias. (P.E.I. de la IED Escuela Normal Superior, Maestros Formadores de Maestros y Ciudadanos Pedagogos Autocríticos, 2018, p. 9).

En aras de lograr este propósito, la ENSU ha constituido en la propuesta formativa una estructura en la pretensión de posibilitar que el fundamento filosófico de



“Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario” se cumpla. Así garantiza la participación, la flexibilidad, las relaciones horizontales, la disposición y apertura al cambio, para que la innovación sea un elemento de identidad de la Normal. (P.E.I. de la IED Escuela Normal Superior, Maestros Formadores de Maestros y Ciudadanos Pedagogos Autocríticos, 2018, p. 9).

En contraste con el propósito es posible identificar en algunos casos que los niños, niñas y adolescentes de básica secundaria de la IED Escuela Normal Superior de Ubaté están inmersos en una cultura social patriarcal heteronormativa con visiones e imaginarios tradicionalistas en torno a la sexualidad y a los roles de género, puntualmente sobre las expresiones de las masculinidades y feminidades que afectan las relaciones de convivencia en su entorno escolar, traducidos en el rechazo a lo diferente con algunas manifestaciones en violencia de género y acoso escolar; esto se genera debido a la ausencia de prácticas de reconocimiento hacia los estudiantes en relación con el enfoque diferencial de género; por ello se crearon y se vienen desarrollando variadas estrategias dirigidas a solucionar estas problemáticas como lo es la creación del semillero juvenil JAPP - Jóvenes Activos por la Paz, nacido como iniciativa propia de la vinculación SJR Colegios - Servicio Jesuita a Refugiados Colegios, para luego integrarlo al proyecto transversal de Cátedra de Paz, lo que involucró un cambio del currículo de las áreas de educación religiosa, educación ética y valores humanos, como su integración con otras áreas de formación humanística, alianzas interinstitucionales para el fortalecimiento del reconocimiento, sensibilización, reflexión, promoción y transformación en la tolerancia, respeto a lo diferente y lo diverso con la Fundación Sergio Urrego, Educapaz y el programa para la conciliación escolar Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá; estos logros han ayudado a mejorar el clima escolar, pero aún falta mucho por hacer como lo es capacitar al cuerpo docente y a los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria - PFC, para que en sus praxis educativas apliquen las prácticas de reconocimiento y seguir desde la transformación constante del currículo según las necesidades del estudiantado promoviendo la inclusión, justicia y equidad.

Dicho de otra manera se buscó eliminar el sesgo cognitivo de género presente en la IED Normal Superior con una propuesta pedagógica adaptable al contexto social y cultural de los niños, niñas y adolescentes, lo que permitiría “la superación de dichos sesgos de género en la enseñanza-aprendizaje... por lo que la conjunción consciente de diversas estrategias formativas debería llevarnos a promocionar, desde una sociedad más igualitaria, una situación de igualdad real en la enseñanza” (Solís-Espallargas, 2018, p.3602-12).

En este sentido, es imperativo sistematizar para llegar a la comprensión y aportar a la disminución de los sesgos cognitivos, debido a que el quehacer pedagógico llevado a cabo y los logros alcanzados contribuyen al “mejoramiento y la transformación de la propia práctica educativa a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza; sistematizar una experiencia en el campo [de la educación religiosa escolar] demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica, y reconocer que los



espacios no convencionales ofrecen ventajas relacionadas con la flexibilidad en la producción de conocimiento, demostrando que los aprendizajes significativos no están vinculados únicamente con la escuela, sino también con lo que sucede fuera de ella” y que permean a esta (García & Godoy, 2011, p.71-72). Otro factor importante es la dialogicidad y la narrativa como principios fundamentales en el momento de deconstruir y construir experiencias significantes dadas en el aula.

Por esta razón se debe brindar una formación continua al cuerpo docente, permitiendo transformaciones desde la pedagogía sociocultural [para el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia por sus raíces y los valores morales] con didácticas eficaces para la implementación de ambientes escolares propicios para el aprendizaje (Bohórquez, López & Gómez, 2016, p.390).

Todo esto parece confirmar la importancia de dar a conocer este trabajo pedagógico a otros(as) docentes, y maestros en formación frente aún problema tan frecuente hoy día en el contexto escolar y que requiere solución inmediata en torno a las prácticas de reconocimiento en clave de género (género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas), y el fomento de las ciudadanía en los estudiantes de básica de la I.E.D Normal Superior desde el año 2016 al 2021, como un referente valioso en este campo.

En lo referente a algunos(as) enseñantes de básica secundaria de la I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté se presentó algunos brotes de violencia de género en torno a la concepción de las masculinidades y feminidades, manifestadas en conductas agresivas centradas en la falta de respeto y poca tolerancia a lo diverso o diferente, debido a imaginarios sociales y posiciones heteronormativas en torno al género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas y la sexualidad.

Para solucionar dicha problemática de convivencia se realizaron prácticas pedagógicas encaminadas al reconocimiento de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, tipología familiar, la sexualidad y orientación sexual, el género, la identidad de género, manifestación y/o expresión de género, la persona y sus características, talleres interinstitucionales y con organizaciones como Educapaz y la Fundación Sergio Urrego, actividades puntuales del semillero juvenil jóvenes activos por la paz JAPP, en la implementación de la semana por la paz, el día de la mano roja y la silla roja, conversatorios con víctimas del conflicto, y misiones de organizaciones e iglesias incluyentes desde el año 2016 al 2021.

Cabe subrayar que es imperante trascender la legislación y crear desde la escuela un currículo y prácticas pedagógicas diversas e incluyentes que faciliten el reconocimiento de las identidades, orientaciones y expresiones de género diversas permitiendo “avanzar en la concreción de estas demandas para alcanzar mayores niveles de justicia educacional” logrando por tanto un cambio sociocultural y generacional (Rojas et al., 2019, p.12).



Ante este hecho es necesario recalcar la necesidad que tiene la formación para la igualdad de género de los(as) enseñantes en educación [escolar], pregrado y máster, [la cual] debe ser contemplada con celeridad en el: (a) ideario y planes de centro, (b) currículo y programas de estudio, y (c) visión individual y conciencia de género (Millares-Cardona, Cardona-Moltó & Sanz, 2020, p.249).

La sistematización de dichas experiencias y/o prácticas pedagógicas es necesario ya que como lo manifiesta Óscar Jara (1994): “La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Dicha sistematización parte de las experiencias educativas y pedagógicas del maestro investigador en la I.E.D Normal Superior de Ubaté en su quehacer docente, no parten de imaginarios ni utopías, teniendo en cuenta a los actores construyéndose en un tiempo y espacio real, contribuyendo a aplicar significativamente los contenidos desarrollados durante la maestría y brindando aportes para investigaciones posteriores.

Esta visibilización de las experiencias en torno al quehacer pedagógico de las prácticas de reconocimiento en el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en los(as) estudiantes de básica secundaria de la I.E.D Normal Superior de Ubaté, sirve de aliciente para transformar entornos escolares excluyentes y como motivación tanto para los(as) discentes, como para los maestros, maestras en formación; así mismo para los maestros y maestras formadores, que en sus prácticas pedagógicas encuentran una forma de construir sujetos críticos y políticos que mejoran su calidad de vida y el contexto que les rodea, en medio de un país que lleva el conflicto enraizado en su cultura y el rechazo a lo que se considera subjetivamente por fuera de lo normativo y acabado, en un entorno tradicional y costumbrista.

3.1 Justificación

Esta investigación pretende brindar aportes a varios campos de conocimiento como lo es el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas a la educación sexual y ciudadana de los niños, niñas y adolescentes, como al campo de investigación de la maestría, abriendo un interés investigativo que requiere un tratamiento excepcional ya que se refiere a una población minoritaria escolar y social; e históricamente marginada, invisibilizada, desconectada y excluida.

Hay camino pedagógico amplio por recorrer en el campo socioeducativo, deportivo, político, sociocultural y religioso; ya que el pensamiento hegemónico masculino



heteronormativo es muy fuerte en la sociedad, las prácticas sexistas así lo confirman (invisibilidad de género, trato peyorativo, desconocimiento sistemático del otro(a) que piensa, siente y actúa diferente).

De ahí que la perspectiva y/o enfoque de género debe ser trabajada desde preescolar hasta la educación superior, y comprendiendo el género más allá de lo masculino y femenino; implementando un currículo con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas y fomento de las ciudadanías; promulgando un trato equitativo, y así poder tener una evolución de paradigmas, imaginarios y pensamientos heteronormativos, al considerar el heterosexismo y/o heterocentrismo, como lo único válido.

Por esto es necesaria una innovación educativa para la formación de las ciudadanías incluyentes, igualitarias, tolerantes y respetuosas de lo diverso y lo diferente, así como para educar en la diversidad, la cual se presenta en todos los contextos escolares y hoy más que nunca se llama a implementarla para dar respuesta a los interrogantes de los educandos y a sus exigencias personales y educativas, para ello es imperativo el fortalecimiento de las habilidades para la vida que hacen parte de la práctica pedagógica sistematizada, desde esta óptica se va a contribuir a ampliar los referentes existentes en el país sobre el tema del enfoque diferencial de género en los contextos escolares y crear un país conforme al artículo trece (13) de nuestra constitución política que expresa:

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. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (C.N., 1991)

A largo y mediano plazo, se espera que las contribuciones realizadas ayuden a conformar un ambiente escolar donde reine la tolerancia y el respeto por el otro, que deben imperar en el ejercicio de la ciudadanía con proyección hacia toda la comunidad educativa y la sociedad en general.

Razón por la cual se entrevé una disminución del efecto nefasto de la masculinidad hegemónica escolar, debido a la implementación de estrategias educativas que favorecen la superación de la misma, en vista de que al tener el componente dialógico y la inclusión de masculinidades alternativas permiten la coeducación, acabando con la violencia de género y el acoso; a su vez dichas prácticas de reconocimiento tienen un impacto social positivo, respaldando una educación de calidad traducida en “la inexistencia de cualquier situación de



abuso, en la promoción de la violencia o en cualquiera de los espacios de los centros escolares” transformando vidas de los(as) escolares como del profesorado, debido a una “socialización [e interiorización en la vida] donde los modelos de masculinidad referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía” (Rios, 2015, p.504).

Esto quiere decir que el reconocimiento del otro(a) como sujeto garante de derechos es fundamental puesto que lo equipara como un igual, digno, valioso y necesario; por cuanto tiende a respetar su idiosincrasia, desarrollo de su personalidad e identidad personal, permitiendo así un reconocimiento recíproco.

La escuela debe incorporar en el currículo educativo formas de reconocimiento individual del ser y hacer de la persona humana, eliminando disparidades tanto en los educandos como en los maestros, auxiliares educativos y comunidad educativa; fortaleciendo los lazos identitarios como convivenciales permitiendo la diversidad sexo/género dentro de la homogeneidad.

Hay educandos de especial atención como lo son los niños, niñas y adolescentes discapacitados, LGBTQ+, afrodescendientes, indígenas y desmovilizados, que se les debe reconocer como tales y darles un trato diferencial e incluyente, que dé respuestas a las exigencias de sus realidades, personales y socioculturales; esto solo podrá lograrse si se les da el debido reconocimiento como tal y se implementa una educación con enfoque diferencial, garantizando por tanto un cambio de paradigmas socioculturales y generacionales, logrando la paz mental, emocional, psicológica y social. Por tal motivo se derivan a continuación la siguiente pregunta problema y sub preguntas de investigación.

4. Pregunta problema:

¿Qué tipo de ciudadanía se fomentaron en las y los estudiantes de educación básica secundaria de la IED Normal Superior de Ubaté, a partir del desarrollo de prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la experiencia pedagógica institucional?

A partir de la cual surgen las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué actividades investigativas, académicas y proyectos se llevaron a cabo con los estudiantes ensuistas para promover el reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas?

¿Cómo se vivenciaron esas prácticas de reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la vida cotidiana de la experiencia pedagógica institucional?



¿Qué ciudadanía se construyeron en la experiencia pedagógica institucional, a partir de las prácticas de reconocimiento?

4.1 Objetivo General:

Comprender las ciudadanía que se promovieron en las y los estudiantes de educación básica secundaria de la IED Normal Superior de Ubaté, a partir del desarrollo de prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la experiencia pedagógica institucional.

4.1.1 Objetivos específicos:

Identificar las actividades investigativas, académicas y proyectos que se llevaron a cabo con los y las estudiantes ensuistas para promover el reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

Problematizar las prácticas de reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la vida escolar de los educandos participantes de la experiencia pedagógica institucional.

Determinar las ciudadanía que se construyeron en la experiencia pedagógica institucional, a partir de las prácticas de reconocimiento.

5. Referentes Conceptuales

El marco teórico se planteó con la conceptualización de cada una de las categorías investigativas: 1. *Enfoque diferencial - enfoque diferencial de género* (tratamos la importancia que tiene el enfoque diferencial en las aulas escolares y como incide en la inclusión y el comportamiento de la población LGBTQ+ tradicionalmente excluida); 2. *La sistematización en la praxis pedagógica* (empleamos la sistematización como base investigativa de la práctica pedagógica y su mejoramiento). 3. *Prácticas de reconocimiento y construcción de ciudadanía* (justificamos el deber ser del reconocer al otro en su diversidad, como sujeto político garante de derechos y como ciudadano). En el cuadro de antecedentes investigativos (ver anexo 7), se exponen las categorías y subcategorías investigativas con sus respectivos(as) autores(as) y expertos(as) en los temas a tratar.



5.1. Enfoque diferencial.

El enfoque diferencial se fundamenta en el reconocimiento del otro(a) como diverso, con particularidades propias que le hacen único, sentires y quererres, un ser heterogéneo y sujeto de derechos, cabe destacar que:

Este enfoque reconoce que las personas y los colectivos son titulares de derechos y tienen particularidades y necesidades específicas que requieren respuestas diferenciadas por parte del Estado y la sociedad, para alcanzar mejores niveles de bienestar de los diversos grupos poblacionales de acuerdo con sus formas de ver, estar y actuar en el mundo. De este análisis diferencial se derivan acciones tendientes a garantizar la equidad e igualdad, y a suprimir la discriminación, que históricamente han padecido distintos grupos, diferenciados por su edad (infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez), etnia, género, [identidad de género, manifestación de género, orientación sexual], discapacidad, o situaciones como el desplazamiento forzoso (Arboleda, Herrera & Prada, 2017, p.41), citando a (Salinas, Palacio, Gallego & Rincón, 2014)

De esta manera se permite incluir a los grupos minoritarios historialmente excluidos, invisibilizados, desconectados y marginados en la vida social, devolviéndoles el grado de iguales; para cumplir con estas pretensiones u objetivos aparece como respuesta la coeducación, que según Flores:

Se refiere a la educación conjunta de grupos sociales, como son: la clase, la etnia, la nacionalidad y, por supuesto, el género. Influido por la concepción que en las distintas épocas y sociedades se ha tenido de lo que es la educación y del papel que la mujer y el hombre deben desempeñar en la sociedad, el concepto se ha ido modelando de diferentes maneras a lo largo de la historia (Flores, 2018, p.148).

En este sentido, la coeducación considera una educación que mezcla los grupos humanos presentes en una sociedad, propendiendo una sociedad igualitaria y equitativa, pero sin saberlo presuntamente genera una discriminación positiva al desconocer las diferencias de los sujetos al estandarizar sus comportamientos, creencias y estilos de vida; es aquí donde la educación debe crear resistencia al fomentar el derecho a ser y estar en los ambientes escolares:

Con esto se pensó que las desigualdades se eliminarían, sin embargo, lo único que hasta la actualidad se ha conseguido es una igualdad parcial o total porque en el fondo no han cambiado las expectativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo [y género] (Flores, 2018, p.148).



5.1.1. Enfoque diferencial de género.

Para Arboleda, Herrera & Prada, este reconoce la existencia de grupos poblacionales que por sus condiciones y características de género, orientaciones sexuales e identidades de género, son más vulnerables y requieren ser atendidos según sus necesidades y particularidades en el territorio nacional (2017); para lograr esto antes se debe hacer una comprensión de la teoría queer la cual para Jiménez, afirma que el género, identidad género, expresión de género y orientaciones sexuales diversas hacen parte de la construcción social de la sexualidad y que se puede comprender en un sinnúmero de interpretaciones acordes a las diversas culturas y sociedades existentes (2002), es así que Jiménez nos interpela al afirmar que:

La teoría queer apuesta por un desciframiento postmodernista de la noción de identidad sexual que enlaza históricamente con el camino abierto por el feminismo, los estudios sobre la mujer o sobre el género pero que, al tiempo, alienta nuevos impulsos y metodologías. Sus propuestas reinterpretan, de manera más radical, los presupuestos de la crítica homosexual tanto esencialista como constructorista, pues aplican el análisis deconstruccionista y posestructuralista francés para difuminar (o dinamitar) el binomio «hetero/homo». Las personas queer desestabilizan los cánones universalistas, transgreden los patrones unívocos y subvierten de forma sistemática sus propios límites y los códigos dualistas que definen los comportamientos heteronormativos. La legitimación de los homosexuales-[LGBTQ+] como minoría normalizada no es entendida como una victoria sino como una perpetuación del régimen social que sustenta dominaciones, jerarquías y exclusiones (Jiménez, 2002, p. 18).

Lo que incide en la sexualidad, como en la manera de verla y de percibirla, la cual es todo aquello que nos enmarca o nos caracteriza como seres biológicos de manera fisiológica y psicológica, pero esta no debe definirse parcialmente por tener un pene o una vagina, es decir por el sexo asignado al nacer por sus caracteres biológicos. A propósito, sobre este tema la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Colombia - PNSDSDR, manifiesta que debemos desde nuestra condición humana:

Entender la sexualidad como condición prioritaria para el desarrollo humano, por esa razón, debe ser liberada de carga moral y observarse desde el ámbito de los derechos y el respeto por las personas, quienes son el centro alrededor del cual gravitan las políticas en el marco de una moral laica. Se asume que la sexualidad es una condición característica individual, que se construye en una condición social en permanente proceso de transformación en el tiempo, y que se mantiene por imperativos sociales que son asumidos por las personas quienes la expresan de manera diversa (PNSDSDR, 2014 – 2021, p.48).



Es por esto que todas las personas independientemente de la vivencia de su sexualidad, identidad sexual y de género, su orientación sexual, como sus expresiones de género deben estar protegidas por ser personas garantes de derechos y es:

El estado que a través de sus instituciones que debe propiciar, facilitar y proveer las condiciones necesarias y favorables para el disfrute de la sexualidad, el libre y responsable ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos que de ella se originen, ... por lo cual los espacios tradicionales de socialización, esto es, la familia y la escuela, están llamadas a desempeñar roles de especial significado e impacto (PNSDSDR, 2014 – 2021, p.49).

Ante este llamado, todos los estamentos de la sociedad estamos invitados(as) y es responsabilidad propia promover la tolerancia y respeto a lo diferente, como al cumplimiento de los derechos que todos(as) podemos y debemos gozar, de manera tal que se deben promover las prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, no solo en los(as) estudiantes sino en toda la comunidad educativa, partiendo por los enseñantes ya que son estos(as) son los(as) que están directamente involucrados en el proceso de formación, pero para que ellos(as) cumplan una postura crítica se deben identificar sus modalidades de conciencia y percepción del género en el aula e intervenir asertivamente sobre las mismas.

De manera tal que existen tres modalidades básicas de conciencia de género (**legitimadora**, de **resistencia**, de **proyecto**) del profesorado en los contextos escolares, las cuales explican Colas Bravo & Jiménez Cortés (2006) del siguiente modo:

Legitimadora: implica la aceptación y justificación de los modelos de género sociales imperantes [y hegemónicamente tradicionales], por ende, no cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo observa como problema, y tiene una interpretación externa de la realidad de género, lo cual le convierte en un sujeto ajeno y distante de la problemática de género, desarrollando una posición «a perceptiva» inmóvil y no cuestionadora.

Resistencia: supone un reconocimiento de la discriminación de género, un discurso irónico, cierta sensibilización sobre cuestiones de género y un posicionamiento vital de crítica a lo [tradicionalmente] establecido.

Proyecto: contempla el género bajo un concepto de fluidez y cambio cultural, toma posiciones activas y críticas con discursos abiertos e «implicativos» con propuestas de transformación de [dicha] realidad e interpretación interna de la misma, asumiendo una actitud reflexiva (Colas-Bravo & Jiménez-Cortés, 2006, p. 436-438).

Lo que conlleva a reconocer una conciencia de género diversa en la práctica pedagógica, invitando a trabajar para hacer un cambio de pensamiento en los maestros(as) en formación y practicantes, dónde adquieran la conciencia de proyecto que es la ideal para llegar a realizar verdaderos cambios de pensamiento generacionales en el aula, en palabras de Solari (2017):



El[la] maestro[a], por el vínculo que construye con los estudiantes, es un sujeto trascendente en la medida que sus acciones dejan huella; es decir, marcan al sujeto hasta el punto de reorientar sus vivencias. La acción transformadora del maestro critico desborda la actitud cuestionadora que denuncia a la escuela como mecanismo reproductivo del sistema hegemónico para trabajar desde el aula en la construcción de nuevas relaciones sociales partiendo de las experiencias y de los saberes de los estudiantes. La praxis del educador transformador debería encaminarse a ser un mediador dialógico capaz de tejer la colorida urdimbre de la diversidad de saberes, de conocimientos, de valoraciones, [de ciudadanías] y de identidades que siempre presenta toda aula (p.17-18).

Por consiguiente, una vez realizada esta intervención en el profesorado se debe iniciar con una desconstrucción y construcción de un currículo incluyente que brinde respuestas de atención al género (identidades de género y manifestaciones de género), la sexualidad y las orientaciones sexuales diversas, este trabajo es vital porque como ya se mencionó permiten un cambio de paradigmas y pensamientos generacionales transformativos para tal cuestión; en consecuencia Sirvent, Coutiño, & Pérez (2015) exponen que “la educación desde cualquier campo disciplinario debe procurar también la igualdad entre los seres humanos” por ello la importancia de ocuparse de los:

Problemas de género desde casi cualquier materia en el aula. No debemos desdeñar la importancia que tiene la formación de valores en el salón de clases. Recordemos que el[la] docente selecciona o crea en buena medida sus propios materiales [pedagógicos] y didácticos, su propia selección de lecturas. La perspectiva de género puede muy bien incorporarse a los materiales didácticos y a las actividades a desarrollar dentro del aula; [por tanto se debe implementar una] Educación para la Igualdad o el Enfoque de Género, en alguna [área] o asignatura que promueva estas temáticas encaminadas hacia la formación integral de los estudiantes y a la meta de lograr un mundo mejor (Sirvent, Coutiño, & Pérez, 2015, p.59).

En este sentido desde el currículo las áreas de ciencias sociales, educación religiosa como educación ética y valores humanos, y demás áreas humanísticas, deben abordar esta temática de la Educación para la Igualdad o el Enfoque de Género, desde unos referentes epistemológicos del área tales como: pedagógicos, éticos, sociológicos, psicológicos, históricos-culturales, sociales, antropológicos, en derechos humanos y en derechos sexuales y reproductivos propendiendo cada vez más por una educación integral.



5.2. La sistematización de la praxis pedagógica:

La sistematización de experiencias pedagógicas pretende rescatar todo el accionar subjetivo que se presenta en las aulas y hacerlo visible para que enriquezcan la vida de los sujetos destinatarios, descubriendo en ello un conocimiento crítico y reconocer en quienes las vivieron su papel fundante en la práctica investigada. Es en este sentido que de acuerdo con Oscar Jara Holliday (2018) cada experiencia:

Constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido. (Jara, 2018, p.211-215).

Sin duda alguna toda sistematización permite la visibilización de todo el quehacer pedagógico que se da en la relación de aprendiente y maestro, resignificando así la vida escolar y la de los que la integran, partiendo desde la realidad inmediata y circundante de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un ejercicio básico de recuperación de la memoria significativa de la práctica pedagógica:

Por ende, se propone la sistematización de experiencias como una modalidad de la investigación cualitativa, que emplea una metodología para la producción de conocimientos sobre el desempeño de los procesos formativos, orientada hacia el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de lo que obtienen de sus propias experiencias en la realidad social, para cualificarla y comunicarla posteriormente. (Holguín, 2019, p. 548).

En esta comunicación se hace necesaria la postura crítica del investigador y del investigado, que es indudablemente el protagonista principal de toda práctica pedagógica y quien a futuro hará transformaciones sociales como sujeto político, es el maestro(a) quien le debe guiar, de ahí que:

En la búsqueda de emancipación las tendencias de lo crítico abonan el camino hacia una sociedad posible y diversa, donde se hacen necesarias otras lógicas, otras éticas y otras estéticas. Se valora y se aprovecha en gran manera la diversidad de saberes y las experiencias desde la subjetividad y con la colectividad, que posibiliten de manera cualificada, explorar la realidad de los



cambios de las humanidades, no para sostener la crisis civilizatoria, sino porque se vive de la convicción de que otra sociedad es posible (Holguín, 2019, p. 550).

Partiendo de lo anteriormente afirmado es de esa manera como se construye una sociedad crítica transformativa, que busca que todos sus integrantes sean tenidos en cuenta como parte importante del tejido social y es desde la realidad y contextos de los sujetos políticos donde parte toda base educativa, la cual es de ellos, desde ellos y para ellos; de dicha manera debe fomentarse una educación desde las pedagogías críticas permitiendo:

La reconstrucción de la experiencia, [ya que esto] implica asumir [en] lo crítico un saber útil para la vida, que permite comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos y reflexionar sobre la manera más adecuada para tramitarlos. Dentro de estos problemas se encuentran los referentes al interés personal y colectivo, los accesos y la elaboración de los conocimientos y los valores que promueven el tipo de sociedad en que se desea vivir. La noción crítica entendida aquí como capacidad para reflexionar y proyectar cambios sobre las propias vivencias que exigen sociabilidad y racionalidad en contexto. Lo crítico como actitud de problematización y esperanza ante la adversidad humana (Holguín, 2019, p.550).

Todo esto parece confirmar que asumir una postura crítica desde la práctica pedagógica es el camino para crear una verdadera conciencia social de cambio, donde todo es posible y donde todo(as) tenemos la oportunidad de ser y estar.

En relación con los tipos de sistematización de experiencias pedagógicas; hay cuatro clases o formas para abordarla, mencionadas por (Holguín 2019, p. 551). (Citando a L. Ruiz, 2001), las cuales son:

- Sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica.
- Sistematización como producción de conocimientos.
- Sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica.
- Sistematización como investigación social.

Se observan cuatro posibilidades que pueden generar apuestas transformadoras desde la sistematización, muy cercanas al objetivo de la presente investigación y más concretamente abordar la sistematización como investigación social; ya que orienta a la comprensión de:

Las problemáticas sociales en general y educativas en particular, no como asuntos dados por el contexto, sino como construcciones sociales configuradas por la comunidad, que para el caso propio fueron emergiendo en la reflexión y profundización de los síntomas manifestados en la superficie de las vivencias cotidianas (Holguín, 2019, p. 554).



La dialogicidad y la narrativa son principios fundamentales en el momento de deconstruir y construir experiencias significantes dadas en el aula, ya que al dar voz a los protagonistas de la práctica pedagógica esta se hace real y llena de interpretación identitaria.

Con respecto a las utilidades de la sistematización, se puede decir en palabras de Oscar, J. H. (2018) que, por lo menos, hay cinco grandes campos que aplicables a la sistematización que plantea la presente investigación:

1. Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.
2. Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
3. Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
4. Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
5. Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización (Oscar, J. H, 2018, p.86).

La sistematización contribuye al mejoramiento y la transformación de la propia práctica educativa a partir de un proceso reflexivo por parte del investigador y de quien la realiza; sistematizar una experiencia demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica. (García & Godoy; 2011, p.71-72). Lo que genera un “cambio profundo y de crecimiento personal en los(as) [estudiantes], en cuanto a la valorización por lo que se hace, el compromiso ético que arraiga esta práctica, la necesidad del accionar dentro de la comunidad de manera real y significativa, la sensibilidad social para transformar realidades” socioeducativas y vidas; por medio del trabajo en equipo y colaborativo este ayudará a cambiar paradigmas como a vencer “prejuicios, mitos y vivencias de la práctica [...] y la descongelación de la incertidumbre y el miedo por lo desconocido” (Perdomo, 2014, p.501).

5.3. Prácticas de reconocimiento en contextos educacionales y/o con enfoque diferencial de género.

Reconocer es validar al otro(a) desde su realidad heterogénea más profunda, esta se da cuando se tiene una relación con el(la) otro(a) desde la intersubjetividad e intrasubjetividad, lo que permitiría la vinculación familiar, escolar y social.

De ahí que el reconocimiento se concreta en permitir la vindicación del sujeto político en todos los aspectos: cultural, social, sexual, laboral y étnico, entre otros; y como sujeto social de derechos, en nuestro caso reconocer al otro en su sexo, género, identidad de género y orientación sexual como en su manifestación de género.



Este reconocimiento debe traducirse en ir más allá de las meras palabras, es decir en hechos sociales y legislativos concretos que permitan verdaderamente la restitución o vindicación de los derechos humanos, es por esto que Axel Honneth (2006) plantea cuatro premisas como punto de partida de las prácticas de reconocimiento:

Primero, el reconocimiento como afirmación de las cualidades positivas de [los] sujetos o grupos, sin que se haya que excluir [la] vinculación sistemática con otros significados.

Segundo, debe tener un carácter de acción: un acto de reconocimiento no puede agotarse en meras palabras o declaraciones simbólicas porque es ante todo mediante el correspondiente modo de comportamiento como es generada la credibilidad que para el sujeto reconocido es de importancia normativa.

Tercero, el reconocimiento representa un fenómeno distintivo en el mundo social, el cual por este motivo no cabe ser comprendido como producto derivado de una acción orientada en otra dirección, sino que se debe concebir como expresión de una intención independiente; ya sea en gestos, actos de habla o medidas institucionales, sólo nos las tenemos en tales manifestaciones o medidas con un caso de *reconocimiento* cuando su propósito primario de alguna manera está dirigido positivamente a la existencia de otra persona o grupo.

Una cuarta premisa sobre la que hoy existe acuerdo se deja resumir en la tesis de que: el *reconocimiento* representa un concepto genérico que abarca diferentes subtipos; así por ejemplo en las *conductas* del amor, del respeto jurídico y de la apreciación del valor resaltan en cada caso diferentes acentuaciones de una actitud fundamental que se deja conceptualizar genéricamente como *reconocimiento* (Honneth, A, 2006, p.134-135).

Resumiendo lo anteriormente planteado el verdadero reconocimiento solo se da cuando se reconoce al otro(a) como un(a) igual, con las mismas obligaciones, derechos y privilegios, sin exclusión, ni invisibilización, ni desconexión y erradicación social; sobre todo el respeto y promoción a toda costa de la dignidad de la persona humana. Al hacer esto se está construyendo ciudadanía desde los contextos escolares.

5.3.1 Prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género:

La vivencia del género en las escuelas hoy todavía sigue una dinámica heteronormativa y con una yuxtaposición social de los sexos y más aún con la identidad de género, manifestación de género y orientación sexual; imponiendo unos patrones de comportamiento y emoción en la escuela tales como Elverdin (2012) ejemplifica:

La mujer está habilitada a llorar, ponerse triste, el varón con esas mismas actitudes es considerado por sus mismos compañeros, pero como “mariquita”. Por otra parte, este espacio sigue reproduciendo la heterosexualidad como única opción. Un ejemplo de ello es cómo se organizan los actos educativos y sus



contenidos en las principales fechas patrias. Estos actos patrios, como el Día de la Independencia, el Día del Maestro, etc., refuerzan este modelo binario con un destacado protagonismo del hombre héroe y la invisibilización de la mujer (Elverdin, 2012, p.6).

Aquí no solo se invisibiliza la mujer, a la par se hace con la población LGBTQ+ al asignar determinadas tareas ajustadas negativamente al género cayendo en una discriminación positiva (acción afirmativa), al etiquetar o caracterizar el mismo, por lo que es imperativo poner en práctica acciones que propendan al reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela y a:

Desnaturalizar e interpelar las prácticas que se tejen cotidianamente sobre lo que se espera social y culturalmente que la mujer, el hombre [y la población LGBTQ+] piensen, sientan y actúen, [es necesario] comenzar a pensar nuevas y múltiples formas de habitar los cuerpos. Por eso es indispensable historizar y desencionalizar los modelos [heteropatriarcales] que se han instalado con tanta fuerza en la sociedad, y que organizan los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Pensar en ello implica comenzar a desnaturalizar la heterosexualidad como única opción posible, desmitificar que hay una [nueva] forma de ser mujer y hombre, para poder trascender con el binarismo y construir nuevos sentidos a lo que se configura como diferencia sexual (Elverdin, 2012, p.12).

Estas acciones inciden positivamente en el comportamiento de los(las) aprendientes y por consiguiente crean un clima escolar asertivo, como un cambio de mentalidad en la percepción del género, pero teniendo cuidado en no caer en una acción afirmativa (entendida esta como una discriminación positiva ya que se trata de una inclusión motivada por la norma y no por una intencionalidad del reconocimiento de la persona como tal); por tal motivo se deben concebir unas prácticas pedagógicas orientadas al reconocimiento con enfoque diferencial de género desde el aula.

Siendo así, todo acto de reconocimiento tiene un componente ético y moral, ya que todo comportamiento esta condicionado a una valoración social y cultural, y en una sociedad heteronormativa y hegemónicamente patriarcal dicho reconocimiento es ambivalente y dicotómico; debido a su poco alejamiento de las ideologías cristianas que permean la política pública colombiana, que desconoce la multiculturalidad y la diversidad en general ausentes de reconocimiento ya que son los individuos, los grupos y las poblaciones sociales quienes encuentran reconocimiento en la diferencia entre sí, lastimosamente sin la orientación y apoyo de actos legislativos y judiciales del Estado.

Es en este punto donde las afirmaciones de Honneth (1996), cobran sentido:

La cualidad moral de las relaciones sociales [está enmarcada] con nuestra idea de justicia, [la cual] debe tener relación sobre todo con los juicios acerca de cómo y como qué se reconocen recíprocamente los sujetos. Así, de las discusiones



políticas en forma gradual se derivó el material para una discusión en filosofía moral, cuyo punto de partida lo constituye la idea de que el contenido normativo de la moral debe explicarse con la ayuda de ciertas formas de reconocimiento recíproco. Lo que queremos decir, cuando hablamos de moral point of view, se refiere básicamente a las cualidades deseables o exigibles de las relaciones que los sujetos mantienen entre sí (Honneth. A, 1996, p.5-6).

Lo anterior quiere decir que sin una aplicación correcta de la justicia y políticas públicas LGBTQ+, en la sociedad y en los contextos escolares se seguirán presentando el bullying, el cyberbullying, la exclusión, la humillación, el prejuicio, y la estigmatización; estas ocasionan directa o indirectamente heridas morales, emocionales y psicológicas, *a partir de estos casos ejemplares deben extraerse las consecuencias con una perspectiva general, como se deduce [en las siguientes] premisas, [las cuales explican] la relación [que tienen] las heridas morales [con] la privación del reconocimiento*, Honneth (1996):

- a) Sólo son susceptibles de daño moral aquellos seres que se relacionan de una manera reflexiva con su propia vida, de suerte que voluntariamente les concierne su propio bienestar. Pues, sin la referencia de la vida propia a una escala cualitativa, no es explicable qué se dañaría o afectaría de hecho en una persona cuando, en lugar de simple perjuicio, desgracia o violencia, hablamos de heridas morales.
- b) Esta referencia a la relación práctica consigo mismo explica qué son las heridas morales, aunque no del todo sus condiciones de posibilidad. El hecho de que en general los sujetos humanos sean vulnerables en sus relaciones entre sí, se deriva de las circunstancias de que sólo están en condiciones de construir y probar una autorreferencia (Selbstbeziehung) positiva con ayuda de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otros sujetos. Sin la referencia a estas condiciones intersubjetivas, no se explica por qué una persona en general es perjudicada cuando mediante determinadas acciones, expresiones o circunstancias se destruye un aspecto específico de [la] comprensión de sí misma.
- c) Si la particularidad de las heridas morales consiste en que con éstas una persona sería desdeñada en aspectos de su autorreferencia positiva de los que al mismo tiempo depende su confirmación intersubjetiva básica, se aclara entonces el vínculo con un estado de cosas psicológico. La experiencia de una injusticia moral debe ir siempre acompañada de una conmoción psíquica, en cuanto que el sujeto sería víctima de una decepción en una expectativa cuya realización pertenece a las condiciones de su identidad propia. Por eso, toda herida moral representa un acto del daño personal, porque destruye un presupuesto constitutivo de la capacidad individual para actuar. (Honneth. A, 1996, pp.9-10).

Se debe dejar en claro que dichas heridas morales se dan porque las causas del sufrimiento moral (emocional y psicológico) tienen su origen en la desestimación del reconocimiento (p.9-10). Es aquí donde el enfoque diferencial de género entra a dar una



respuesta, hacer frente y/o posibilitar la solución de dicha negación, la cual atenta contra la dignidad de la persona humana y es que en la etapa prenatal ya se van evidenciando sesgos sexistas, según Lefrán, Washington & Abascal (2016):

Desde el momento en que se conoce el sexo de la criatura engendrada en el vientre de una mujer embarazada, se comienza a construir la identidad de género en que estará enmarcada. Luego de su nacimiento y durante los primeros años de vida, el nuevo individuo se familiariza y llega a aceptar como "naturales", [la asignación de su sexo] como determinados comportamientos y actitudes establecidas de manera diferencial para mujeres y hombres (p.386).

El enfoque diferencial de género permite comprender la naturaleza de la desigualdad de género, debido a los sistemas de poder y la importancia que estos dan a los sexos (mayoritariamente al sexo masculino), y sienta las bases para el estudio del origen de la desigualdad desde una perspectiva analítica crítica. Para Cardona, Cardona-Moltó & Sanz acontecen algunas resistencias al enfoque diferencial de género en las escuelas, dadas por la ineficacia para hacer cumplir la legislación y el trato superfluo del enfoque de género y la desestimación al cambio, la pérdida de poder de lo masculino y otros factores que impiden la igualdad de condiciones de la mujer y la población LGBTQ+ (2020).

Por esta razón el enfoque diferencial de género desea una atención priorizada para satisfacer personalmente y directamente las necesidades de atención particulares de los(as) educandos y maestros en formación LGBTQ+; ya que estos son las víctimas directas de una sociedad excluyente de lo diferente y diverso, en pocas palabras dichas consecuencias son fruto de una educación familiar discriminatoria y una escuela macabra. Dicho de otra manera, son los niños, niñas y adolescentes que gracias a la intervención educativa que debe darse en los contextos escolares, ellos(as) son quienes harán un cambio social en el futuro, ya que el género y la noción género son un determinante social que encasilla la manera de ser, estar y actuar de los ciudadanos presentes y futuros.

Razón por la cual se entrevé una disminución del efecto nefasto de la masculinidad hegemónica escolar, debido a la implementación de estrategias educativas que favorecen la superación de la misma, en vista de que al tener el componente dialógico y la inclusión de masculinidades [y feminidades] alternativas permiten la coeducación, acabando con la violencia de género y el acoso; a su vez dichas prácticas de reconocimiento tienen un impacto social positivo, respaldando una educación de calidad traducida en:

La inexistencia de cualquier situación de abuso, en la no promoción de la violencia en cualquiera de los espacios de los centros escolares transformando las vidas de los(as) escolares y como del profesorado, debido a una socialización [e interiorización en la vida] donde los modelos de masculinidad [y feminidad] referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía



al hacer ese cambio de paradigma generacional, las condiciones sociales se transforman y se puede llegar a vivir en una sociedad incluyente, justa y equitativa (Rios 2015,p.504).

5.3.2 Construcción de ciudadanías:

Es necesario recalcar nuevamente que el reconocimiento del otro(a) como sujeto garante de derechos es fundamental equiparándolo como un igual, digno, valioso y necesario; ya que se tiende a respetar su idiosincrasia, el desarrollo de su personalidad e identidad personal, permitiendo así un reconocimiento recíproco entre semejantes; por ende es necesario brindar una formación continua a los educandos como al cuerpo docente en este tema, fortaleciendo transformaciones desde la pedagogía sociocultural [para el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia por sus raíces y los valores morales] y pedagogía crítica con didácticas eficaces para la implementación de ambientes escolares propicios para el aprendizaje:

Mas aún la escuela es un espacio de aprendizaje democrático (como lugar donde aprehender y hacer propios los valores y mecanismos constitutivos de la promesa democrática, pero también como espacio donde la democracia se concreta en ese movimiento único emancipador y liberador que supone hacer común el conocimiento, procurando que todos aprendan), se justifica por la propia naturaleza de la escuela en su sentido clásico y tradicional (Thoilliez, 2019, p.297).

Debido a ello, la escuela es por tanto el lugar más idóneo para que el alumnado de forma epistemológica, pedagógica, didáctica e innovadora haga uso de la democracia y la integren a su proyecto de vida social para la construcción de una ciudadanía común, por tal motivo:

La institución escolar contribuye también al crecimiento democrático en la medida que promueve la mixtura social en sus centros y aulas; o, por supuesto, y como consecuencia de lo anterior, la escuela fortalece a la democracia cuando se esfuerza (y consigue) redistribuir de un modo más justo las oportunidades de desarrollo personal de todo el alumnado, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja social. La democracia, también, crece allí donde hay más ciudadanos formados en el cultivo de ciertos valores epistémicos. Algo que se logra gracias a que la experiencia escolar y el acceso al conocimiento que provee, desarrolla la capacidad racional, permite diferenciar el acierto del error, ayuda a reconocer argumentos mejores que otros, enseña a dejarse persuadir, a cambiar de idea, amplía, en definitiva, los marcos de comprensión con los que moverse en el mundo. (Thoilliez, 2019, p.298).

Lo dicho hasta aquí supone lo mínimamente necesario para la construcción de las ciudadanías, la cual entendemos como el ejercicio democrático del sujeto político en su relación consigo mismo, con los demás y con la sociedad, al asumir sus derechos y deberes (normas y



leyes), prevención y promoción de los recursos sociales, culturales, espirituales políticos y medioambientales; estar libremente y responsablemente en el territorio donde se desea ser y estar, respetando y tolerando la multiculturalidad, subjetividad identitaria y diversidades existentes. Por tanto, la escuela es un espacio propicio y adecuado para tal fin, ya que permite la vindicación política de los sujetos, en nuestro caso los(as) estudiantes LGBTQ+ y su relación con el mundo y/o realidad que le rodea y permea.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 PARADIGMA: INTERPRETATIVO – COMPRENSIVO.

Un paradigma son todas aquellas teorías investigativas y/o filosóficas que nos sirven de modelo a seguir en la propuesta de investigación, en nuestro caso dicho paradigma sería el interpretativo comprensivo, ya que este nos ayuda a discernir que la realidad es subjetiva como circular y esta se va transformando constantemente según el tiempo y espacio donde se desarrolla, a la vez se debe buscar la manera de comprenderla en los signos de los tiempos.

Según Martínez Godínez, La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert:

Que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. Así que el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace. [Por lo tanto] los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias (Martínez-Godínez, V. L, 2013, p.4).

6.1.1 ¿Qué comprende el paradigma interpretativo?

Para Pinchi-Ramírez, et al. (2013) el paradigma interpretativo comprende que:

La realidad es dinámica y diversa dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social, a la comprensión y significación; está orientada al descubrimiento; hay una relación de participación democrática y comunicativa entre el investigador y el objeto investigado [reconoce la riqueza de los métodos para hacer investigación cualitativa



por su potencial para comprender los sentidos profundos de lo que se está investigando] (Pinchi-Ramírez, et al., 2013, p. 4).

Considera la entrevista, observación sistemática, el estudio de caso [y la sistematización de la práctica pedagógica] como el modelo de producción de conocimiento permitiendo al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, predomina la practica cuyo objetivo es penetrar en el mundo de los hombres y las mujeres.

Está centrada en las diferencias, la investigación y la acción están en constante interacción [La acción como fuente de conocimiento y la investigación se constituye en si una acción]; esta se puede utilizar en pequeños grupos o escalas (Pinchi-Ramírez et al., 2013, p.5).

6.2 ENFOQUE: CUALITATIVO.

En el enfoque cualitativo Miguel Martínez nos orienta afirmando que:

La investigación cualitativa hace referencia al estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia; la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, M, 2011, p. 129).

Para Martínez G. la investigación cualitativa es multimetódica pues recoge una gran variedad de datos e información a través de entrevistas, experiencia personal, historias de vida, rutinas, textos históricos, entre otros. De aquí la dificultad de mencionar de manera concreta los métodos en la investigación cualitativa (2013). Se está de acuerdo con Sandin (2003) cuando menciona que “no es fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación específicos, puesto que algunas orientaciones teóricas constituyen a su vez un modelo con pautas específicas para el desarrollo del trabajo empírico” (Sandin, 2003, p.8).

A continuación, se muestra un cuadro sintético que enumera los principales métodos de investigación cualitativa:



Métodos y técnicas en investigación cualitativa			
Tipo de cuestiones a trabajar (Rodríguez et al. 1996)	Método	Técnicas e instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos
Cuestiones de significado, explicitar la esencia de las experiencias de los actores.	Fenomenología	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura fenomenológica, reflexiones filosóficas, poesía, arte.
Cuestiones descriptivo interpretativas: valores, ideas prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Entrevista no estructurada; observación participante, diagrama de redes sociales.	Documentos, registros, fotografías, mapas, genealogías, diagramas de redes sociales, socio dramas.
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio puede tener etapas o fases.	Teoría fundamentada.	Entrevistas (grabadas).	Observación participante, memorias, diarios.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología; análisis del discurso.	Diálogo (registro en audio y video).	Observación, notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación acción.	Diversos.	Varios.
Cuestiones subjetivas.	Biografía.	Entrevista.	Documentos, registros, diarios.

Cuadro No. 5 Métodos y técnicas en investigación cualitativa. Fuente: (Martínez G, 2013. p.6).

Ya que en la investigación cualitativa los datos son recolectados [organizar, clasificar, analizar y plantear nuevas hipótesis y solución al problema planteado] y puestos a análisis, permiten reorientar las preguntas y generar nuevos interrogantes según las necesidades de la exploración para su correcta interpretación; para que a través de la indagación se clarifiquen los interrogantes u otros salgan a flote, permitiendo así una mejor interpretación y análisis de los datos. Es importante hacer hincapié que, según Hernández Sampieri, Fernández. & Baptista (2014, p.8):

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues



varia con cada estudio.

En la investigación cualitativa la o el investigador plantea un problema basados en hechos concretos, genera una hipótesis y posibles alternativas de solución, recolecta y analiza los datos, genera nuevos interrogantes que le ayudaran a esclarecen el objeto o pregunta de investigación.

En el mismo orden de ideas el enfoque cualitativo ayudará a visibilizar y analizar la realidad de la praxis educativa incluyente, como también a teorizar los orígenes de la exclusión escolar, que afectan considerablemente las relaciones de convivencia en la I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté, así como para mejorar las intervenciones en este sentido.

6.3 METODOLOGÍA: SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

La sistematización de la practica pedagógica hace referencia a rescatar la memoria pedagógica como las practicas educativas que tienen una incidencia y/o dejan huella en la vida de los aprendientes y sus familias, nos permite la visibilización con el propósito de inspirar a docentes en formación, como docentes en practica para que adapten estas experiencias educacionales en el aula, si así los consideran pertinente:

Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (condiciones del contexto, situaciones particulares, las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones, resultados o efectos y las relaciones entre las personas) entonces, ... En este entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos experiencia, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que hacemos que ellos ocurran y que nos impacten: personas que pensamos, sentimos, vivimos, hacemos que esos hechos se den en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo se convierten en nuevas experiencias que construyen, a su vez, nuevos contextos, situaciones, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye. (Jara, 2018, pp.52-54).

Por tanto, cabe destacar que:

Toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista... refiriéndonos a procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo



continuamente cambios y transformaciones lo anteriormente dicho es el proceso es la sistematización de experiencias, esta nos permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poderla comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo (Oscar, J. H, 2018, pp.54-55).

Se produce una construcción, deconstrucción y reconstrucción de los sucesos (experiencias) y sujetos protagonistas emergiendo nuevas subjetividades históricas, llenas de sentido, por lo que todas ellas constituyen un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. (Oscar, J. H, 2018, p.56).

Podemos considerar la sistematización de experiencias como: un proceso de reflexión individual y colectivo en torno a una práctica realizada o vivida, que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella, provoca una mirada crítica sobre la experiencia y produce nuevos conocimientos (Oscar, J. H, 2018, p.57).

Jara, sintetiza y refuerza explicitando y definiendo la sistematización de experiencias como: una interpretación crítica y lógica que se realiza a partir del ordenamiento y reconstrucción de lo acontecido en una o varias experiencias; por tanto produce nuevos conocimientos y aprendizajes significativos profundamente originales, pues son producto de una comprensión ubicada directamente en ese contexto determinado y, por tanto, no podrían ser obtenidos de manera indirecta o externa; lo que permite la apropiación crítica de su sentido, estamos reafirmando que somos sujetos de la historia y no meramente objetos de ella (2018).

La sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender teóricamente en un nivel de abstracción y generalización mayor la particularidad de nuestra experiencia y, por tanto, que podamos asumirla en nuestras manos con una intencionalidad transformadora hacia el futuro; se asume como un esfuerzo intencionado de producción de conocimientos y este a su vez potencia la propia práctica con un sentido transformador (Jara, 2018, p.61-63).

En el enfoque o perspectiva de género la sistematización permite penetrar en el entramado de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencias, tanto con una lectura crítica de las mismas, como con una actitud transformadora, constituyéndola en un factor de empoderamiento. Por ello:

También, la sistematización de experiencias puede dar una contribución importante a la reconceptualización de las teorías políticas existentes, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder



que se generan en la vida cotidiana y no están restringidos al campo de las relaciones políticas formales (partidos políticos, instituciones, gobierno, administraciones públicas, etc.). (Jara, 2018, p.66).

Es bien sabido que en estas relaciones de poder siempre ha estado hegemónicamente predominando el heteropatriarcado por el cual el hombre y la heterosexualidad tienen supremacía sobre otros géneros, identidades de género y sobre otras orientaciones sexuales diversas:

Estableciendo moldes y modelos de simbolización, construyendo subjetividades a través de la elaboración de ideales e imágenes que reflejan y refuerzan roles asignados y asumidos y, por tanto, genera estereotipos con contenido moral que juzgan lo adecuado o inadecuado a este respecto en la vida privada y en la pública. Esta estructura sociocultural e histórica es la que ha marcado los patrones predominantes de socialización y conducta, construyendo relaciones inequitativas de género marcadas por el sentido de la dominación patriarcal. (Jara, 2018, p.67).

Ante esta realidad la sistematización de experiencias no convencionales o heteropatriarcales permiten sacar a la luz otros universos sociales y culturales ocultos, excluidos, desconectados e invisibilizados; pero lastimosamente dicha sumisión esta inserta en la cultura y en la genética hispanoamericana, desde las propias familias se inmortalizan, y echan raíz dicho heteropatriarcado, asignando sexos y roles sociales desde el vientre materno, fortaleciéndose por medio de la religión cristiana, cuyo poder es supremo en todas las Américas en consecuencia:

Esta socialización inducida, genera y reproduce en la lógica de la vida toda, relaciones patriarcales de poder: relaciones autoritarias marcadas por la desigualdad, la discriminación, la violencia y la exclusión (presentes en todos los ámbitos: desde el campo de las relaciones sexuales y familiares, hasta en el ámbito de las leyes, los espacios de decisión y el acceso al ejercicio de los derechos como seres humanos). Nuestra feminidad y nuestra masculinidad se define así, con base en una relación de poder: en relación al otro o la otra influenciado por estas pautas. En esta relación autoritaria de poder, se genera una contradicción profunda entre la necesidad y el rechazo; la necesidad del otro y rechazo para poder ser lo que soy. Nuestra identidad propia estará marcada siempre por la relación que establezcamos con las demás personas. (Jara, 2018, p.67).

La visibilización y conocimiento por parte de otros sujetos y de otras realidades se debe hacer por medio de la sistematización de experiencias alternas que posibiliten la fundación y puesta en marcha de un cambio estructural, iniciado en la escuela y que permea la familia, es



con las nuevas generaciones del siglo XXI que se pueden transformar las desigualdades sociales en cuanto al sexo, género, identidades de género y orientaciones sexuales diversas, fomentando unas relaciones equitativas, igualitarias, respetuosas y horizontales, por ello se debe continuar con la movilidad social por la reivindicación de los derechos de todos los actores sociales, sin distinción y exclusión de ninguna clase, por esta razón:

La sistematización de nuestras experiencias, [debe] generar procesos de reflexión crítica y diálogos de búsqueda entre los hombres, para reconocer, objetivar y desarmar la estructura de dominación autoritaria y de imposición con la que hemos identificado nuestra masculinidad. Supone, además, establecer diálogos constructivos y creativos –mutuamente cuestionadores– con mujeres críticas y dispuestas a la reconstrucción de nuestras relaciones de género y a la eliminación del esquema de dominación autoritaria, lo cual supone también para ellas tomar distancia de ese paradigma y evitar su reproducción a la inversa. En fin, implica reconocer que se trata de una búsqueda y una construcción lentas y complejas, que toca fuertemente nuestras ideas, valores, sensibilidades y sensualidades y que, por tanto, no pueden realizarse desde fuera y de un momento a otro, sino desde dentro y a través de un proceso largo y complejo de reconstitución de nuestras identidades. En la medida que se trata de negar y deconstruir una situación de dominación y de privilegio, habrá que ser tan firmes como pacientes; tan cuestionadores y cuestionadoras, como respetuosos y respetuosas; tan exigentes y radicales con los resabios y reticencias, como sensibles y estimuladores de los avances de cada quien. (Jara, 2018, p.71-72).

Esta realidad nos interpela y debemos por medio de la sistematización de proyectos, vivencias o experiencias de aula no convencionales o alternativas como el que trae a esta reflexión, generar una conciencia crítica y transformacional donde los autores sean los sujetos objeto de vulneración, la escuela no debe permitirse crear otro Sergio Urrego, víctima del pensamiento sesgado de sus maestros, la enseñanza debe darse en un entorno y espacio seguro para todos, que debe plantearse si los educadores suscitan una generación de paz y no una cultura de odio y muerte a través de la escuela macabra y desalentadora.

6.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN INFORMACIÓN.

Son todas aquellas normas y procedimientos que permiten dar una significación a la relación que tiene la investigación o el investigador con el sujeto u objeto de investigación. Las siguientes técnicas de recolección de información e instrumentos son tomadas de los procesos de sistematización recomendados por (Jara, 2018, pp.206-222).



6.4.1 FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES.

Objetivos

- a. Recuperar lecciones de *momentos significativos* para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos.
- b. Ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos (Jara, 2018, pp.206-210).

6.4.2 MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN O MATRIZ CRONOLÓGICA.

Objetivos

- a. Permite tener una síntesis visual de lo realizado en la experiencia ordenada cronológicamente.
- b. Identifica momentos significativos.
- c. Identifica etapas.
- d. Permite ver continuidades y discontinuidades.
- e. Facilita el analizar aspectos por separado.

Recomendaciones a la hora de utilizar esta matriz:

- Se trata de describir sintéticamente lo más relevante de cada aspecto.
- Se puede tener en un lugar visible y grande (cartelera, pared, etc.). Así, cuando se reúne el equipo, se va llenando y visualizando el desarrollo de las actividades.
- Se puede utilizar: durante la ejecución de la experiencia, o luego de realizada la experiencia.
- La matriz debe hacerse del periodo que se ha escogido sistematizar.
- Permite, una vez llenada, identificar etapas. Pero en ese momento, se ponen las que realmente se dieron, no las que estaban en el proyecto; es decir, se pone lo realizado, no lo planeado (que no siempre coinciden) (Jara, 2018, pp.210-212).

6.4.3 LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO.

Objetivo

Contar con una expresión gráfica, normalmente cronológica, que muestre de forma sinóptica el devenir de aspectos importantes de la experiencia a lo largo del tiempo.



Usos y variantes: entre otros usos, se puede utilizar para:

- a. Formular un panorama histórico general de los principales hitos de la experiencia como un punto de partida para definir el objetivo, objeto y eje.
- b. Ir realizando una reconstrucción histórica colectiva de tal manera que entre las personas participantes se vaya graficando el desarrollo del proceso y marcando aspectos y etapas.
- c. Sintetizar de forma gráfica un proceso más complejo y elaborado de reconstrucción de la historia de la experiencia, con el fin de presentar de forma global el conjunto del trayecto realizado.
- d. Puede asumir desde formas muy estructuradas como gráficos de barras o esquemas cronológicos, hasta formas creativas y simbólicas (caminos, ríos, paisajes) o también como una matriz de doble entrada en que, sobre una línea horizontal del tiempo, se vayan anotando en columnas los hechos que hacen referencia a los aspectos que se van reconstruyendo (Jara, 2018, pp.212-215).

6.4.5 GUÍA PARA REALIZAR UN PLAN DE ENTREVISTAS.

Objetivo

Presentar un procedimiento para responder tres preguntas:

- a. ¿A quiénes vamos a entrevistar?
- b. ¿Quiénes los van a entrevistar?
- c. ¿Sobre qué temas los vamos a entrevistar?

Procedimiento

1. Recuerde el eje de sistematización. Recuerde que su plan de entrevistas debe estar orientado a este eje y no a otros temas diversos.
2. Identifique a aquellos actores directos e indirectos que han sido priorizados para que participen en el ejercicio de sistematización.
3. Recuerde: queremos obtener las opiniones y puntos de vista de cada participante sobre los siguientes cuatro temas:
 - La situación inicial y su contexto, antes del inicio de la experiencia.
 - El proceso de intervención y su contexto.



- La situación final o actual y su contexto (resultados y beneficios) y su contexto.
 - Las lecciones aprendidas.
4. Para cada una de las personas que se van a entrevistar, escriba una serie de preguntas que cubran adecuadamente cada uno de los cuatro temas. Piense que la entrevista no debería durar más de 90 a 120 minutos, como máximo.
5. Defina quién estará a cargo de hacer cada entrevista. Analice con cuidado las ventajas y desventajas de cada posible entrevistador, en relación a cada entrevistado (Jara, 2018, pp.217-218).

6.4.6 GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS.

Objetivo

Al terminar las entrevistas individuales, se debe ordenar la información obtenida para analizarla. El análisis está orientado a responder tres preguntas:

- ¿Qué tan amplia es la variedad de perspectivas y puntos de vista en cada uno de los temas incluidos en las entrevistas (situación inicial, proceso de intervención, situación final y lecciones aprendidas)?
- ¿Cuáles son los principales consensos en cada uno de esos temas?
- ¿Cuáles son las principales diferencias en cada uno de esos temas?

Procedimiento

1. Cada entrevistador debe pasar en limpio sus apuntes, o transcribir las grabaciones de las entrevistas.
2. Repase la información obtenida de cada entrevistado. ¡No confíe solamente en su memoria, para eso tomó apuntes y transcribió las grabaciones de las entrevistas! Conforme va leyendo sus apuntes, vaya anotando *sintéticamente* las principales ideas del entrevistado, en un cuadro como el que se muestra más adelante.
3. Una vez que se ha ordenado la información proporcionada por cada entrevistado, hay que juntar todos los puntos de vista y opiniones. Para ello, se puede usar un formulario como el que se muestra más adelante.
4. Cuando se tiene reunida la información de todos los entrevistados, hay que identificar los acuerdos y los desacuerdos. Para ello, se puede usar un cuadro como el que se señala más adelante (Jara, 2018, pp.219-222).



6.5. INSTRUMENTOS³:

Son todos aquellos formatos que nos permiten dilucidar la investigación, estos son algunos ejemplos para nuestro caso:

6.5.1 FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

FORMATO DE LA FICHA
Título de la ficha: (que dé una idea de lo central de la experiencia)
Nombre de la persona que la elabora:
Organismo/institución:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación: (1 o 2 frases sobre el contexto en que se dio el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito...; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).
Relato de lo que ocurrió: (1 página <i>describiendo y narrando</i> lo que sucedió, de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso y el rol desempeñado por los diferentes actores involucrados).
Aprendizajes: (1/2 página sobre las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias).
Palabras clave: (descriptor(es) que nos permita(n) identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia).

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 01_ (Jara, 2018, pp.206-210).

6.5.2 MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN O MATRIZ CRONOLÓGICA.

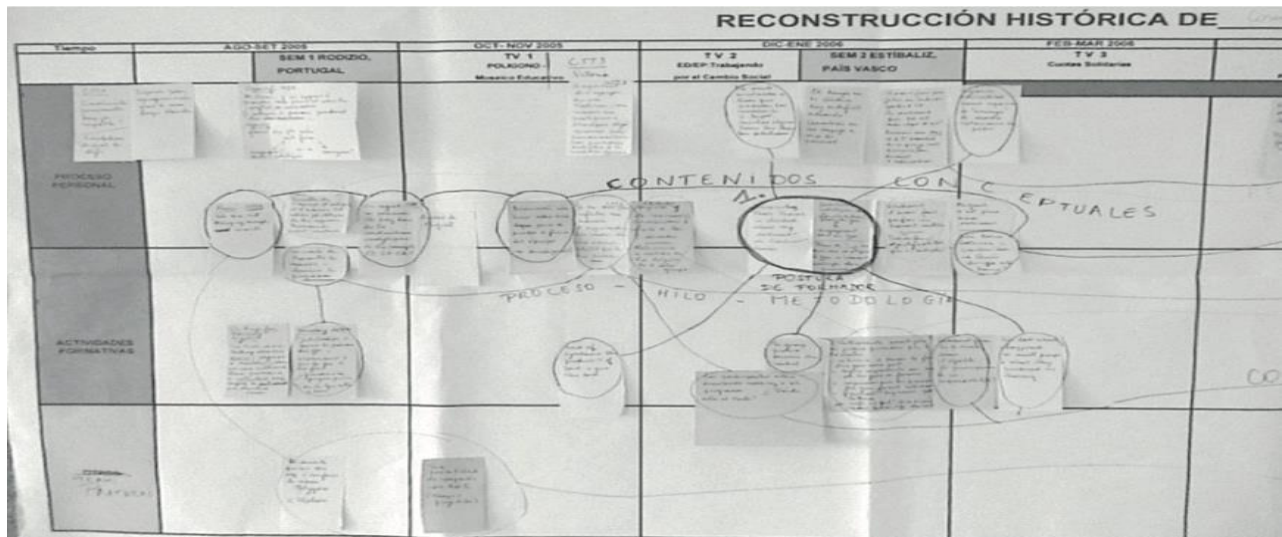
FECHA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	CONTEXTO

³ Sujeta a modificaciones según la investigación lo requiera.



Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 02_ (Jara, 2018, pp.210-212)

6.5.3 LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO.



Fuente: Jara (2013) _ Figura No. 01_ (Jara, 2018, pp.212-215)

6.5.4 GUÍA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS

PLAN DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD		
Nombre del entrevistado/a:		
Nombre del entrevistador/a:		
Fecha:	Lugar:	Caso:
Tema	Preguntas	
Situación inicial	Describe brevemente cómo fue la experiencia que viviste en las asignaturas de educación religiosa y educación ética con el docente Ricard Sarmiento Saborit.	
Percepciones personales	Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en ti mismo, a partir de la participación en la experiencia pedagógica. (Para identificar cambios del lenguaje sexista y la	



	vivencia abierta de la sexualidad, la autopercepción, derechos humanos, sexuales y reproductivos en la identidad de género, orientación sexual, manifestación de género y respeto a la diversidad.)
Percepciones del entorno	Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en tus compañeros y comunidad académica, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.
Lecciones aprendidas	Si pudiera vivir de nuevo esta experiencia, ¿qué se podría haber hecho de manera diferente?

Adaptación - Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 03_ (Jara, 2018, p.218)

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre del (de la) entrevistado(a):	
Nombre del (de la) entrevistador(a):	
Tema	Síntesis de ideas principales
Sobre la situación inicial	Ejemplo: La mayor parte de los años no llegaban compradores a la zona y solo se podía vender una pequeña parte de la cosecha.
Percepciones personales	Ejemplo: Lo más importante fue la compra de la cámara refrigerada porque permite prolongar la temporada de mercadeo y así esperar mejores precios.
Percepciones del entorno	Ejemplo: Esta zona se ha convertido en la principal proveedora de tomate para las ciudades de X y de Y.
Sobre las lecciones aprendidas	Ejemplo: La capacitación y asistencia técnica para mejorar la calidad del tomate debería haberse comenzado desde el primer año.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 04_ (Jara, 2018, p.220)

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA ENTREVISTADO(A)				
Tema	Entrevistados(as)			
	1	2	3	4
Sobre la situación inicial				
Percepciones personales				
Percepciones del entorno				
Sobre las lecciones aprendidas				

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 05_ (Jara, 2018, p.221)



ACUERDOS Y DESACUERDOS PRINCIPALES				
Tema	Acuerdos		Desacuerdos	
	Ideas sobre las que hay acuerdos	Personas o grupos que participan en el acuerdo	Ideas sobre las que no hay acuerdo	Personas o grupos que participan en el acuerdo
Sobre la situación inicial				
Percepciones personales				
Percepciones del entorno				
Sobre las lecciones aprendidas				

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 06_ (Jara, 2018, p.222)

6.6. Fases de la sistematización:

1. Diagnostica: Ver, Juzgar, Actuar.
2. Inclusión Curricular: transformación a las necesidades del contexto al plan de área y/o programaciones de educación religiosa y educación ética y valores humanos e integración con otras áreas.
3. Implementación de las actividades por medio de secuencias didácticas.
4. Evaluación y retroalimentación.

6.6.1 FUENTES DOCUMENTALES

FUENTES DOCUMENTALES	ACTIVIDADES
Investigativas	Proyecto de cátedra de paz
Académicas	Guías pedagógicas, programación de área, planeación de área de los años 2016 a 2021.
Proyectos	Semana por la paz ensuista (taller vivencial con la fundación Sergio Urrego, mural a la memoria de Sergio Urrego) - Celebración día del género -

Fuente: Propia (2021) _ Tabla No. 07



6.6.2 EVIDENCIAS:

Estas ayudan a dar claridad y a dar respuesta a nuestra pregunta investigativa, así como a generar el replanteamiento de las categorías investigativas, así como a una crítica transformativa de nuestra razón de ser como investigadores cualitativos:

¿Qué tipo de ciudadanía se fomentaron en las y los estudiantes de educación básica secundaria de la IED Normal Superior de Ubaté, a partir del desarrollo de prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la experiencia pedagógica institucional?

6.7. RELATO METODOLÓGICO



Introducción al relato:

Para la recolección de los datos en cuanto a los diversos relatos se empleó la *ficha de recuperación de aprendizajes, y las líneas graficas de tiempo* (ver figura No. 02) propuestos por (Jara, 2018, pp.206-207, 211-215), esta última como método para sintetizar los momentos cronológicos de la puesta en marcha de la experiencia pedagógica que fueron recuperados por los formatos de la programación y/o planeación anual - guías pedagógicas, estos últimos como invención propia, los cuales permitieron rescatar las habilidades y competencias adquiridas desde el año 2016 al primer trimestre del 2021, en el enfoque diferencial de género: sexo, género, identidad de género, orientación sexual y expresiones de género diversas, como los hitos

descubiertos en dicho periodo.

En las entrevistas personalizadas (ver tabla No. 19) de algunos estudiantes y ex estudiantes de la ENSU - Escuela Normal Superior de Ubaté la recolección de datos con este instrumento fue algo difícil y dispendioso debido a los variados compromisos que ellos(as) presentan actualmente. De veinte (20) convocados(as) solo fue posible entrevistar a cuatro (4) personas, pero ante dicha dificultad fue posible rescatar aprendizajes contenidos en el currículo oculto y otros nunca imaginados tales como la transformación de vidas de los aprendientes heterosexuales y LGBTQ+ en las prácticas pedagógicas y demás talleres extracurriculares diseñados para la construcción de ciudadanía e identidades sexuales diversas, asumidas y respetadas por quienes les rodean; a continuación se especifica los(as) estudiantes entrevistados:



Etiquetas entrevistadas(os)	Código
Para construir y codificar las entrevistas, de las tres (3) estudiantes mujeres y un (1) ex estudiante varón, se utilizo como código el primer y segundo apellido, toda vez de conservar el anonimato de las fuentes y correcto análisis de sus intervenciones.	(CC)
	(DG)
	(MD)
	(RB)

Fuente: Propia (2021) _ Tabla No. 19

Los(as) entrevistados(as) manifestaron que hubo un antes y un después de la llegada del maestro homosexual, algo que no se esperaban en un ambiente influenciando históricamente por un heteropatriarcado hegemónico, lo que ayudó a superar los paradigmas tradicionales de género y sus comportamientos culturales, por otros más equitativos e incluyentes.

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre del (de la) entrevistado(a):	
Nombre del (de la) entrevistador(a):	
Tema	Síntesis de ideas principales
Sobre la situación inicial	Ejemplo: La mayor parte de los años no llegaban compradores a la zona y solo se podía vender una pequeña parte de la cosecha.
Percepciones personales	Ejemplo: Lo más importante fue la compra de la cámara refrigerada porque permite prolongar la temporada de mercadeo y así esperar mejores precios.
Percepciones del entorno	Ejemplo: Esta zona se ha convertido en la principal proveedora de tomate para las ciudades de X y de Y.
Sobre las lecciones aprendidas	Ejemplo: La capacitación y asistencia técnica para mejorar la calidad del tomate debería haberse comenzado desde el primer año.

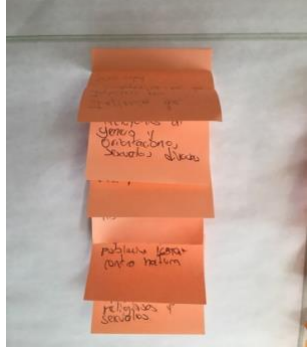
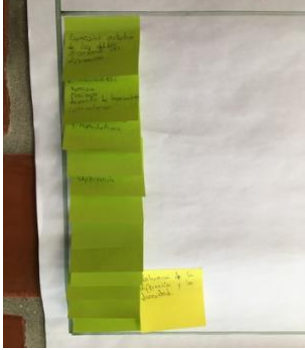
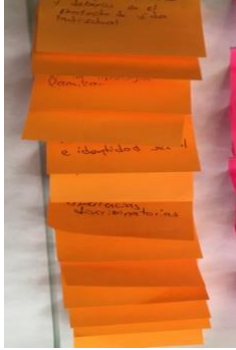
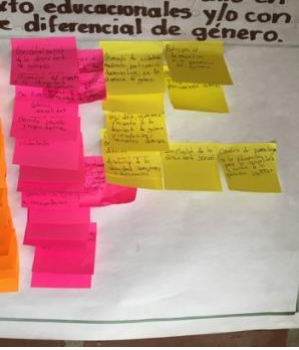
Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 04

Después de las entrevistas virtuales y por audio llamada, se pasó a transcribirlas y reducir la información en los instrumentos planteados (ver tabla No. 04) por Jara (2018, p.217-222) y adaptados según nuestras necesidades investigativas: *Ordenamiento de la información de cada persona entrevistada y Acuerdos y desacuerdos principales*, los que fueron de gran ayuda para dilucidar la experiencia

pedagógica y la visibilización de actitudes y comportamientos experimentados fuera del aula, aplicando así la educación para la vida y sus respectivas habilidades socioemocionales, las cuales se enfatizan en las áreas educación religiosa como de la educación ética y valores humanos.

Es importante recalcar la importancia del cuadro de acuerdos y desacuerdos, ya que este permitió entrever aquellos aprendizajes llenos de significancia epistemológica por cuanto derivó la construcción de unas nuevas subcategorías subyacentes de vital importancia epistémica para nuestra investigación; las cuales se dan a conocer seguidamente (ver tabla No. 20):

CATEGORÍAS INVESTIGATIVAS		
Enfoque diferencial de género		Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.
Subcategorías emergentes		
Postura doctrinal de	Derechos sexuales,	Enseñabilidad y Inclusión de la diversidad

iglesias cristianas no incluyentes.	diversidad sexual y dignidad.	comprensión del enfoque diferencial de género.	sexual. - <i>Competencias socioemocionales sexuales y calidad de vida.</i>
			

Fuente: Propia (2021) _ Tabla No. 20 subcategorías emergentes.

6.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para las consideraciones éticas, es imperativo conservar el anonimato de los(as) entrevistados(as) y de las fuentes, ya que así estas lo desean y éticamente se les concede el derecho de protección de datos personales, por lo tanto con el y las entrevistadas se concertó previo acuerdo el manejo adecuado de su anonimato, toda vez que firmaron consentimientos informados por medio de los cuales se les ilustró como participantes sobre el propósito de la investigación, el alcance de la investigación, y el trato de la información que ellos(as) suministraron.

Además de esto, es de vital importancia es siempre velar por la vigilancia epistemológica, por lo tanto, al construir los análisis descriptivos de los instrumentos e insumos empleados considero que se tuvo cuidado en ser coherente con el objetivo investigativo “Comprender el trabajo pedagógico llevado a cabo para promover prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género, en los estudiantes de la educación básica secundaria de la IED Normal Superior de Ubaté”.

Finalmente, las fortalezas y bondades de la investigación, ha sido el acercamiento epistémico al objeto de estudio y emocional con las y el entrevistado al descubrir que las prácticas pedagógicas dieron respuestas a interrogantes sobre la sexualidad y derivaron en mejoras de las habilidades socioemocionales de la gran mayoría de los(as) aprendientes y no solo a los(as) LGBTQ+ sino también a los cisgénero. Fue un gran derrotero reunir a las y el entrevistado ya que el manejo de los tiempos es algo crucial en la investigación cualitativa, crear y adaptar los instrumentos propuestos por Jara 2018, no fue tarea fácil, llevando a cuestionar ¿qué se puede descartar y qué se debe conservar para cumplir con el objetivo investigativo? Pues como dice Guba & Lincoln (2012):



Si el conocimiento del mundo social [...] reside en mecanismos de formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan los individuos, el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, sino que está arraigado en sus concepciones mentales o lingüísticas de ese mundo (p.54).

Debido a esto es importante tener en cuenta toda opinión y respuesta dada por los(as) entrevistados(as), como del material pedagógico objeto de análisis puesto que nos dan luces para clarificar los interrogantes del objetivo; volviendo al tema de la adaptación de los instrumentos dados por Jara, siempre se preservó el sentido investigativo de los mismos, así como de los documentos utilizados y creados en su momento histórico en la IED Escuela Normal Superior de Ubaté.

Dentro de las limitaciones podemos entrever el escaso recurso en la muestra de las entrevistas, se pudieron haber convocado más estudiantes para tal objetivo, pero el limitado tiempo y las obligaciones que tanto los estudiantes como los ex estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ubaté tenían imposibilitaron una mayor participación del cuerpo estudiantil; así mismo otro impedimento fue la realización virtual de las mismas, debido a la emergencia sanitaria por la COVID – 19, lo que conllevó a participaciones con restricción de tiempo que los(as) entrevistados(as) manifestaron antes y durante las entrevista. Además, tenemos el cambio de espacio geográfico, la investigación inició dentro del espacio físico de la Escuela Normal Superior de Ubaté y se terminó fuera de la misma, esto ocasionó un limitado uso de fuentes a consultar.



7. RESULTADOS

7.1 PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO:

El reconocimiento se traduce en permitir la reivindicación del sujeto político en todos los aspectos: cultural, social, laboral, étnico, entre otros; y en este caso reconocer al otro en su sexo, género, identidad y orientación sexual como en su manifestación de género, por tanto, en palabra de Baquero: la fundamentación del enfoque diferencial supone el reconocimiento de la equidad e inclusión de los ciudadanos excluidos y privados de los derechos y libertades. Es decir, el derecho a ejercer una ciudadanía desde la diferencia en escenarios de una democracia participativa, de inclusión igualitaria de ciudadanos y ciudadanas en la escena política, y en la toma de decisiones en la esfera íntima, privada y pública (2009).

Tal reconocimiento debe traducirse en ir más allá de las meras palabras, sino en hechos o acciones sociales y legislativos concretos que permitan verdaderamente la restitución de los DHR- derechos humanos, sexuales y reproductivos. El verdadero reconocimiento solo se da cuando se reconoce al otro como un igual; consiguientemente en esta categoría de resultados de “Prácticas de reconocimiento” se obtuvo:

7.1.1 Prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género:

En la experiencia con la Fundación Sergio Urrego se llegó a la comprensión del respeto a la diferencia, ya que en el taller con la orientación de los talleristas de la Fundación Sergio Urrego en aula múltiple del la I.E.D Normal Superior se reunieron miembros del cuerpo estudiantil dos representantes de los grados 6 a PFC, y los Jóvenes Activos Por la Paz - JAPP, así mismo algunos maestros(as), el taller vivencial sobre la diversidad de roles sociales en torno al tema de la paz y la diversidad sexual (sexo, género, identidad de género y orientaciones sexuales diversas), desarrollándose de la siguiente manera:

Se inició con una breve presentación de la misión y visión de la Fundación Sergio Urrego, se analizaron los objetivos del taller vivencial, del grupo de total de los participantes, se hizo una división en subgrupos de trabajo con la estrategia de entregar al ingreso del aula múltiple una pulsera de papel de colores varios (azul, rojo, amarillo, violeta, verde, blanco), con dichos colores se pidió que formaran en equipos; una vez formados, se pidió que hicieron un círculo mirando hacia fuera del mismo y se pegó en la frente de cada participante un rol diverso desempeñado en la sociedad.

Después de esto, el paso siguiente fue indicarles que mirasen hacia dentro del círculo y observaran los roles de cada miembro del equipo y se ubicaran estratégicamente delante de una



persona con el objeto de crear un subgrupo dentro del mismo subgrupo, y en sentido de las manecillas del reloj dieran pistas a cada persona que tenían frente a ellos(as) turnándose con la pareja por 5 minutos y luego girando para quedar con alguien diferente y así sucesivamente giraron tratando de adivinar con las pistas dadas y recibidas el rol desconocido que estaban desempeñando.

Quienes adivinaran su rol, iban saliendo y los que quedaban debían buscar una nueva pareja, después de una hora se reorganizaron nuevamente los subgrupos y se hizo un conversatorio de la experiencia, finalmente de cada equipo se escogió un vocero que debía resumir las experiencias y darlas a conocer en plenaria a todos(as) los(as) participantes del taller.

Finalizada la plenaria se procedió a dar voz a voluntarios(as) que narran su sentir y aprendizajes durante la experiencia (ver anexo No. 1.1).

Dado lo anterior, se fomentó la empatía al colocar a los participantes en la situación personal de quien los rodea, junto con su comprensión debido a que se desconoce la realidad del prójimo y aún así se hacen juicios a priori, como condenas sin permitir, y sin acudir al consenso y al dialogo asertivo, y mucho menos a legitimar la defensa de la víctima sobre el victimario, en los casos de la exclusión e invisibilización social, a la que muchos miembros de la comunidad educativa son sometidos.

Desde esta perspectiva, el emplear técnicas de intervención y ser concebidas por los educadores y educandos como “herramientas educativas abiertas, provocadoras de la participación para la reflexión y el análisis, recogiendo lo objetivo y subjetivo de la práctica o realidad en la que se mueve un grupo, [estas nos] permiten la reflexión educativa [de la práctica pedagógica en cuestión]”, así mismo favorecen el cambio de criterios educacionales y de visiones sesgadas sobre la comprensión que se hace del sexo y la sexualidad (Vargas & Bustillos, 1984).

Con respecto a la planeación y programación curricular para el 2018 en los grados sexto a noveno se destacó una superación en la timidez del currículo, dando un paso a maneras más explícitas de una educación más inclusiva en los temas del sexo, la identidad de género y del respeto por las orientaciones sexuales diversas, aunque los temas se limitaron a trabajar las competencias ciudadanas, estos fueron: *Soy sujeto de derechos y deberes, Soy un buen ciudadano, Soy Cultura de paz, ¿Cuáles son mis derechos sexuales y reproductivos?, ¿Tengo cultura de paz y de derecho?, Transformación social de la realidad actual a la luz de la iglesia colombiana, Contribuyo a la sana convivencia, Respetando la diversidad, Grandes y nuevos estilos de vida familiar, Mis conflictos, tus conflictos, Respetando la diversidad sexual, ¿La religión le da sentido a mi vida?, construyo mi proyecto de vida, Mi Pedagogía para el empoderamiento de la paz, ¿Cuál es mi tarea o deber social como creyente o no creyente en el mundo actual?, Mi proyecto de vida social.* (ver anexo No. 2).



Ante tal realidad, se pone en evidencia que el temor porque el plan de área de educación religiosa sea considerado como ideología de género pasa a un segundo plano, debido a su actualización constante teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los aprendientes respecto a los temas de inclusión sexual, y construcción de las ciudadanías.

Así mismo, ante la superación de la timidez curricular de la misma, entre los años 2019 – 2020 se evidenció un cambio de paradigma sobre la diversidad sexual y un mejoramiento significativo en las relaciones convivenciales escolares entre estudiantes y sus pares, como con los educadores, al abordar temas tales como: Soy sujeto de derechos y deberes, Respetando la diversidad, Contribuyo a la sana convivencia mediante la resolución de problemas y conflictos, con ayuda de la empatía en mi escuela virtual y mi hogar, Nuevos estilos y/o tipos de vida familiar, ¿Por qué debo profundizar y promover el respeto de los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana?, Mi proyecto de vida: (Cambios físicos y psicológicos), ¿Por qué es importante vivir la cultura de paz hoy, enfocándola a la inclusión y respeto al otro?, Ser Humano, Género y Sexualidad, Conflicto y orientaciones e identidades sexuales diversas: prevención de problemáticas que afectan la adolescencia, ¿DIVERSIDAD?, ¿Qué nos hace diferentes, qué nos hace iguales?, ¿Desde mi realidad como ser sexuado vulnerable o promuevo los derechos sexuales y reproductivos? Analiza tu comportamiento, Derechos sexuales - reproductivos en medio de la COVID-19, ¿Cómo puedes definir el concepto de diversidad?, ¿Qué es la expresión de la masculinidad y la expresión de la feminidad?, ¿Cuáles son las orientaciones sexuales diversas, identidad, equidad e igualdad de género? y ¿Cómo las puedo respetar y promover sin vulnerar los derechos de los demás?, ¿Qué busca la pedagogía y ética del cuidado y cuáles son sus principios? (ver anexo No. 2).

Todo esto confirma el crecimiento del clima escolar asertivo; al elaborar las guías pedagógicas con enfoque diferencial de género y habilidades socioemocionales, como se muestra en los siguientes ejemplos:


NÚCLEOS TEMÁTICO	RUTA METODOLÓGICA
<p>Ética y religión: Derechos sexuales - reproductivos en medio de la COVID-19.</p>	<div data-bbox="597 1409 748 1541"> </div> <p>1. DIALOGO DE SABERES / 2. PROCESOS DE DECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS. Actividad 1: Realizar la rutina de pensamiento: VEO, PIENSO, ME PREGUNTO, sobre sus conocimientos de los Derechos Sexuales y Reproductivos en relación a la COVID-19; tenga en cuenta la imagen de la izquierda. VEO ¿Qué vemos? PIENSO ¿Qué me hace pensar esta imagen? ME PREGUNTO ¿Qué quiero saber?</p> <div data-bbox="755 1564 1144 1703"> </div> <p>3. ESTRUCTURACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO: Actividad 2: Realizar un ensayo de dos páginas sobre el Anexo 1: Derechos Sexuales y Reproductivos, el sexo y enfermedad por COVID-19.</p> <div data-bbox="597 1787 971 1913"> </div> <p>4. APLICACIÓN DE SABERES Actividad 3: Realiza un <i>mentefacto conceptual con proposiciones</i> sobre el Anexo 1: Derechos Sexuales y Reproductivos, el sexo y enfermedad por COVID-19, para ejercer los derechos sexuales y reproductivos en mi vida y tener una vida sexual responsable en tiempos de la COVID-19; ten en cuenta el Anexo 2: donde se explica como realizar el Mentefacto Conceptual, igualmente el maestro te lo explicará en clase virtual.</p>


(Fuente: Propia (2020) _ guía académica octavo, tercer periodo: Figura No. 03)



NÚCLEO TEMÁTICO	RUTA METODOLÓGICA
<p>ÉTICA DEL CUIDADO Artículo 7 MCE-ENSU 2018 Y EL COVID - 19</p>	 <p>1. DIALOGO DE SABERES: Actividad 1: Realiza la figura del ser que más amas en esta vida y úbicla a su alrededor los cuidados y sentimientos que tú debes tener para que él/ella sea feliz; escribe también las medidas de precaución que tendrás con ese ser para evitar que se contagie del COVID-19.</p> <p>2. PROCESOS DE DECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS: Actividad 2: Indaga y realiza la explicación argumentativa del tema sobre la ética del cuidado según el Manual de Convivencia Escolar 2018, Artículo 7: 2.1 ¿Qué es la pedagogía y ética del cuidado? 2.2 ¿Qué busca la pedagogía y ética del cuidado y cuáles son sus principios? 2.3 ¿Cuáles son las estrategias principales para adoptar la pedagogía y ética del cuidado en mi vida? 2.4 ¿Qué es el COVID-19? 2.5 ¿Cuáles son las prevenciones y/o medidas de bioseguridad que se deben tener en cuenta según MINSALUD frente al COVID-19? Revisa el siguiente link y responde de manera argumentativa con tus propias palabras https://d2jsqrio60m94k.cloudfront.net/</p>  <p>3. ESTRUCTURACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO: Actividad 3: Leer, comprender y realizar (en Power Point, Prezi, Hoja Examen, CmapTools) mapa mental teniendo en cuenta la información del siguiente anexo en pdf: ME CUIDO PARA CUIDAR : Cómo cuidar tu salud mental para</p>

(Fuente: Propia (2020) _ guía académica noveno, segundo periodo: Figura No. 04)

NÚCLEO TEMÁTICO	RUTA METODOLÓGICA
<p>Conflicto y orientaciones e identidades sexuales diversas: prevención de problemáticas que afectan la adolescencia.</p>	<p>1. DIALOGO DE SABERES: En un octavo de cartulina el aprendiente realizara una silueta humana, donde demuestre los conflictos personales que lo afectan tanto físico, psicológica, social y emocionalmente, etc como adolescente en relación a su orientación e identidad sexual.</p>  <p>Luego se reunirán en grupos de 4 personas y en un pliego de papel bond de manera creativa con ayuda de los dibujos responderán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las problemáticas en común según los dibujos de cada uno de los integrantes en todo aspecto o dimensión? ¿Cuáles y como son esas afectaciones en su cuerpo? ¿Cuáles creen que son las alternativas de solución frente a las problemáticas planteadas?

	<p>Por último, cada uno de los grupos socializará el producto construido de manera colectiva en plenaria.</p> <p>2. PROCESOS DE DECONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS: El maestro realizará una explicación sobre la temática con apoyo de diapositivas y material visual, seguido los aprendientes deberán dar respuesta a los siguientes interrogantes de manera crítica y reflexiva:</p>  <p>2.1. ¿Qué son los conflictos y cuantas clases de conflictos hay? 2.2. ¿Cuáles son los conflictos más comunes en mi entorno? 2.3. ¿Cuáles son mis estrategias para la solución pacífica de los conflictos? 2.4. ¿Por qué se presentan los conflictos en mi entorno personal y social frente al tema de las orientaciones sexuales diversas? 2.5. ¿Por qué se presentan crímenes de odio hacia la comunidad lgbtq+?</p> <p>2.6 ¿Por qué mi cuerpo puede representar un conflicto para mi y para otros?</p> <p>Cada uno de los estudiantes en el cuaderno construirá un mentefacto proposicional con base a la explicación y sus respuestas crítico - reflexivas.</p> <p>3. ESTRUCTURACIÓN DEL NUEVO CONOCIMIENTO: En grupos de trabajo máximo de 5 personas leer, comprender y reflexionar el documento PERSECUCIÓN: UNA GUERRA CONTRA LA DIVERSIDAD EN COLOMBIA Presentado por la Alianza Voces Lgbt (el maestro debe dirigir lectura a sus aprendientes), seguido deben realizar una cartografía social lgbtq+ e identificar en el mapa de Colombia, cuáles son las mayores problemáticas y zonas de conflicto lgbtq+ en el contexto colombiano que afectan la juventud y dar posibles oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.</p> <p>4. APLICACIÓN DE SABERES. Se realizará una galería fotográfica de la memoria de las víctimas por las orientaciones e identidades sexuales diversas (aúla múltiple... fecha por definir) que cada uno de los grupos organizó en la estructuración del conocimiento; se utilizarán las cartografía social lgbtq+</p>
--	--

(Fuente: Propia (2020) _ guía académica octavo, primer periodo: Figura No. 05)

Además, se hizo énfasis en el manejo adecuado de las emociones en la pandemia por la COVID-19, así mismo se reconoce la importancia de la empatía de la diversidad sexual desde las habilidades socioemocionales con enfoque diferencial de género, así como el fortalecimiento del YO del educando, al incrementar una percepción y aceptación asertiva propia y ajena de sus pares. Esto confirma el hecho de que planear para educar en el respeto a la diversidad hace de los(as) aprendientes seres con un pensamiento crítico humanista y una actitud de inclusión del otro, del que es diferente, del que piensa diferente, del que siente diferente y actúa diferente; ya que en ellos como en todas la demás personas somos “susceptibles de cambiar cuando las circunstancias cambian, pero los pequeños cambios individuales, por insignificantes que nos parezcan, también son capaces de transformar las circunstancias que los crean, modificando las reglas de juego y las estructuras de relación” (Bacete, 2017, p. 34).



A su vez, lo anterior esclarece y nos interpela a “la comprensión de las condiciones que favorecen o desfavorecen el tratamiento de estos temas y, de este modo, reflexionar respecto de las posibles brechas que existen para avanzar en materia de justicia de reconocimiento de la población LGTBQ+ en el sistema escolar.” (Rojas et al., 2019, p.3).

En el 2021 se pone de relieve que disminuyeron los índices de exclusión al adoptar un reconocimiento y respeto de la diversidad sexual propia y de las minorías LGTBQ+ como garante de derechos, e incrementar el uso del lenguaje no sexista, todo ello reflejado positivamente en el clima escolar ensuista y como resultado de la transformación curricular en implementación concreta de los siguientes temas: *El ser Humano: ¿De qué manera el concepto de ser humano y persona hace referencia al carácter igualitario de todos los sujetos del género humano?, Derechos sexuales y reproductivos como mi derecho – deber, Educación para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía en una Cultura de paz y de derecho* (ver anexo No. 2).

Hay que mencionar además que la entrevistada RB manifestó que “mis compañeres comenzaron a reconocer la importancia de los temas abarcados en la experiencia pedagógica, y la comunidad académica reconoce las condiciones en las que se encuentran con respecto a la atención de sus estudiantes para la construcción de un país en paz, lleno de oportunidades para quienes en el pasado y aún con algunas falencias se sintieron excluidos y tuvieron que acomodarse por miedo al rechazo” (ver anexo No. 5.1); en la misma línea MD expresó “en mi vida me orientó a apoyar a varios amigos LGTBQ+, me sentí preparada para apoyarles al comprender que todos somos diferentes y únicos, y que nuestras expresiones de género son igualmente validas” (ver anexo No. 5.1); todo ello pone en evidencia en avance al mejorar la percepción de inclusión de los estudiantado ensuista.

En cuanto a las guías pedagógicas, estas se siguen adoptando como un complemento de las prácticas pedagógicas con enfoque diferencial de género. Por lo cual, es imperativo “resignificar positivamente al otro(a) desde esa diferencia, sin verlo como alguien con quien toca convivir porque así lo establece el manual de convivencia. Se trata de verlo(a) como alguien a quien se valora y respeta, precisamente porque tiene derecho de ser y hacer diferente.” (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.353). Se trata de naturalizar la convivencia pacífica con todos(as) en los contextos escolares y desnaturalizar todo tipo de violencia y/o prácticas pedagógicas y convivenciales excluyentes como tradicionalmente se ha manejado, hacer que esas relaciones de poder que se dan de manera vertical entre los sexos y los géneros, desde las nuevas generaciones creadas en la escuela se transformen en relaciones horizontales donde todos, todas y todes hallen su lugar y se sientan acogidos, como respetados por la comunidad educativa.

Es en la pubertad es donde se manifiestan mayormente el aflore de las emociones, el descubrir desde nuestra psique, sentires y emocionalidad nuestra ciudadanía e identidad, así lo testimonió y vivenció nuestra entrevistada DG, al afirmar que:



Pude ser una persona más incluyente al respetar y aceptar al otro, evidenció que lo aprendido, me ayudó a poderlo aplicar en mi vida, va más allá de mis intereses y posturas religiosas; respeto toda forma de diversidad incluyendo la sexual, el respeto lo doy y de igual manera espero regrese a mí.

Aprendí a comprender el pensamiento diferente de mis compañeros(as) y me volví más empática a las diversas realidades y facetas que ellos(as) expresaban [en las aulas como fuera de ellas].

De igual modo, es en la adolescencia donde nacen una multiplicidad de preguntas sobre la vivencia de la sexualidad que muchas veces en el hogar son agravadas por el desconocimiento y en ocasiones por el pensamiento religioso sesgado de la sexualidad, dirigiendo a la y el joven a un abismo mental, posiblemente ocasionando ideación suicida, que muchas veces se hace real, por la sencilla y eficaz orientación que debería haber recibido en la escuela, indiscutiblemente es en la escuela donde se debe participar en la “construcción del reconocimiento de las identidades devaluadas injustamente, lo cual permitirá una transformación axiológica real y un aporte a la construcción de una sociedad realmente incluyente, [justa, equitativa e igualitaria] razón de ser de las instituciones educativas.” (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p.354).

7.1.2 Prácticas de reconocimiento en orientaciones sexuales diversas e identidades de género:

Es imperante trascender la legislación y crear desde la escuela un currículo y prácticas pedagógicas diversas e incluyentes que faciliten el reconocimiento de las identidades, orientaciones y expresiones de género diversas permitiendo “avanzar en la concreción de estas demandas para alcanzar mayores niveles de justicia educativa” logrando por tanto un cambio sociocultural y generacional (Rojas et al., 2019, p.12).

Debido al evento o más bien a la publicación en el periódico escolar 2016 del artículo titulado “Reflexión y experiencias de un docente LGBTI en la escuela”, la cual fue el detonante que llevó posteriormente al cambio y flexibilización constante del plan de área de educación religiosa desde el año 2016 al 2021, y siguiendo las necesidades de aprendizaje de cada uno(a) de los(as) aprendientes en el enfoque diferencial de género, como de orientaciones sexuales e identidades de género diversas, por tanto se reflejaron “hitos y momentos significativos”, retomando algunos ejemplos:

- **2016: Reestructuración del plan de área de educación religiosa escolar:** este se basaba en una catequesis a favor de la hegemonía religiosa de la iglesia católica romana.
- **2017: Implementación del día de las manos rojas:** iniciativa traída de Fe y Alegría como campaña al rechazo de la inclusión a la guerra por grupos armados legales e ilegales de niños, niñas y adolescentes.



- **2018: Reestructuración del plan de área de educación religiosa escolar con enfoque diferencial de género:** Se hace una segunda construcción de un currículo más flexible e incluyente en diversidad sexual, pero se hace de manera implícita como currículo oculto.
- **2019: Taller vivencial -Fundación Sergio Urrego:** Se continúa con la alianza y se efectúa un segundo taller vivencial; creación y entrega del mural en memoria a Sergio Urrego.
- **2020: Reconocimiento de la diversidad sexual en pandemia:** al elaborar las guías pedagógicas con enfoque diferencial de género y habilidades socioemocionales, se hace énfasis en el manejo adecuado de las emociones en la pandemia por la COVID-19, así mismo como la importancia de la empatía de la diversidad sexual.
- **2021: Disminución de los índices de exclusión por diversidad sexual:** Se disminuyeron los índices de exclusión al adoptar un reconocimiento y respeto de la diversidad sexual propia y de las minorías LGBTQ+ como garante de derechos, e incrementar el uso del lenguaje no sexista, todo ello reflejado positivamente en el clima escolar ensuista. (ver anexo No. 3).

Es pertinente dejar en claro que se logró iniciar un proceso en la comunidad educativa ensuista, cuyo objetivo era hacerla un espacio aún más incluyente, para los estudiantes diversos, sin distinciones ni limitaciones, con una educación humana sensible, empática y respetuosa de lo diferente, con una lectura crítica de los nuevos signos y transformaciones de los tiempos donde cada uno halló su espacio y razón de ser; por tanto se mejoró el clima y la convivencia escolar por motivos de sexo, género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas; dichos resultados los podemos constatar en la voz de la estudiante entrevistada RB:

El docente nos dio la oportunidad que pudiéramos adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos en nuestra vida, abarcando temas de gran importancia que nos formen en el ámbito social y cultural, esta experiencia fue muy importante para mí, porque no solo fueron actividades académicas sino que también una motivación enorme para que reconociera los diferentes roles como estudiante y ser humano que tenemos para mejorar nuestra sociedad, ya que nos ayuda a tumbar barreras que políticamente nos han impuesto, y vulnerado, detectó una inequidad de género, y con estereotipos culturales de género [heteronormativos] muy marcados... ante la realidad antes mencionada desde octavo aprendimos a ser justos e igualitarios; desde el hogar se debe respetar la realidad de género, me ayudó a poder expresar mi género sin coacciones sociales, ser yo sin rendir cuenta a nadie... (ver anexo No. 5.1).

Dado lo anterior, se entrevistó una disminución del efecto nefasto de la masculinidad hegemónica escolar, interpretada según Huberman (2012) como:

La manera en que se les enseña a los hombres cómo deben comportarse, qué tienen que pensar y cómo tienen que manejar los sentimientos [...] son mensajes, mandatos y roles que incorporan (in-corpore, es decir, portan en sus cuerpos) desde que nacen y durante todos los días de sus vidas, a través de los distintos



procesos de socialización y que buscan mantener el dominio y los privilegios masculinos. (p.12).

Dada dicha masculinidad, se logró concebir un cambio debido a la implementación de estrategias educativas que favorecen la superación de la misma, sobre dicha cuestión Ritxar Bacete nos ilumina al declarar que, aunque:

Se trata de una crisis que tiene que ver con la incapacidad del viejo modelo de masculinidad de adaptarse a una realidad emergente, apoyada en la potencia emancipadora y creativa de la igualdad y la libertad, y que, aunque está liderada por las mujeres (y por algunos hombres), nos afecta y beneficia también a todos nosotros (Bacete, 2017).

Lo dicho hasta aquí supone que, según (Vargas, 2018) se debe abordar desde el aula el manejo de las competencias socioemocionales para poder:

Superar el tradicional aislamiento de los hombres en el ámbito de las emociones y los afectos para construirse como personas que valoren el afecto, tendría como consecuencia generar personas más libres y autónomas. Así como también colaborar en la construcción de una sociedad igualitaria entre mujeres y hombres, y para esto es necesario cambiar las actitudes de los hombres hacia prácticas más igualitarias, tanto en el ámbito privado como en el público (Vargas, 2018, p.28).

Lo cual se hizo durante el periodo 2016 – 2021 antes mencionado, dicha afirmación la podemos verificar en la transformación personal de la estudiante entrevistada RB, en sus percepciones:

Mi percepción personal ha cambiado mucho, siempre le hablo a los demás en mi entorno familiar y círculo social para hacer dicha transformación, jamás me ha gustado acatar los estereotipos culturales de género de lo que se cree debe ser la mujer, voy en contravía del heteropatriarcado, [en cuanto] a mi novio y amigos he tenido que orientarles ya que [tienen un pensamiento machista] debido a su fe cristiana católica patriarcal, [les hablo claro para que] me puedan comprender y a su vez [puedan] hacer un cambio de actitud; dicha transición se debe hacer socialmente e iniciar en la educación que les demos a nuestros hijos[as] para transformar a las generaciones futuras (ver anexo No. 5.1).

Al mismo tiempo, que al tener el componente dialógico y la inclusión de masculinidades y feminidades alternativas que permiten la coeducación, interpretadas como:

Los mandatos, roles, tareas y comportamientos que la sociedad relaciona, en un momento histórico determinado, con las diferentes formas de ser hombre [y



mujer], y que son enseñadas a los[as] mismos[as] a través de los distintos espacios de socialización (Huberman, 2012, p.12).

Por tanto, el desaprender lo hegemónico y aprender lo alternativo permite acabar con la violencia de género y el acoso escolar, ya que “la masculinidad [y feminidad] es un constructo histórico cultural, lo que implica que la forma de ser hombre [y mujer], o la masculinidad [y feminidad], no será igual en todas las sociedades ni en diferentes momentos de la historia” (Robles et al., 2019, p. 69); permitiendo el reconocimiento de las mismas y a su vez dichas prácticas de reconocimiento tienen un impacto social positivo, respaldando una educación de calidad traducida en “la inexistencia de cualquier situación de abuso, en la promoción de la violencia o en cualquiera de los espacios de los centros escolares” (Ríos, 2015, p.504), transformando las vidas de los(as) escolares como del profesorado, debido a una “socialización [e interiorización en la vida] donde los modelos de masculinidad [y feminidad] referentes sean alternativos y estén forjados en el deseo, la igualdad y la valentía” (p.504).

Todo esto se confirma con lo dicho por el estudiante CC, cuando declara que:

A nivel personal tuve un cambio significativo, ya que yo era una de las personas que no respetaban a los(as) demás, aprendí a conocerlos y reconocerlos, lo que me llevó a respetar, ya que ellos y ellas también tienen los mismos derechos y deberes.

El detonante principal fue haberme unido al grupo de los JAPP, en las charlas y talleres comprendí los sentimientos de los demás y ser empático (ver anexo No. 5.4).

Dicho cambio fue también dado y/o percibido en los(as) demás aprendientes cuando indica que:

Los cambios más significativos fue comprender a la persona diferente, al considerarlos como “anormales”, no los incluíamos y los invisibilizábamos, al haber más tolerancia en torno a la sexualidad muchos de mis compañeros(as) se aceptaron tal cual son y perdieron el miedo a mostrar su identidad de género y orientación sexual.

Con el ejemplo del maestro al salir del closet y dar su testimonio a la comunidad educativa en el periodo escolar, fue una inspiración a que los aprendientes LGBTQ+ aceptaran su orientación y mejoraran su calidad de vida (ver anexo No. 5.4).

Es importante destacar que, debido a la superación de la timidez curricular dada en el currículo del año 2018 y 2020 al plantear estándares y temas como:

- **2018:**
 - Identifico y analizo conceptos relacionados con la diversidad de género.
 - Identifico y comparo los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana; así como la promoción de los valores de la familia ENSUISTA.



-Aplico estrategias desarrolladas a través del diálogo en la solución pacífica de los conflictos de todo tipo.

- Promuevo y cumplo estrategias de respeto hacia todas las formas de diversidad de género en mi colegio y entorno.

- **2020:**

-Nuevos estilos y/o tipos de vida familiar.

-La religión y el sentido de la vida: respetando la diversidad en medio de la Pandemia de la COVID-19.

-¿Por qué es importante vivir la cultura de paz hoy, enfocándola a la inclusión y respeto al otro?

-Conflicto y orientaciones e identidades sexuales diversas: prevención de problemáticas que afectan la adolescencia.

-¿DIVERSIDAD?, ¿Qué nos hace diferentes, qué nos hace iguales?

-¿Cómo promuevo la cultura de paz, partiendo desde el respeto por el otro en la primera infancia? (ver anexo No. 2).

Dado lo anterior, se vence en gran medida la preocupación de caer en la llamada ideología de género, la cual es un concepto heteropatriarcal para deslegitimar la inclusión de los derechos humanos, sexuales y reproductivos históricamente vulnerados a la población LGBTQ+ en Colombia, lo cual no ocurre en esta investigación, ya que la misma buscó poner en evidencia la construcción de una educación más inclusiva, en los temas de la sexualidad, la identidad de género y del respeto por las orientaciones sexuales diversas, es decir en la coeducación; cuyas evidencias se pueden constatar en las diversas técnicas de recolección de datos empleados en esta investigación y ejemplificadas en los anexos, se traen a colación algunos ejemplos:

Guías pedagógicas, están manejaron los siguientes temas: Mi Personalidad: ¿Cómo es mi forma de ser y elegir?, ¿qué quiero mejorar? - Superar obstáculos - ¡1, 2, 3 Emociones a La Vez! - No Juzgo, no me juzgues - El ser Humano: ¿De qué manera el concepto de ser humano y persona hace referencia al carácter igualitario de todos los sujetos del género humano? - Ser Humano, Género y Sexualidad - Derechos sexuales y reproductivos como mi derecho – deber - Educación para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía en una Cultura de paz y de derecho (ver anexo No. 2).

Entrevistas, se aprendieron las siguientes lecciones:

RB se comprometió en:

Ayudar a mis compañeros y a la comunidad educativa en generar a nuevos talleres donde se puedan vivenciar y aprender de experiencias de personas que lamentablemente tuvieron que soportar una etiqueta que los hizo sentirse incapaces de pertenecer, y como estos prejuicios si no se mejoran no solo los afectaran como seres humanos, sino a sus familias y como desde la educación de sus nuevas generaciones pueden verse en un



nuevo futuro que no solo por condiciones de personalidad propias de las personas sino por mejorar su calidad vida pueda sentirse en un ambiente libre. (ver anexo No. 5.1).

Por su parte, MD percibió individualmente que:

En mi vida me orientó a apoyar a varios amigos LGBTQ+, me sentí preparada para apoyarles al comprender que todos(as) somos diferentes y únicos(as), y que nuestras expresiones de género son igualmente validas (ver anexo No. 5.2).

Igualmente, D.G declaró que:

La manera en que los temas se trataron a lo largo de los periodos académicos [desde la empatía], siempre estuve arraigada a mi postura religiosa, siempre me sentí respetada y valorada, el tema de la sexualidad se manejo acorde sin imponerle ideas o doctrinas a los demás, el tema del respeto a la diversidad de género e identidad de género fue muy asertivo. (ver anexo No. 5.3).

De dicha manera, se vencen los imaginarios, paradigmas o conceptos equívocos sobre la sexualidad diversa, permitiendo una significativa disminución en actitudes y comportamientos discriminatorios. Después de la publicación del relato como maestro LGBTI en la escuela, y con el apoyo y orientación del señor rector de la I.E.D Normal de Ubaté se toma la decisión de escribir esta experiencia personal en el periódico escolar para hacer pedagogía, recurriendo a la resiliencia para educar en el respeto a la identidad de sexo, género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas en los contextos educativos, dándose lugar a la concienciación sobre la educación de la sexualidad antes mencionada y dando lugar a un cambio de paradigma en dicho aspecto tan importante de la vida, se podría decir que se logró abrir la puerta a una conciencia crítica de los aprendientes, fueron muchas la voces de apoyo de estudiantes que se sintieron identificados con las palabras escritas y otros con gran admiración iniciaron un proceso de transformación y reparación del daño causado por la discriminación, con dicho artículo se logró una apertura mental y comprensión de la realidad de los otros.

Como muestra de lo anterior se presenta un extracto significativo del artículo mencionado:

Al llegar a la Normal, encuentro una comunidad educativa y familiar que visibiliza una inclusión social y una apertura hacia aspectos culturales y espirituales. A medida que transcurre el tiempo, cuando me voy dando a conocer desde mi personalidad extrovertida y con una orientación sexual homosexual evidente pero no dialogada directamente, voy encontrando ciertas barreras ofensivas por parte de algunos de mis educandos, cuando emiten hacia mi persona palabras, gestos o preguntas descalificadoras y discriminatorias, las cuales me ponen en un estado depresivo y nostálgico; llevando a preguntarme ¿Por qué es tan difícil ser un maestro lgbtq+ en Colombia? ¿Es ilegal ser realmente quién eres? ¿Por qué se



fijan más en mi orientación homosexual que en mis capacidades profesionales? ¿Por qué no se dan cuenta de mi humanidad? ¿Soy ciudadano de segunda? ¿Soy profesional de segunda? ¿Acaso no tengo los mismos derechos y deberes que tiene cualquier otro colombiano? ¿Qué tipo de nuevos ciudadanos integrales estamos formando inclusivos o excluyentes? ¿Estamos creando una cultura de paz o de odio? ¡Basta ya! de tanto bullying, comportamientos y actitudes de odio (Sarmiento-Saborit (2016, p. 1)

Lo explicitado anteriormente llevó a:

Cuestionarme si debo usar máscaras sociales para complacer a mis educandos y a algunos pares, proporcionándoles así una alegría ficticia, renunciando a la propia y verdadera felicidad; aun cuando sé que soy hijo de un Dios de amor que no hace acepción de personas⁴, y en este sentido Él me acepta y ama en mi realidad. Es por esta razón, que no renunciaré a ser quien soy. Recordemos que la humanidad cristiana proclama el evangelio del amor y un Dios de amor que nos pide que nos amemos unos a otros incluyendo amar las realidades de cada ser⁵, y por ello, que no debería costarnos aceptar a los hijos diversos de nuestro Padre Celestial (Sarmiento-Saborit, 2016, p. 1).

Esto a su vez, es resultado de la exhortación, elaboración e implementación acertada de las guías pedagógicas y demás estrategias didácticas como pedagógicas con enfoque diferencial de género, debidamente adaptadas a los aprendientes de cada grado y edad, según sus necesidades de aprendizaje.

7.2 CIUDADANÍAS QUE SE PROMOVIERON

Lo más importante a resaltar es que durante todo el proceso 2016-2020 se hizo hincapié en la construcción de ciudadanía incluyentes y respetuosas de lo diferente, esto a su vez si consideramos a la persona humana LGBTQ+ como parte de la sociedad colombiana y en este caso en la IED Escuela Normal Superior de Ubaté, así mismo como miembro importante y significativo de la comunidad educativa se puede decir que a partir de las prácticas de reconocimiento se construyó en la experiencia pedagógica institucional una ciudadanía respetuosa de la dignidad humana, con resultados derivados de actividades como el taller vivencial sobre la diversidad con la Fundación Sergio Urrego, donde como se obtuvo el siguiente aprendizaje:

⁴ Hechos de los apóstoles. Capítulo 10. Versículo 34.

⁵ Ver: Evangelio según Juan, capítulo 13, versículos 34-35.



La comprensión y tolerancia de la verdad diversa en de la realidad del otro, en su papel social, así como la gratificación que se obtiene después de un proceso de dialogo y perdón de las ofensas hechas como recibidas.

Por otra parte, se hizo fuerte sensibilización en cuanto a los derechos sexuales y reproductivos, fortaleciendo el enfoque diferencial de género, al analizar y experimentar en sus cuerpos, sensaciones y emociones ajenas de exclusión, violencia por identidad de género y/o orientación sexual, los(as) participantes comentaron en sus experiencias que ser diverso en pensamiento y comportamiento es difícil en un país heteropatriarcal sexista.

Llegando a establecerse una Alianza con la Fundación Sergio Urrego, que permitió crear algunos ambientes escolares libres de discriminación por medio de la campaña del día de la inclusión sexual; de dicho encuentro se hace el compromiso de realizar un mural en homenaje a Sergio Urrego como campaña inclusiva de la diversidad sexual. Cuya iniciativa parte de un educando y es adoptado por el proyecto transversal de cátedra de paz.

Lo que se refleja en el testimonio de la estudiante MD, que expone en su declaración:

En mis compañeros(as) evidencí que son respetuosos en los derechos y valores, en ellos(as) vi un cambio de perspectiva al tener como algo novedoso un maestro homosexual, a partir de ello se incrementó con mayor fuerza el respeto al otro en su diversidad, la autotomía de comportamiento (libertad de expresión), autoestima y ser ellos mismos(as)... Perdieron el miedo a mostrarse como realmente son; siendo conscientes de su ética y moral humanitaria.

Esto afianza que en el proceso con los y las estudiantes heterosexuales como los pertenecientes a la población LGBTQ+, aunque fue un proceso arduo y con tropiezos, se lograron deconstruir y reconstruir nuevos paradigmas en coeducación, entre ellos (ver anexo No. 5.5):

- El respeto y valoración de la diferencia.
- La aceptación del otro en su diversidad y autonomía sexual.
- Incremento de la tolerancia en torno a la sexualidad, lo que conllevó a un fenómeno de aceptación tal cual son y perdida del miedo a mostrar su identidad de género y orientación sexual LGBTQ+.
- Conocimiento y reconocimiento, al respeto del otro en sus derechos y deberes.
- Hubo novedad al abordar temas tabúes de orientación sexual, el acoso escolar y acoso a los docentes, temas nunca tratados en el aula, se aprendió a respetarlos al reconocerlos y poder enfrentar dicha realidad para mejorar.
- Comprensión del pensamiento diferente de los(as) compañeros(as), fortalecimiento de la empatía frente a las diversas realidades y facetas de vida que ellos(as) expresaban en el aula.



Estos logros fueron resultado de la concienciación del constructo social de lo que significa ser mujer y hombre contemporáneo, ya que:

Ser hombre o mujer es una invención humana una construcción y no un destino que ha sido creada en base a los valores dominantes de una determinada época, por lo que puede y debe transformarse. Si sobrevivir con lo conocido es la meta, no necesitamos grandes alforjas para completar nuestras existencias. Pero, si se trata de vivir con dignidad, alegría, plenitud y esperanza en un entorno social y familiar o en constante transformación y cambio, es necesario que seamos capaces tanto de asumir lo que somos como de problematizarlo, y establecer, así, una hoja de ruta para vivir la vida que deseamos (Bacete, 2017, p. 34).

De la misma manera se demuestra que al hacer hincapié en el enfoque diferencial de género, traducidos en la comprensión de una vivencia de la sexualidad sana, responsable y enfocada en los DHR – derechos humanos, sexuales y reproductivos, así mismo como de las habilidades socioemocionales que desde el año 2020 a 2021 se trabajaron en la planeación de área y con la elaboración de las guías pedagógicas flexibles y sensibles en dicho tema, se demuestra en palabras de DG, CC, MD y RB que hubo una “Preparación en asuntos LGBTQ+ sobre la asimilación entre la manifestación de la fe y su afirmación con la vida, y comprensión de la heterogeneidad sexual, así como la validación de las expresiones de género diversas”; DG y CC expresaron que hubo una “inclusión sobre la libertad religiosa y de cultos en los temas de la diversidad sexual y el enfoque diferencial de género”.

Más aún, se logra construir una ciudadanía que mira, analiza y acepta al otro como un igual, con las mismas posibilidades de ser y estar, donde se manifiesta una afectividad no violenta, derivados en comportamientos de trato igualitario e incluyente sin diferenciación alguna en la vivencia plena del sexo y la sexualidad. Ya que si la vemos desde la perspectiva de Marina (2010):

El universo simbólico construido sobre una realidad biológica: el sexo. Se trata de una complicada mezcla de estructuras fisiológicas, conductas, experiencias, sentimentalizaciones, interpretaciones, formas sociales, juegos de poder. Simplificando mucho podríamos decir que la sexualidad es sexo + cultura, es decir, la modulación que una cultura hace del sexo” (Marina, 2010, p. 9)

Una cultura que se asimila y cambia por nosotros mismos desde la corresponsabilidad por que si bien es cierto que:

no somos responsables de crear las superestructuras ideológicas en las que nacemos (como el sexismo), que nos precede y que probablemente nos trascenderán si no tomamos conciencia de ellas, pero sí que tenemos la capacidad y responsabilidad tanto individual como colectiva de influir en su transformación a



través de la potencia de cada una de las decisiones que tomamos, de las acciones que realizamos y de las comunidades de intereses que generamos en la sociedad en la que vivimos (Bacete, 2017, p. 42).

De donde resulta que, las manifestaciones de masculinidades y feminidades alternativas se naturalizan y permiten que las y los estudiantes LGBTQ+ las vivencien dentro de los espacios escolares como fuera de la IED Escuela Normal Superior de Ubaté, se incrementó una actitud de auto aceptación, logrando disminuir significativamente una homofobia interiorizada fruto de actitudes y compartimientos discriminatorios, así concuerda y lo corrobora RB:

Reflexionábamos en el aula a través de una plática pedagógica sobre las consecuencias de una sexualidad irresponsable, cuando llegábamos a casa, investigábamos lo aprendido en las clases para corroborar que tan verídico eran las enseñanzas aprendidas... mis compañeros comenzaron a reconocer la importancia de los temas abarcados en la experiencia pedagógica y la comunidad académica reconocer las condiciones en las que se encuentran con respecto a la atención de sus estudiantes para la construcción de un país en paz, lleno de oportunidades para quienes en el pasado y aún con algunas falencias se sintieron excluidos y tuvieron que acomodarse por miedo al rechazo. (ver anexo No. 5.1).

Teniendo en cuenta que, de dichos aprendizajes adquirieron la capacidad de hacer frente a las vicisitudes derivadas de un ambiente heteropatriarcal, siendo ellos y ellas resilientes, afrontando la vida desde una visión positivista de la misma.

8. DISCUSIÓN:

Al abordar la reflexión y análisis de prácticas pedagógicas realizadas en el I.E.D Escuela Normal Superior de Ubaté, dadas en los años de 2016-2021 se evidenció el surgimiento de cuatro enfoques temáticos dando respuesta a la pregunta problema los cuales se desglosan a continuación:

8.1 Derechos sexuales, diversidad sexual y dignidad.

Existe una estrecha relación entre la dignidad humana y la promoción, valoración y vivencia de los de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, como de la diversidad sexual: identidad sexual, identidad de género, manifestación de género y orientación sexual con el enfoque diferencial de género. ¿Cuál es la relación antes mencionada? Si entendemos la dignidad humana como el valor inherente que posee la persona humana por el simple hecho de serlo, entonces, le facultad y le permite asumir, valer y respetar sus derechos,



deberes y responsabilidades ante su entorno familiar y social, en este caso su escenario educativo.

En ocasiones a los individuos y colectivos se les olvida que todas las personas somos garantes de derechos y por tanto es imperativo que desde la educación con enfoque diferencial de género se generen diálogos vivenciales como analíticos sobre los derechos sexuales y reproductivos, para la asimilación e incorporación en la vida diaria de los aprendientes; lo que no se conoce no se tiene en cuenta y por ende no se acata. Por tanto y ante la diversidad sexual que se manifiesta en los contextos escolares, esta debe ser valorada, promocionada y visibilizada para poder ser respetada dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que generaría un ambiente escolar libre de discriminación.

8.2 Postura doctrinal de iglesias cristianas no incluyentes.

Es importante promulgar que históricamente las iglesias cristianas en su mayoría son excluyentes de sus integrantes y/o miembros LGBTQ+, ellos(as) tienen escaso o ningún tipo de protagonismo dentro de la vida eclesial, más bien se convierten en fieles antagónicos de la vida de la iglesia X o Y, debido a esta discriminación, invisibilización y en su mayoría ataques sistemáticos directos, con sermones tales como, “un hijo de Dios no se comporta como tú”, “debes confesar tu pecado de sodomía”, “tu naciste pecador y debes arrepentirte de serlo, y evitar sentir emociones por alguien del mismo sexo [o persona LGBTQ+]”.

Cabe destacar que dicha persecución llegó a tal grado social que el MEN 2016, sacó unas cartillas de educación sexual y el movimiento cristiano “Con mis hijos no te metas- Colombia” compuesto por iglesias cristianas no católicas y la iglesia católica romana hizo campañas y protestas promulgando el rechazo a una supuesta “ideología de género”, lo que llevó a que no prosperara dicho proyecto en educación sexual, lo que afectó considerablemente la propuesta de inclusión de los derechos sexuales y reproductivos en el currículo, para evitar relaciones mal intencionadas con la mal llamada “ideología de género”.

Ante tan aterrador trato e irrespeto de los derechos sexuales por parte de algunas iglesias no incluyentes, hombres y mujeres LGBTQ+ sienten un desasosiego en sus vidas al no hallar la conciliación entre la fe y la vida sexual; llevándoles en algunos casos a la ideación suicida, desgarrando el autoestima de quienes sobreviven a estos credos, que aportan negativismo y trato inequitativo, como el fomento del odio y rechazo a las identidades sexuales y de género diversas, y orientaciones sexuales no convencionales. Todo esto debido a la posición que tienen estas iglesias excluyentes de considerar contra natura las prácticas sexuales de la población LGBTQ+, debido a que dichas conductas evitan la procreación y perpetuación de la especie humana. Reduciendo la vida sexual a un simple acto de adiestramiento reproductivo, lo que origina una vulneración de los derechos sexuales y reproductivos; considerando como único válido el matrimonio entre hombre y mujer por su eficaz acto de apareamiento.



Ante dicha premisa se validan la replicación de la exclusión y vulneración de los derechos sexuales a hombres y mujeres de fe LGBTQ+, como al artículo 13 de nuestra constitución política colombiana:

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. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Sin tener en cuenta lo anterior, aún hoy se siguen perpetuando en nombre de la fe comportamientos degradantes y deshumanizantes tales como: rechazo, discriminación, invisibilización, burla y violencia basada en prejuicios y estigmas, fomentando por medio del lenguaje sexista la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia, conllevando a una crisis moral religiosa contemporánea, al naturalizar la violencia por motivos de identidad de sexual, de género, manifestaciones de género no convencionales y orientaciones sexuales diversas.

La escuela entendida como lugar de aprendizaje social, debe garantizar dentro de su enseñanza los principios y valores humanos, sociales, éticos y filosóficos que ayuden al futuro ciudadano a ser personas garantes de los derechos tanto propios como ajenos, a respetar y valorar la diferencia, la heterogeneidad como la homogeneidad social y cultural. Por tanto, es menester que, en las clases de ciencias sociales, lectura crítica, educación ética y valores humanos, y educación religiosa escolar, se de una transformación cultural desde los DHSR- derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como desde los valores espirituales de hermandad, fraternidad, corresponsabilidad, amor, etc.

8.3 Competencias socioemocionales sexuales y calidad de vida.

Se comprenden las competencias socioemocionales como:

Aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. (Mejía, et al., 2017, p.5)



Se puede llegar a la conclusión que estas mejoran la calidad de vida de las personas, y si anudado a esto se considera importante la promoción de la dimensión sexual que no debe ser ajena ni separada a la realidad psíquica y emocional de cada persona, como erróneamente a través de los siglos se ha venido conceptualizando, entonces según (Gavidia et al., 2013):

Pensamos que la Educación Sexual no puede basarse en la transmisión de una serie de conocimientos, sino que debe desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para que una persona pueda desarrollar su sexualidad de forma placentera y plena, así como favorecer dicho desarrollo en su entorno. Como dice citando a Vallés (2010), “educar sexualmente es transmitir ideas, descubrir el valor que tiene ser un hombre y una mujer en todas sus posibilidades y dimensiones, y que esto facilite la convivencia y la relación entre ambos” (p. 1527).

Indiscutiblemente esto lleva a afirmar y confirmar que, “el desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr una salud mental positiva.... En esta misma línea, las competencias socioemocionales promueven un mejor rendimiento académico y alejan a la persona de conductas de riesgo tanto individuales como grupales” (Mejía, et al., 2017,p.5).

Permitiendo el libre desarrollo de la personalidad y la construcción de su identidad sexual autónomamente, sin limitaciones y coacciones, por tanto, “esto es especialmente importante en la adolescencia, en donde planear el futuro es una tarea fundamental que se puede ver afectada por la toma de decisiones apresuradas o poco pensadas” (Mejía, et al., 2017, p.5).

Es en la pubertad donde se pone de mayor manifiesto el aflor de las emociones, el descubrir desde la propia psique, sentires y emocionalidad, ciudadanía e identidad, es donde nacen una multiplicidad de preguntas sobre la vivencia de la sexualidad que muchas veces en el hogar son agravadas por el desconocimiento y pensamiento religioso sesgado de la sexualidad, dirigiendo al y la joven a un abismo mental, un huracán de emociones se crea en ellos, es aquí donde la escuela entra a jugar un papel indispensable, ya que muchas veces entra a suplir la educación sexual que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes deberían haber recibido en sus hogares. La escuela debe brindar una sencilla pero eficaz orientación sexual y espiritual, que le dé sino todas, algunas respuestas a los interrogantes que se afloran en la etapa del despertar sexual de los aprendientes.

8.4 Enseñabilidad y comprensión del enfoque diferencial de género.

De la mano de la sexualidad emocional, y para su comprensión, asimilación y vivencia no solo hace falta el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, es importante la conceptualización progresiva del enfoque diferencial de género, para poder internalizarlo y diferenciarlo de la “ideología de género”, de dicha manera realizar una crítica de la educación



para la sexualidad y cómo esta permite clarificar conceptos, la eliminación de barreras y tabúes de aprendizaje sobre la diversidad sexual; la deconstrucción y construcción de estereotipos culturales de género hegemónicos por unos incluyentes e innovadores, creando la génesis de unas nuevas masculinidades y feminidades.

Construyendo de dicha manera ciudadanías tolerantes, respetuosas, comprensivas de las relaciones e identidades afectivo-sexuales, como de las expresiones y manifestaciones de género y sexualidad visibles e innovadoras.

Una vez incorporado del conocimiento en derechos sexuales y reproductivos, como de la comprensión racional y emocional de la diversidad sexual, se debe pasar a realizar una verdadera inclusión de las identidades de sexo, género, manifestaciones de género y orientación sexual.

Dicha inclusión debe darse en los contextos educacionales tanto urbanos como rurales teniendo como base la educación democrática y laica; lo cual permitirá una visibilización e incorporación a la vida escolar y social, partiendo de acciones pedagógicas de prevención, atención, reparación del conflicto que es presentado por la orientación sexual incomprensida; las cuales permitirán al estudiantado LGBTQ+ y la vivencia plena de su sexualidad, permitiendo la deconstrucción y construcción de mentalidad y paradigmas privativos por unos integradores y humanistas.

9. CONCLUSIONES:

A partir de esta investigación se puede concluir que gracias al abordaje de la ley 1620 “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, se disminuyeron considerablemente algunas de las manifestaciones de violencia escolar derivadas de la identidad de género, orientaciones sexuales y expresiones de género diversas del estudiantado ensuista.

Como aprendizajes derivados de la reconstrucción de la experiencia pedagógica se observa en voz de la entrevistada DG que:

Pude ser una persona más incluyente al respetar y aceptar al otro, evidenció que lo aprendido, me ayudó a poderlo aplicar a mi vida, va más allá de mis intereses y posturas religiosas; respeto toda forma de diversidad incluyendo la sexual, el respeto lo doy y de igual manera espero regrese a mí.

Aprendí a comprender el pensamiento diferente de mis compañeros(as) y me volví más empática a las diversas realidades y facetas de que ellos(as) expresaban. (ver anexo No. 5.3).



Por lo tanto, se concluye que la promoción del reconocimiento desde el enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas ayudó a que los aprendientes pudieran tener un clima escolar más asertivo, y como ya se dijo en el apartado *ciudadanías que se construyeron*, esto es traducido en:

- El respeto y valoración de la diferencia.
- La aceptación del otro en su diversidad y autonomía sexual.
- Incremento de la tolerancia en torno a la sexualidad, lo que conllevó a un fenómeno de aceptación tal cual son y pérdida del miedo a mostrar su identidad de género y orientación sexual LGBTQ+.
- Conocimiento y reconocimiento, al respeto del otro en sus derechos y deberes.
- Hubo novedad al abordar temas tabúes de orientación sexual, el acoso escolar y acoso a los docentes, temas nunca tratados en el aula, se aprendió a respetarlos al reconocerlos y poder enfrentar dicha realidad para mejorar.
- Comprensión del pensamiento diferente de los(as) compañeros(as), fortalecimiento de la empatía frente a las diversas realidades y facetas de vida que ellos(as) expresaban en el aula.

De igual manera se pudieron determinar las ciudadanías que se construyeron en la experiencia pedagógica institucional, a partir de las prácticas de reconocimiento, tales son:

- El reconocimiento, aceptación y valoración de si mismo(a) como ser único e irrepetible, garante de derechos y deberes tanto humanos como sexuales y reproductivos.
- Aceptación de su realidad como ser sexuado con sentimientos y emociones únicas pero diversas y válidas.
- Afirmación de la compatibilidad de su realidad sexual con sus prácticas religiosas o expresión de su fe y/o espiritualidad, como auténticas y respetables.
- Reconocerse con la capacidad de formar una familia homoparental, con el goce de los mismos derechos, obligaciones y oportunidades que poseen las demás familias.

Como proyecciones para prácticas pedagógicas en el futuro sobre temas del reconocimiento del enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas tenemos que se pueden implementar prácticas pedagógicas no sexistas desde el año cero es decir desde preescolar (0) hasta undécimo (11), donde se trabaje el respeto del otro, la valoración de la diferencia, el fomento de los DHR- derechos humanos, sexuales y reproductivos, el manejo adecuado de las emociones cuando se presente violencia sexual escolar, como su prevención y mitigación desde el trabajo de los valores y principios de la equidad, el respeto, la igualdad, la empatía, la tolerancia, la corresponsabilidad, la justicia, la fraternidad, etc.; y la implementación de la ética del cuidado; como una adaptación e implementación de competencias socioemocionales sexuales, una adecuada enseñabilidad del



enfoque diferencial de género, e inclusión de la diversidad sexual en el currículo explícito e implícito de las prácticas y dinámicas de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas, y sobre todo la oportuna y eficaz capacitación del cuerpo docente para el manejo adecuado de ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Ahora bien, lo anterior se traduce en la enseñanza desde la escuela y el hogar de la virtud de la bondad hacia el otro, si así se hace, se logra fomentar en concordancia con (Bacete, 2017, p. 40), una:

virtud clásica que nunca va sola ni se puede sostener únicamente en categorías morales. Para funcionar realmente como una virtud, la bondad estaría necesariamente ligada a la empatía o a otros valores como la paciencia, la solidaridad, la humildad, la justicia social, la defensa de la equidad de género o la libertad individual y colectiva. La bondad estaría siempre entroncada y ligada a la cultura de los derechos humanos en su dimensión más global y universal: todos los derechos para todas las personas.

Para futuras investigaciones del tema objeto de estudio se podría afirmar que se tienen varios retos como lo es la implementación del enfoque diferencial de género, orientaciones sexuales e identidades de género diversas, en las escuelas ya que muchas de estas investigaciones se las asignan a los participantes en el proyecto de educación sexual, el cual en algunas instituciones educativas es transversal y se traduce en actividades momentáneas y ocasionales. Cabe recalcar que, se requiere de una gran madurez tanto emocional como profesional de parte del futuro investigador para vencer el miedo a que su investigación pueda ser catalogada como ideología de género, o mal interpretada políticamente por grupos religiosos de tinte fundamentalista, pretendiendo presuntamente “desinformar” y alienar los avances en los DHSR- derechos humanos sexuales y reproductivos, en los contextos escolares; si esto ocurre los DHSR se deben fundamentar en el artículo 13 de la constitución política de Colombia y en la ley 1620 de 2013.

Por otro lado, hay que aterrizar el lenguaje de la temática que se interpela al lenguaje sencillo de los aprendientes de primaria para que no se preste a confusiones e imaginarios equívocos de lo que es la educación sexual en los DHSR- derechos humanos, sexuales y reproductivos; de igual manera se debe fomentar la prevención y mitigación de la violencia escolar, en pocas palabras, impulsar la práctica del bien, como lo diría Bacete (2017, p.40) “la práctica del bien vendría a aumentar la fortaleza espiritual, la capacidad transformadora y la confianza tanto de las personas como de los grupos y las comunidades”.



Referencias bibliográficas:

- Álvarez, L. M. B., & León, M. I. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-50.
- Álzate, M. V. D., & Bedoya, D. M. G. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403.
- Arboleda, Z., Herrera, M., & Prada, M. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz, Material para la práctica, Acción Ca Paz, Colombia*.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S., & Parada Trujillo, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *Revista El Ágora USB*, 16(2), 479-492.
- Bacete, R. (2017). *Nuevos hombres buenos*. Ediciones Península.
- Baquero, Torres, M. I. (2009). El enfoque diferencial en discapacidad: un imperativo ético en la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Bogotá.
- Benjumea-Loaiza, C. C., & Vélez, A. (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula. *Revista Lasallista de investigación*, 16(1), 150-163.
- Bohórquez, A. E. C., López, N. M. M., & Gómez, A. C. T. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos. *El Ágora USB*, 16(2), 383-392.
- CaPaz, A. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz—Material para la práctica. Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción CaPaz, Bogotá*.
- Cardona, C. M., Cardona-Moltó, M. C., & Sanz, E. C. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23(2), 231-257.
- Colas Bravo, M. P., & Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444, 415-444.
- Colombia, P. (2016). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. Planeador 2014-2015.
- Constitución Política de la República de Colombia 1991.
- Cuadros, V. C., & García, C. S. (2019). Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 33(3).87-104.
- Elverdin, F. M. (2012). Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. *De Prácticas y Discursos*, 1(1), 1-15.



- Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 89 - 107. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.493>
- Flores, V. P. V. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(2), 139-154.
- Gallego-Noche, B. (2014). La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (3) ISSN 1989 – 9572.
- García Campos, C. N., & Godoy Serrano, M. (2011). Sistematización de una Experiencia Pedagógica en Educación Artística, en un Espacio no Convencional.
- García Peña, J. J., Hernández Monsalve, P. I., Estrada Hernández, L. I., & Vidal Yepes, L. A. (2018). Reconocimiento y Participación de nuevos agentes educativos en la Escuela: Auxiliares de la Educación. *El Ágora USB*, 18(1), 153–163. <https://doi.org/10.21500/16578031.3447>
- Gavidia, V., Agud, D., Talavera, M., & de Eulate, L. P. (2013). Las competencias en educación sexual en el currículo de la educación secundaria obligatoria española. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 1525-1530.
- González-Rodríguez, M. C., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá: A meaningful experience in a Technical School from Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268.
- Holguín, E. E. V. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora USB*, 19(2), 547-557.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Huberman, Hugo (2012): Masculinidades Plurales. Reflexionar en clave de géneros. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD; Trama - Lazo Blanco. Buenos Aires. Disponible en: http://www.secretariadelamujerlp.lapampa.gov.ar/images/BibliotecaVirtual/TRAMA-05_22x22_WEB.pdf Fecha de consulta 5-4-19.
- Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior (2018). Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) “Maestros Formadores de Maestros y Ciudadanos Pedagogos Autocríticos”.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias (No. 361.4/J37). San José de Costa Rica: Alforja.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Jiménez-Quintero, A. M. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80.
- Jiménez, R. M. M. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Icaria Editorial.



- Lefrán, A. L., Washington, N. R., & Abascal, I. E. C. (2016). Intervención educativa para la aprehensión del enfoque de género en infantes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(3), 385-395.
- López Padrón, A., Leyva, A. L., Zambrano Acosta, J. M., & Quiroz Fernández, L. S. (2019). Principales problemas identificados en tesis de doctorado en Ciencias de la Educación: una sistematización de experiencias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).7-56.
- Marina, J. (2013). *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama. Barcelona. P. 9.
- Martínez Godínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica.
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual).
- Martínez, M. N. G., & Matos, D. C. F. (2018). La narratividad descolonizada como alternativa pedagógica práctica y espacio de emergencia identitaria desde un enfoque de género. *Revista Lasallista de investigación*, 15(1), 152-158.
- Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M., & Castellanos, M. (2017). Programa de Educación Socioemocional-Paso a Paso 11. *Programa Paso a paso: estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*.
- Monforte, J., & Colomer, J. Ú. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física ('Like a girl': a provocative study on gender stereotypes in physical education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 74-79.
- Padrón, L. M., Martínez, L. R., & Cantillo, C. D. (2020). La educación de la sexualidad desde la diversidad de género para la formación integral del estudiante de pedagogía psicología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 11(4), 172-186.
- Perdomo, Y. (2014). Sistematización de la Experiencia: emociones, acciones y saberes del servicio comunitario ejecutado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 477.
- Pinchi Ramírez, M, Miranda Ruiz, E, García Saavedra, E, & Nieto Ampuero, E, (2013), Epistemología, Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible; Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://www.monografias.com/trabajos97/paradigma-interpretativo/paradigma-interpretativo.shtml#finalidad>
- Rengifo, A. L. M., Cano, J. S. A., & González, S. Y. V. (2019). Sistematización del proceso de formación de trabajadores sociales en el marco de las prácticas institucionales: una apuesta a la consolidación del proyecto ético político profesional. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 70-88.
- Ricaldi Ricaldi, M. G., Sánchez Díaz, S., & Subiría Rodríguez, M. E. (2020). Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 89 - 107. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.493>
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507.



- Robles, C., Rearte, P., Robledo, S., González, M., Santoriello, F., & Yovan, M. (2019). Masculinidades: la emergencia de nuevos sujetos en la trama socio-política. *Conciencia social*, 58-75.
- Rodríguez-Pizarro, A. N., & Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. *Instituciones de Educación Superior (IES)*. CS, (31), 327-357.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier & Eduardo García, 1996, *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Málaga, España: p. 18, extraído [el 7 de junio de 2012] de: <http://es.scribd.com/doc/13070647/Metodologia-de-La-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2>
- Rojas, M. M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad chihuahua*, 97-107.
- Sanabria, H. C. B., & Salazar, R. D. (2017). Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 149-164.
- Sandín E. Ma. Paz, 2003, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, McGraw-Hill/Interamericana de España, India: pp. 123. -125.
- Sarmiento-Saborit, Ricard. Reflexión y experiencias de un docente LGBTI en la escuela. (2016).
- Sirvent, M. L. T., Coutiño, G. L., & Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la Educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.
- Solari, R. M. (2017). El enfoque de género en el currículo nacional: Una aproximación desde la interculturalidad. *Acta Herediana*, 60(41), 13-21.
- Solís-Espallargas, C. (2018). Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3602-3602.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*.
- Vallés, C. (2010). *Educación Sexual: La asignatura pendiente*. Madrid: Eduforma.
- Vargas, P. (2018). Equidad de género desde la escuela. Una propuesta de educación con enfoque diferencial (Trabajo de grado especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.



ANEXOS

1. FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

FICHA 1. DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES FUNDACIÓN SERGIO URREGO
Título de la ficha: Taller vivencial diversidad con la Fundación Sergio Urrego
Nombre de la persona que la elabora: Ricard Sarmiento Saborit
Organismo/institución: I.E.D Normal de Ubaté
Fecha de elaboración de la ficha: agosto 14 de 2021
Lugar: Ubaté - Cundinamarca
Contexto de la situación: Taller sobre la diversidad en general, ubicando e identificando roles sociales.
<p>Relato de lo que ocurrió: Con la orientación de los talleristas de la Fundación Sergio Urrego en aula múltiple del la I.E.D Normal Superior se reunieron miembros del cuerpo estudiantil dos representantes de los grados 6 a PFC, y los Jóvenes Activos Por la Paz - JAPP, así mismo algunos maestros(as), siendo las 9:30 horas, se dio inicio al taller vivencial sobre sobre la diversidad de roles sociales en torno al tema de la paz y la diversidad sexual (sexo, género, identidad de género y orientaciones sexuales diversas).</p> <p>Se inició con una breve presentación de la misión y visión de la Fundación Sergio Urrego, se analizaron los objetivos del taller vivencial, del grupo de total de los participantes, se hizo una división en subgrupos de trabajo con la estrategia de entregar al ingreso del aula múltiple una pulsera de papel de colores varios (azul, rojo, amarillo, violeta, verde, blanco), con dichos colores se pidió que formaran en equipos; una vez formados, se pidió que hicieron un círculo mirando hacia fuera del mismo y se pegó en la frente de cada participante un rol diverso desempeñado en la sociedad.</p> <p>Después de esto, el paso siguiente fue indicarles que mirasen hacia dentro del círculo y observaran los roles de cada miembro del equipo y se ubicaran estratégicamente delante de una persona con el objeto de crear un subgrupo dentro del mismo subgrupo, y en sentido de las manecillas del reloj dieran pistas a cada persona que tenían frente a ellos(as) turnándose con la pareja por 5 minutos y luego girando para quedar con alguien diferente y así sucesivamente giraron tratando de adivinar con las pistas dadas y recibidas el rol desconocido que estaban desempeñando.</p> <p>Quienes adivinaron su rol, iban saliendo y los que quedaban debían buscar una nueva pareja, después de una hora se reorganizaron nuevamente los subgrupos y se hizo un conversatorio de la experiencia, finalmente de cada equipo se escogió un vocero que debía resumir las experiencias y darlas a conocer en plenaria a todos(as) los(as) participantes del taller.</p>



Finalizada la plenaria se procedió a dar voz a voluntarios(as) que narran su sentires y aprendizajes durante la experiencia.

Aprendizajes: los participantes se fueron con la enseñanza del respeto a la diferencia, la empatía al ponernos en la situación personal de quien me rodea, comprensión debido a que se desconoce la realidad del prójimo y aún así se hacen juicios a priori, como condenas sin permitir el consenso y dialogo asertivo, y muchos menos a legitimar la defensa de la victima como del victimario, en los casos de la exclusión e invisibilización social, a la que muchos miembros de la sociedad colombiana son sometidos.

Otro punto a destacar fue la comprensión y tolerancia de la verdad diversa en de la realidad del otro, en su papel social, así como la gratificación que de obtiene después de un proceso de dialogo y perdón de las ofensas hechas como recibidas.

Por otra parte, se hizo fuerte sensibilización en cuanto a los derechos sexuales y reproductivos, fortaleciendo el enfoque diferencial de género, al analizar y experimentar en sus cuerpos, sensaciones y emociones ajenas de exclusión, violencia por identidad de género y/o orientación sexual, los(as) participantes comentaron en sus experiencias que ser diverso en pensamiento y comportamiento es difícil en un país heteropatriarcal sexista.

Palabras clave: respeto, empatía, tolerancia, rol, diversidad, comprensión, gratificación, aceptación, amor, sexismo.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 08_anexo No. 1.1

FICHA 2. DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DE LA MANO ROJA Y LA SILLA ROJA
Título de la ficha: Celebración del día de la mano roja y la silla roja
Nombre de la persona que la elabora: Ricard Sarmiento Saborit
Organismo/institución: I.E.D Normal de Ubaté
Fecha de elaboración de la ficha: septiembre 01 de 2021
Lugar: Calíma el Darién
Contexto de la situación: La celebración del día de las manos rojas y la silla roja se viene celebrando en la I.E.D Normal de Ubaté, desde el año 2016, la primera tiene como objetivo la sensibilización y concienciación sobre la no inclusión a la guerra a niños, niñas y adolescentes por parte grupos armados legales e ilegales.
Así mismo la silla roja busca promover conciencia sobre la deserción escolar y la escolarización en situaciones indignas o inequitativas, y más aún por la pandemia generada por la COVID - 19,



donde salió a flote o mas bien se puso en conocimiento a la sociedad en general situaciones adversas y desiguales del contraste de la educación rural y las irregularidades de la educación urbana en sitios abandonados por el estado, así como la disparidad digital entre el sector público en relación al sector privado.

Lo que se esperaba de la situación: Con la apoyo del JAPP - Jóvenes Activos Por la Paz, la orientación del equipo de cátedra de paz ensuista, y la asistencia del cuerpo docente de básica primaria, básica secundaria y media se realiza cada año desde la segunda semana de febrero de 2016, la celebración de las manos rojas y la silla roja, celebración institucionalizada hasta la fecha año 2021 para prevenir el reclutamiento forzado y la desescolarización.

Se elaboraron guías académicas orientadas para bachillerato y secundaria, así mismo las docentes de preescolar elaboraron sus propios talleres de sensibilización, para aplicar el plan de trabajo previamente socializado con el cuerpo docente se emplean las dos últimas horas del horario académico.

Para el año 2021 los JAPP realizaron un video concienciador que se divulgó por la pagina web de la institución educativa y las redes sociales, a propósito del trabajo virtual por la covid-19, lo que constituyo un reto para este año; en general se hicieron las siguientes actividades:

- Se pintó la mano con vinilo rojo en señal de rechazo al reclutamiento forzado.
- Se recortaron manos en papel de colores varios simbolizando la inclusión de la diversidad sexual, de género e identidad de género; igualmente en preescolar como el mismo objetivo se rellenaron la silla roja y las manos rojas con papeles de colores diversos.
- Se realizaron carteleras informativas y de muestreo del trabajo realizado por los educandos en todos los niveles.
- Con la silla roja sin patas se reflexionó y se escribió en cada pata los desafíos en inclusión y acciones para darles solución, luego se procedió a pegar cada pata y así combatir la deserción escolar y la discriminación por razones de sexo, género y orientaciones sexuales diversas
- Desde sociales se efectuó un performance sobre la discriminación donde se tocaron varios temas sobre el mismo por condiciones de raza, extracto social, vestimenta y sexualidad que son varias de las causas del abandono escolar.

En general se cumplieron con los objetivos propuestos.

Aprendizajes: se logró la concienciación en torno al reclutamiento forzado por parte de los grupos alzados en armas como los legales; se mejoró el clima y la convivencia escolar por motivos de raza, extracto social, sexo, género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas.

Los aprendientes identificaron en la objeción de conciencia un punto positivo en sus derechos



para combatir el reclutamiento forzado en las famosas redadas por parte de los grupos armados legales.

Se fortaleció la inclusión de la diversidad humana al reconocerse como iguales en derechos pero heterogéneos en la multiplicidad de actitudes, comportamientos, sentimientos, expresiones de género, etc.; ahondándose en la importancia respeto del otro así no comparta su ser diverso.

Palabras clave: deserción escolar, discriminación, reclutamiento forzado, discriminación, rechazo por género, identidad de género y orientación sexual.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 09_anexo No. 1.2

FICHA 3. DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DEL ARTICULO PERIÓDICO ESCOLAR
Título de la ficha: Reflexión y experiencias de un docente LGBTI en la escuela
Nombre de la persona que la elabora: Ricard Sarmiento Saborit
Organismo/institución: I.E.D Normal de Ubaté
Fecha de elaboración de la ficha: septiembre 01 de 2021
Lugar: Calima el Darién
Contexto de la situación: ingrese a la institución educativa en 2016 y como lo plasme en la reflexión publicada con “muchas expectativas y sueños, pues iniciaba una nueva etapa en mi vida personal y vocacional, entendiéndome como un agente trasformador de realidades sociales, especialmente en el ámbito juvenil. Me presenté realmente como soy sin máscaras en mi dimensión profesional y personal”, pero me encuentro con una realidad de un ambiente heteropatriarcal lleno de machismo y por ende tuve una y mil dificultades con el estudiantado, ya que no estaban acostumbrados a un hombre de expresión de género innovadora o poco convencional, dentro de lo que para ellos es “normal” al ser un hombre amanerado esto cocho considerablemente con su cultura, lo que genero una serie de comportamientos y actitudes discriminatorias, que me llevo a publicar mi situación emocional para crear concienciación sobre los efectos nefastos del acoso escolar docente.
Lo que se esperaba de la situación: Con el apoyo y orientación del señor rector de la I.E.D Normal de Ubaté decidí escribir mi experiencia personal en el periódico escolar para hacer pedagogía, recurriendo a la resiliencia para educar en el respeto a la identidad de sexo, género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas en los contextos educativos, por tanto mediante la concienciación en la educación de la sexualidad antes mencionada y dar lugar a un cambio de paradigma en dicho aspecto tan importante de la vida, se podría decir que logré abrir la puerta a una conciencia crítica de los aprendientes, fueron muchas la voces de apoyo de estudiantes que se sintieron identificados con mis palabras escritas y otros con gran admiración iniciaron un proceso de transformación y reparación del daño causado por la discriminación, con dicho articulo se logro una apertura mental y comprensión de la realidad de los otros.



Aprendizajes: se logró hacer de esta comunidad educativa, un espacio aún más incluyente, para los estudiantes diversos y para mí persona, sin distinciones ni limitaciones, con una educación humana sensible, empática y respetuosa de lo diferente, con una lectura crítica de los nuevos signos y transformaciones de los tiempos donde cada uno halle su espacio y razón de ser; por tanto se mejoró el clima y la convivencia escolar por motivos de sexo, género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas.

Se hace un llamado a vivir en el amor y la comprensión, así no compartamos las ideas y pensamientos diversos de quienes nos rodean en la convivencia diaria.

Palabras clave: discriminación, rechazo por orientación sexual, reflexión, conciencia crítica.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 10_anexo No. 1.3



2. PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN ANUAL - GUÍAS PEDAGÓGICAS

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS					
CATEGORÍAS	HABILIDADES ⁶ y TEMAS POR GRADO				ANÁLISIS
	SEXTO (6)	SÉPTIMO (7)	OCTAVO (8)	NOVENO (9)	
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN 2016					
Enfoque diferencial de género.	<p>-Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.</p> <p>El ser humano como protagonista del bien y el mal.</p> <p>-Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender a fortalecer</p>	<p>-Comprendo que la discriminación es una forma de vulnerar los derechos humanos.</p> <p>Nuevos estilos de vida familiar.</p> <p>El ser humano en comunidad familiar y social.</p> <p>Importancia de reconocer la ley y la norma como eje de</p>	<p>-Reconoce que el diálogo es importante para la convivencia.</p> <p>Valores que se deben tener en cuenta para vivir en comunidad.</p> <p>La justicia, la fraternidad, la solidaridad, la libertad, el respeto a la diversidad y participación en mi contexto.</p>	<p>-Investigo y comprendo el aporte social de la iglesia colombiana a la realidad actual.</p> <p>-Apropio los valores de respeto, tolerancia y pertenencia.</p> <p>Autoestima y desarrollo del poder personal.</p>	<p>En el análisis anual del año 2016, en las tres categorías, se puede evidenciar una propuesta pedagógica de inclusión enfocada a la formación ciudadana de las y los estudiantes ensuistas.</p> <p>Se dan unos breves y tímidos pasos en el enfoque diferencial de género, fruto de la</p>

⁶ La habilidad esta en negrita.



	<p>las relaciones interpersonales.</p> <p>Tipología familiar contemporánea.</p>	<p>la formación ciudadana.</p>			<p>inexperiencia para abordar dicho enfoque en los ámbitos escolares, y la preocupación por no caer en la llamada ideología de género, la cual es un concepto heteropatriarcal para deslegitimar la inclusión de los derechos históricamente vulnerados a la población LGBTQ+.</p>
<p>La sistematización en la praxis pedagógica.</p>			<p>-Vivo responsablemente las normas de convivencia ciudadana.</p>	<p>-Reconozco que puedo elegir qué clase de persona quiero llegar a ser y cómo desarrollar esta elección en mi proyecto de vida.</p> <p>Manifestación de mi experiencia espiritual teniendo en cuenta mi dimensión religiosa.</p>	<p>La categoría de sistematización en la praxis pedagógica, en los grados sexto y séptimo se evidencian ausencia de implementación en el plan de estudio correspondiente.</p>
<p>Prácticas de reconocimiento en contextos educativos</p>	<p>-Respeto, y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y del libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>La familia como eje central de la sociedad y</p>	<p>-Comprendo la importancia de la práctica de los valores humanos en mis relaciones interpersonales.</p> <p>La sana convivencia.</p> <p>Características del conflicto en la familia y en la institución educativa.</p>	<p>-Valoro la igualdad y respeto la expresión propia del ser humano.</p> <p>Características de los conflictos de intereses.</p> <p>Los derechos humanos y la manifestación pública y pacífica</p>	<p>-Reconozco la incidencia positiva y negativa de la religión en la educación.</p> <p>Necesidades de mi comunidad familiar, local, nacional y mundial.</p> <p>-Identifico en mi entorno la</p>	



y/o con enfoque diferencial de género.	formadora de la personalidad de los individuos. -Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.	Valores en el espacio público y privado, social - familiar.		coexistencia de actitudes morales basadas en la ética. -Identifico los derechos y deberes en mi plan de vida.	
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN 2017					ANÁLISIS
Enfoque diferencial de género.	-Me identifico como ciudadano activo en mi comunidad donde se vivencia la práctica de los derechos y deberes humanos. Soy sujeto de derechos y deberes.	-Identifico y analizo la relación positiva o negativa que tiene mi familia con mi religión y/o espiritualidad personal. Mi familia y la relación con mi propia religión.	-Identifico la importancia del liderazgo positivo como factor de cambio social en el mundo en la sana convivencia. El liderazgo, mi liderazgo y mi sana convivencia.	-Apropio y promuevo el sentido de justicia y dignidad humana. ¿Tengo cultura de paz y de derecho?	A lo largo del año 2017, se puso en relieve una continuación de la educación para la construcción de la ciudadanía, con algunos matices en el enfoque diferencial de género de manera implícita en el currículo propuesto para dicho año.
La sistematización en la praxis	-Analizo la incidencia que tienen mis acciones morales en	-Conozco, analizo y promociono los derechos	-Propongo estrategias adecuadas para el uso de los mecanismos de	-Descubro los aportes positivos de mi iglesia a la	



<p>pedagógica.</p>	<p>mi vida y en la de los demás.</p> <p>-Soy un buen ciudadano.</p>	<p>fundamentales del ser humano.</p> <p>Soy Cultura de paz.</p> <p>-Identifico y desarrollo estrategias que permitan transformar realidades relacionadas con la cultura de la muerte y de la paz.</p> <p>Mi Pedagogía para el empoderamiento de la paz.</p> <p>-Identifico y comparo los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana; así como la promoción de los valores de la familia ENSUISTA.</p> <p>Grandes y nuevos estilos de vida familiar.</p>	<p>participación democrática. (estudio de casos)</p> <p>Mi Cultura de Paz y de derecho.</p>	<p>transformación social colombiana.</p> <p>Transformación social de la iglesia colombiana a la realidad actual.</p>	<p>Por lo se contempla que el enfoque diferencial de género se encuentra inmerso en el currículo oculto es decir en todos aquellos aprendizajes, valores y concepciones no escritas, e implícitas en el plan de estudios, intencionadas o no, y que son aprendidas por los educandos en la escuela. Por lo que se un paso importante en la construcción de una educación mas inclusiva en los temas del sexo, la identidad de género y del respeto por las orientaciones sexuales diversas.</p> <p>La categoría de prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque</p>
--------------------	---	---	---	--	---



<p>Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Pongo en práctica el respeto por las opiniones ajenas y participo en la construcción de estrategias que fortalezcan la sana convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad.</p> <p>Contribuyo a la sana convivencia.</p> <p>-Identifico y analizo conceptos relacionados con la diversidad de género.</p> <p>-Promuevo y cumplo estrategias de respeto hacia todas las formas de diversidad de género en mi colegio y entorno.</p> <p>Respetando la diversidad.</p>	<p>-Diseño y asumo mi proyecto de vida con base en mis prácticas éticas sociales.</p> <p>Mi proyecto de vida ético.</p>	<p>-Aplico estrategias desarrolladas a través del diálogo en la solución pacífica de los conflictos.</p> <p>Mis conflictos, tus conflictos.</p>		<p>diferencial de género., en el grado noveno se evidencio una ausencia de implementación en el plan de estudio correspondiente; así como la timidez curricular en las otras dos categorías.</p>
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN 2018					ANÁLISIS



<p>Enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Me identifico como ciudadano activo en mi comunidad donde se vivencia la práctica de los derechos y deberes humanos.</p> <p>Soy sujeto de derechos y deberes.</p> <p>-Identifico y apropio conceptos relacionados con los valores humanos.</p> <p>Soy un buen ciudadano.</p>	<p>-Conozco, analizo y promocio los derechos fundamentales del ser humano.</p> <p>Soy Cultura de paz.</p>	<p>-Analizo mi responsabilidad frente a la promoción o vulneración de mis derechos sexuales y reproductivos y del otro.</p> <p>¿Cuáles son mis derechos sexuales y reproductivos?</p>	<p>-Apropio y promuevo el sentido de justicia y dignidad humana.</p> <p>¿Tengo cultura de paz y de derecho?</p> <p>-Descubro los aportes positivos de mi iglesia a la transformación social colombiana.</p> <p>Transformación social de la realidad actual a la luz de la iglesia colombiana.</p>	<p>En dicho año 2018 se da una superación en la timidez del currículo, dando un paso a maneras mas explicitas de una educación mas inclusiva en los temas del sexo, la identidad de género y del respeto por las orientaciones sexuales diversas; según las tres categorías de análisis.</p> <p>El temor porque el plan de área de educación religiosa sea considerado como ideología de género pasa a un segundo plano, fortaleciendo el tema de la inclusión sexual, pero sin abandonar la construcción de la ciudadanía.</p> <p>En este año se han</p>
<p>La sistematización en la praxis pedagógica.</p>	<p>-Desarrollo el sentido de la vida por medio de los aportes que le da mi religión.</p> <p>¿La religión le da sentido a mi vida?</p> <p>-Formulo preguntas que me permitan identificar y construir mi proyecto de vida.</p> <p>Construyo mi</p>	<p>-Identifico y desarrollo estrategias que permitan transformar realidades relacionadas con la cultura de la muerte y de la paz.</p> <p>Mi Pedagogía para el empoderamiento de la paz.</p>	<p>-Descubro, valoro y vivencio la tarea o deberes que tengo en el mundo.</p> <p>¿Cuál es mi tarea o deber social como creyente o no creyente en el mundo actual?</p> <p>-Propongo estrategias adecuadas para el uso de los mecanismos de participación democrática</p>	<p>-Diseño y asumo mi proyecto de vida con base en mis practicas éticas sociales.</p> <p>Mi proyecto de vida social.</p>	<p>En este año se han</p>



	proyecto de vida.		frente a la promoción del género. (estudio de casos) Mi Cultura de Paz y de derecho frente a la promoción del género.		superado algunos imaginarios y conceptos equívocos sobre la sexualidad diversa.
Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.	-Pongo en práctica el respeto por las opiniones ajenas y participo en la construcción de estrategias que fortalezcan la sana convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad. Contribuyo a la sana convivencia. -Identifico y analizo conceptos relacionados con la diversidad de género. Respetando la diversidad.	-Identifico y comparo los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana; así como la promoción de los valores de la familia ENSUISTA. Grandes y nuevos estilos de vida familiar.	-Aplico estrategias desarrolladas a través del diálogo en la solución pacífica de los conflictos de todo tipo. Mis conflictos, tus conflictos.	-Promuevo y cumpla estrategias de respeto hacia todas las formas de diversidad de género en mi colegio y entorno. Respetando la diversidad sexual.	
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN 2019					ANÁLISIS



<p>Enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Identifico y apropio conceptos relacionados con los valores humanos y analizo la incidencia que tienen mis acciones morales en mi vida y en la de los demás.</p> <p>¿Cómo inciden las acciones o hechos morales en la felicidad del ser humano?</p> <p>-Me identifico como ciudadano activo en mi comunidad donde se vivencia la práctica de los derechos y deberes humanos.</p> <p>Soy sujeto de derechos y deberes.</p>	<p>-Conozco, analizo y promociono los derechos fundamentales del ser humano.</p> <p>Soy Cultura de paz.</p> <p>-Identifico y comparo los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana; así como la promoción de los valores de la familia ENSUISTA.</p> <p>¿Por qué debo profundizar y promover el respeto de los nuevos modelos de familia que se originan en nuestra sociedad colombiana?</p>	<p>-Aplico estrategias desarrolladas a través del diálogo en la solución pacífica de los conflictos de todo tipo.</p> <p>¿Cuáles y cómo son las orientaciones sexuales diversas?</p> <p>¿Por qué se presentan los conflictos en mi entorno frente al tema de las orientaciones sexuales diversas?</p> <p>¿Por qué se presentan crímenes de odio hacia la comunidad LGBTQ+?</p>	<p>-Indago y analizo críticamente la historia y el aporte social de la iglesia a la realidad actual sobre el género y las orientaciones sexuales diversas hoy.</p> <p>¿Qué es y porqué hablar de género y las orientaciones sexuales diversas hoy?</p> <p>¿Cuál es el aporte social de la iglesia a la realidad actual sobre el género y las orientaciones sexuales diversas?</p>	<p>En lo que corresponde al año 2019 se da una superación en el temor del encasillamiento del currículo como ideología de género, por lo que se dan progresos significativos en cuanto a explicitar en el plan de estudios y/o programación anual del área el enfoque diferencial de género en sus tres categorías, como del progreso de la construcción de ciudadanía a partir del enraizamiento de los derechos y deberes humanos, como de los derechos sexuales y reproductivos.</p>
<p>La sistematización en la praxis pedagógica.</p>	<p>-Pongo en práctica el respeto por las opiniones ajenas y participo en la construcción de estrategias que</p>	<p>-Identifico y desarrollo estrategias que permitan transformar realidades relacionadas con la</p>	<p>-Analizo críticamente mi protagonismo con el cristianismo y la influencia en el mundo a su actual crisis contemporánea.</p>	<p>-Apropio y promuevo el sentido de justicia y dignidad humana en relación a los deberes y derechos humanos.</p>	<p>En general las tres categorías objeto de análisis son trabajadas en todos los grados</p>



	<p>fortalezcan la sana convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad.</p> <p>Contribuyo a la sana convivencia.</p>	<p>cultura de la muerte y de la paz.</p> <p>Mi Pedagogía para el empoderamiento de la paz.</p>	<p>¿Cuál es la crisis moral del cristianismo hoy? Estudio de casos.</p> <p>-Propongo estrategias adecuadas para el uso de los mecanismos de participación democrática frente a la promoción del género. (estudio de casos)</p> <p>¿Cómo y para qué debo plantear estudio de casos de la cultura de paz y de derecho – deber frente a la promoción del género?</p>	<p>¿Por qué tengo derechos y deberes; como contribuyen estos a la paz de mi comunidad?</p> <p>¿Cuál es mi compromiso entorno a la justicia y dignidad con la humanidad?</p> <p>-Diseño y asumo mi proyecto de vida con base en mis practicas éticas sociales.</p> <p>¿Cuáles son los elementos fundamentales diseñar y construir mi proyecto de vida en base a mis deberes y derechos humanos?</p> <p>Realizo mi proyecto de vida con base a mis deberes y derechos humanos.</p>	<p>académicos que corresponde a la educación básica secundaria, evidenciando un cambio de paradigma sobre la diversidad sexual y un mejoramiento significativo en las relaciones convivenciales escolares entre escolares y sus pares, como con los educadores, acrecentando así el clima escolar asertivo.</p>
--	--	--	--	---	---



<p>Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Promuevo y cumplo estrategias de respeto hacia todas las formas de diversidad de género en mi colegio y entorno.</p> <p>Respetando la diversidad.</p>	<p>-Diseño y asumo mi proyecto de vida con base en mis practicas éticas sociales.</p> <p>Mi proyecto de vida ético</p>	<p>-Analizo mi responsabilidad frente a la promoción o vulneración de mis derechos sexuales y reproductivos y del otro.</p> <p>¿Desde mi realidad como ser sexuado vulnero o promuevo los derechos sexuales y reproductivos? <i>Analiza tu comportamiento.</i></p>	<p>-Propongo y vivencio estrategias de equidad, igualdad y respeto hacia todas las formas de diversidad de género como de las orientaciones sexuales diversas en mi colegio y entorno.</p> <p>¿Cómo puedes definir el concepto de diversidad?, ¿Qué es la expresión de la masculinidad y la expresión de la feminidad?</p> <p>¿Cuáles son las orientaciones sexuales diversas, identidad, equidad e igualdad de género? y ¿Cómo las puedo respetar y promover sin vulnerar los derechos de los demás?</p> <p>-Apropio la pedagogía y ética del</p>	
---	---	--	---	--	--



				<p>cuidado en mi vida como pilar fundamental para desarrollar mi autoestima y felicidad.</p> <p>¿Qué busca la pedagogía y ética del cuidado y cuáles son sus principios?</p>	
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN - GUÍAS PEDAGÓGICAS 2020					ANÁLISIS
<p>Enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Manejo de sentimientos y emociones: Comprender mejor lo que sentimos implica tanto escuchar lo que nos pasa por dentro, como atender al contexto en el que nos sucede.</p> <p><i>Diario de la gratitud.</i></p>	<p>-Formular preguntas: Construir preguntas complejas sobre fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, históricos, filosóficos de su realidad como sujeto histórico y políticos. (Como protagonista de su realidad.</p> <p><i>Cultura de paz y pedagogía.</i></p>	<p>-Interacción: Promueve relaciones interpersonales basada en la convivencia y aplicación de valores.</p> <p><i>Derechos sexuales reproductivos en medio de la COVID-19.</i></p>	<p>-Interacción: Promueve relaciones interpersonales basada en la convivencia y aplicación de valores.</p> <p><i>Cultura de paz y de derecho - deber en la infancia.</i></p>	<p>En cuanto al año 2020, fue un año de grandes desafíos dados por la pandemia de la COVID - 19, por lo tanto aunque se continua con el enfoque diferencial de género en el currículo, se da un énfasis en la educación de las habilidades socioemocionales propuestas por el MEN - Ministerio de Educación Nacional, por lo que se realizo una adaptación</p>
<p>La sistematización en la praxis</p>	<p>- Tomar conciencia de las propias emociones y de la de</p>	<p>-Socialización: Demuestra consideración y</p>	<p>-Pensamiento crítico y creativo: Desarrolla una actitud reflexiva, frente a</p>	<p>-Participación: Muestra iniciativa en la construcción de</p>	



<p>pedagógica.</p>	<p>los demás, ejerciendo regulación sobre las mismas.</p> <p><i>Contribuyo a la sana convivencia mediante la resolución de problemas y conflictos, con ayuda de la empatía en mi escuela virtual y mi hogar.</i></p>	<p>respeto al relacionarse con otros asumiendo deberes y derechos.</p> <p><i>Mi proyecto de vida: (Cambios físicos y psicológicos)</i></p>	<p>los diferentes discursos para lograr un análisis pragmático de la información y su componente axiológico, aportando así elementos que intervengan en las situaciones comunicativas.</p> <p><i>Proyecto de vida.</i></p>	<p>normas, acuerdos que beneficien la sana convivencia.</p> <p><i>ÉTICA DEL CUIDADO Artículo 7 MCE-ENSU 2018 Y LA COVID - 19.</i></p>	<p>en los planes de estudio y/o la programación anual para poder conjugar dichas intenciones educacionales, y no abandonar las tres categorías objeto de estudio.</p>
<p>Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.</p>	<p>-Se reconoce como sujeto de derechos y deberes.</p> <p><i>Nuevos estilos y/o tipos de vida familiar.</i></p> <p>-Comprensión: Se produce cuando el conocimiento parte del concepto y llega al dominio global del mismo</p> <p><i>La religión y el sentido de la vida: respetando la diversidad en medio de la Pandemia de la COVID-19.</i></p>	<p>-Pensamiento crítico y creativo: Se da en la utilización de situaciones problema que involucren experiencias propias del estudiante tanto en su vida cotidiana como en su vida escolar</p> <p><i>¿Por qué es importante vivir la cultura de paz hoy, enfocándola a la inclusión y respeto al otro?</i></p>	<p>-Participación: Muestra iniciativa en la construcción de normas, acuerdos que beneficien la sana convivencia.</p> <p><i>Conflicto y orientaciones e identidades sexuales diversas: prevención de problemáticas que afectan la adolescencia.</i></p> <p>-Comprendo las dificultades y condicionamientos que las personas encuentran en mundo actual, para llevar una vida basada en</p>	<p>-Establecimiento de relaciones: Analizar, clasificar y relacionar diferentes temas, condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, históricas filosóficas con su realidad y su contexto.</p> <p><i>¿Cómo promuevo la cultura de paz, partiendo desde el respeto por el otro en la primera infancia?</i></p>	<p>Es en este año donde se elaboran las guías pedagógicas con enfoque diferencial de género y habilidades socioemocionales como adaptación de la enseñanza remota y virtual en ocasión de la COVID-19; con la intencionalidad de llegar a todos y todas las estudiantes ensuistas eliminando la brecha e iniquidad digital académica; por lo que las guías didácticas son una</p>



			valores. <i>¿DIVERSIDAD?, ¿Qué nos hace diferentes, qué nos hace iguales?</i>		orientación importante en la práctica pedagógica.
AÑO PROGRAMACIÓN y/o PLANEACIÓN - GUÍAS PEDAGÓGICAS 2021					ANÁLISIS
Enfoque diferencial de género.	<p>-Autoconciencia (Auto percepción, Autoeficacia, Reconocimiento de emociones).</p> <p><i>Mi Personalidad: ¿Cómo es mi forma de ser y elegir, ¿qué quiero mejorar?</i></p> <p>-Reconocimiento: Se reconoce como parte de una familia, de una comunidad con costumbres, valores, tradiciones y de un entorno natural.</p> <p><i>Proyecto de vida: diario de la gratitud: ¿Cómo debo planear la vida para lograr la</i></p>	<p>-Relaciono sus cambios físicos y emocionales con su conciencia emocional fortaleciendo su autoconfianza.</p> <p><i>Superar obstáculos.</i></p>	<p>-Elaboro comprensiones de las problemáticas de los adolescentes, fortaleciendo el desarrollo de su personalidad, conciencia social, manejo de las emociones.</p> <p><i>¡1, 2, 3 Emociones a La Vez!</i></p>	<p>-Asumo las diferencias de la infancia como referente para el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p><i>No Juzgo, no me juzgues.</i></p>	<p>Se da continuación en el primer trimestre del año 2021 a la construcción de la ciudadanía desde las habilidades socioemocionales con enfoque diferencial de género, así como el fortalecimiento del YO del educando, al incrementar una percepción y aceptación asertiva de cada una de las categorías objeto de estudio.</p> <p>En general durante estos últimos cinco años y tres meses se logró una</p>



	<i>felicidad?</i>				mejoría en su autopercepción como seres sexuados y autoestima, al reconocerse como seres únicos e iguales en derechos pero heterogéneos en la sexualidad y las relaciones sexo - género, identidad de género, expresiones de género y orientaciones sexuales diversas.
La sistematización en la praxis pedagógica.	-Tomar conciencia de las propias emociones y de la de los demás: Percibir con precisión emociones y perspectivas de los demás. <i>Contribuyo a la sana convivencia mediante la resolución de problemas y conflictos, con ayuda de la empatía en mi trabajo académico en casa.</i>	-Reflexiono y comprendo la formación en valores dada por mi familia. <i>La Familia Forma y Cultiva Valores</i>	- Comprendo la importancia de relajarme cuando siento rabia, miedo o preocupación. -Descubro en la comunicación afectiva la manera de tener unas relaciones interpersonales asertivas y el respeto a la libertad del otro, en su actuar y pensar. <i>Libertad - Relajo Mis Tensiones.</i>	-Comprendo la importancia de resistir la presión de otros para hacer algo que no quiero o que me hace daño. <i>No pequeño, NO GRANDE</i>	Se disminuyeron los índices de exclusión al adoptar un reconocimiento y respeto de la diversidad sexual propia y de las minorías LGBTQ+ como garante de derechos, e incrementar el uso del lenguaje no sexista, todo ello reflejado positivamente en el clima
Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.	-Comprensión: Se produce cuando el conocimiento parte del concepto y llega al dominio global del mismo. Presenta tres niveles: traducción, interpretación y extrapolación. <i>El ser Humano: ¿De</i>	-Comprendo y argumento críticamente la importancia de educar en la perspectiva de género para contribuir a una cultura de paz. <i>Ser Humano, Género</i>	-Reconozco, analizo y promuevo en mi realidad cotidiana mis derechos sexuales y reproductivos, desde la perspectiva de derecho, pero también como un deber al otro, al entorno y así mismo. <i>Derechos sexuales y reproductivos como mi</i>	-Reflexiono argumento críticamente frente a su conocimiento y actuar ante la Educación para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía en una Cultura de paz y de derecho: la cual	



	<p><i>qué manera el concepto de ser humano y persona hace referencia al carácter igualitario de todos los sujetos del género humano?</i></p> <p>-Comunico mis ideas, sentimientos y necesidades de forma directa, segura, tranquila y honesta.</p> <p><i>Comunicación Asertiva.</i></p>	<p><i>y Sexualidad.</i></p>	<p><i>derecho - deber.</i></p>	<p>debe iniciar en el respeto a la diferencia del otro, para tener un clima escolar asertivo, incluyente y empático.</p> <p><i>Educación para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía en una Cultura de paz y de derecho.</i></p>	<p>escolar ensuista.</p> <p>En cuanto a las guías pedagógicas estas se siguen adoptando como un complemento de las prácticas pedagógicas con enfoque diferencial de género.</p>
--	--	-----------------------------	--------------------------------	---	---

Fuente: Propia (2021) _ Tabla No. 11_anexo No. 2

3. HITOS Y/O MOMENTOS SIGNIFICATIVOS.

Dichos hitos como su nombre lo indica son momentos destacables en nuestra investigación, ya que orientan el proceso investigativo y le dan relevancia a sucesos fundamentales tal como se muestran en la Tabla No. 12, están organizados por categorías investigativas y por los años de 2016 hasta el primer trimestre de 2021:

HITOS y MOMENTOS SIGNIFICATIVOS						
CATEGORÍAS	HITOS POR AÑO 2016 -2021					
	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Enfoque diferencial de género.	Creación y/o extensión del grupo juvenil SJR Colegios - Servicio Jesuita a Refugiados: cuya preocupación era la enseñanza e implantación de ambientes escolares libres de discriminación y de cualquier apología a la	Creación del semillero juvenil JAPP - Jóvenes Activos por la Paz, proveniente del SJR Colegios: cuyo objetivo es crear y fortalecer ambientes escolares en un clima de paz, pedagogía y memoria.	Alianza con la Fundación Sergio Urrego: Dicha alianza pretende crear ambientes escolares libres de discriminación por medio de la campaña y día de la inclusión sexual; de dicho encuentro se hace el	Segunda reestructuración o reconstrucción del plan de área de educación religiosa escolar con enfoque diferencial de género: este año en el currículo se hace mas explicito el enfoque diferencial de género al crear temas evidencian	Concienciación de la empatía a la diversidad sexual desde la enseñanza digital: la educación digital permitió como metodología y estrategia lograr una mejor concienciación empática de la diversidad sexual,	Habilidades socioemocionales con enfoque diferencial de género en el currículo: construcción y fortalecimiento de la ciudadanía desde las habilidades socioemocionales con enfoque diferencial de género



	cultura de muerte y de la guerra.		compromiso de realizar un mural en homenaje a Sergio Urrego como campaña inclusiva de la diversidad sexual. Cuya iniciativa parte de un educando y es adoptado por el proyecto transversal de cátedra de paz.	mas abiertamente los temas de diversidad sexual.	debido a los innumerables recursos digitales entorno al enfoque diferencial de género.	mejorando el clima escolar de paz.
La sistematización en la praxis pedagógica.			Participación activa de los JAPP en la semana por la paz ensuista: cada año desde el 2017 se da paso a la celebración de la semana por la paz, planeada y ejecutada por el equipo del	Institucionalización del día de las manos rojas: al tener éxito por tercer año consecutivo la celebración del día de las manos rojas está se institucionaliza como rechazo a todo tipo de violencia ocasional	Creación e implementación de guías pedagógicas con enfoque diferencial de género: estas guías son una estrategia para flexibilizar los contenidos curriculares, como para	Fortalecimiento del día de las manos rojas e implementación del día de la silla roja: se acoge como complemento del día de las manos rojas, la celebración al tiempo de la silla roja, la cual tiene



			proyecto transversal de cátedra de paz; esta vez los protagonistas en su ejecución son los JAPP.	o sistemática.	eliminar las barreras e inequidades digitales como escolares. Dándose la atención escolar sincrónica y asincrónica.	como objetivo visibilizar la deserción escolar y la inequidad educativa en la ruralidad.
Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.	Reestructuración del plan de área de educación religiosa escolar: este se basaba en una catequesis a favor de la hegemonía religiosa de la iglesia católica romana.	Implementación del día de las manos rojas: iniciativa traída de Fe y Alegría como campaña al rechazo de la inclusión a la guerra por grupos armados legales e ilegales de niños, niñas y adolescentes	Reestructuración del plan de área de educación religiosa escolar con enfoque diferencial de género: Se hace una segunda construcción de un currículo más flexible en diversidad sexual, pero se hace de manera implícita como	Taller vivencial - Fundación Sergio Urrego: Se continúa con la alianza y se efectúa un segundo taller vivencial; creación y entrega del mural en memoria a Sergio Urrego.	Reconocimiento de la diversidad sexual en pandemia: al elaborar las guías pedagógicas con enfoque diferencial de género y habilidades socioemocionales, se hace énfasis en el manejo adecuado de las emociones en la pandemia por COVID-19, así mismo como la	Disminución de los índices de exclusión por diversidad sexual: Se disminuyeron los índices de exclusión al adoptar un reconocimiento y respeto de la diversidad sexual propia y de las minorías LGBTQ+ como garante de derechos, e incrementar el uso del lenguaje



			<p>currículo oculto.</p> <p>-Publicación experiencia pedagógica de un maestro LGBT en la ENSU: debido a la actitud discriminatoria realizada hacia mi como maestro homosexual, escribí un artículo sobre el tema que logro un impacto positivo y fin a mi discriminación por orientación sexual y empatía como sujeto educador con derechos y deberes.</p>		<p>importancia de la empatía de la diversidad sexual.</p>	<p>no sexista, todo ello reflejado positivamente en el clima escolar ensuista.</p>
--	--	--	---	--	---	--



Fuente: Propia (2021) _ Tabla No. 12_ anexo No. 3

4. LÍNEAS DE GRÁFICOS DE TIEMPO: HITOS y MOMENTOS SIGNIFICATIVOS 2016 -2021



Fuente: Jara (2013) _ Figura No. 02_ anexo No. 4



5. REDUCCIÓN DE LAS ENTREVISTAS:

5.1 GUÍA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre de la entrevistada: RB	
Nombre del entrevistador: Ricard Sarmiento Saborit	
Tema	Ideas principales
<p>Sobre la situación inicial Describe brevemente cómo fue la experiencia que viviste en las asignaturas de educación religiosa y educación ética y valores humanos con el docente Ricard Sarmiento Saborit.</p>	<p>El docente nos dio la oportunidad que pudiéramos adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos en nuestra vida, abarcando temas de gran importancia que nos formen en el ámbito social y cultural, esta experiencia fue muy importante para mí, porque no solo fueron actividades académicas sino que también una motivación enorme para que reconociera los diferentes roles como estudiante y ser humano que tenemos para mejorar nuestra sociedad, ya que nos ayuda a tumbar barreras que políticamente nos han impuesto, y vulnerado, detecto una inequidad de género, y los estereotipos culturales de género muy marcados... ante la realidad antes mencionada desde octavo aprendimos a ser justos e igualitarios, desde el hogar se debe respetar la realidad de género, me ayudo a poder expresar mi género sin coacciones sociales, ser yo sin rendir cuenta a nadie...</p>
<p>Percepciones personales Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en ti misma, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.</p>	<p>El reconociendo como ser humano capaz de aportar un pensamiento que mejore nuestra visión, y permitir reflexionar asumiendo nuevos retos para mejorar mi seguridad y la seguridad de las personas en mi entorno y fuera de él, en cuanto a sus derechos y sus propias identidades que los hace sentir felices para mejorar su vida y su comodidad en esta tan sociedad que se ha vida afectada por prejuicios y injusticias políticas y sociales.</p> <p>Mi percepción personal ha cambiado mucho, siempre le hablo a los demás en mi entorno familiar y círculo social para hacer dicha transformación, jamás me ha gustado acatar los estereotipos culturales de género de lo que se cree debe ser la mujer, voy en contravía del heteropatriarcado, con mi novio y amigos he tenido que orientarles ya que debido a su fe cristiana católica patriarcal machista, me pueda comprender y a su vez hacer un cambio de actitud; dicho cambio se debe hacer socialmente y se debe iniciar en la educación que les demos a nuestros hijos para transformar a las generaciones futuras.</p>
<p>Percepciones del entorno Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en tus compañeros(as) y comunidad</p>	<p>Mis compañeros comenzaron a reconocer la importancia de los temas abarcados en la experiencia pedagógica y la comunidad académica reconocer las condiciones en las que se encuentran con respecto a la atención de sus estudiantes para la construcción de un país en paz, lleno</p>



<p>académica, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.</p>	<p>de oportunidades para quienes en el pasado y aun con algunas falencias se sintieron excluidos y tuvieron que acomodarse por miedo al rechazo.</p> <p>Percibí en mis compañeros su catolicismo romano muy marcado, hubo comentarios sobre el embarazo de la pareja, en educación sexual hubo cambios en la mentalidad de mis compañeros al comentar <i>“muy duro embarazarme, si quien se embaraza es la mujer, ¿como hombre como me puedo embarazar?”</i> pero al comprender que el hombre también se embaraza es en la parte de su responsabilidad como padre no solo en el proveer sino en el educador al infante, que se debe apersonar de su rol como padre.</p> <p>Platicábamos en las consecuencias de una sexualidad irresponsable, cuando llegábamos a casa, investigábamos lo aprendido en las clases para corroborar que tan verídico eran las enseñanzas aprendidas y sobre la realidad y la influencia de la iglesia católica romana en nuestros comportamientos.</p>
<p>Sobre las lecciones aprendidas Si pudiera vivir de nuevo esta experiencia, ¿qué se podría haber hecho de manera diferente?</p>	<p>Ayudar a mis compañeros y a la comunidad educativa en generar a nuevos talleres donde se puedan vivenciar y aprender de experiencias de personas que lamentablemente tuvieron que soportar una etiqueta que los hizo sentirse incapaces de pertenecer, y como estos prejuicios si no se mejoran no solo los afectaran como seres humanos, sino a sus familias y como desde la educación de sus nuevas generaciones pueden verse en un nuevo futuro que no solo por condiciones de personalidad propias de las personas sino por mejorar su calidad vida pueda sentirse en un ambiente libre.</p> <p>Siempre ha sido muy difícil establecer un proyecto en la ENSU de cambio generacional en enfoque de género, que piensen más en la realidad y darle importancia en la misma, algunos no se sintieron identificados esto se notó en su apatía y desinterés, ya que pensaban mas en su realidad de inmediatez como el juego, la rumba, la moda, las pilatunas pero no centrado en la realidad de la vida que les rodea, “si a mi no me toca la realidad del otro, no me importa”.</p>

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 13_ anexo No. 5.1

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre de la entrevistada: MD	
Nombre del entrevistador: Ricard Sarmiento Saborit	
Tema	Ideas principales
<p>Sobre la situación inicial Describe brevemente cómo fue la experiencia que viviste en las asignaturas de educación religiosa y</p>	<p>Fue súper formadora, ya que nos enseñó y oriento a una educación para la vida, el respeto y valoración de la diferencia, y a la diversidad y de la persona diferente a mi.</p>



educación ética y valores humanos con el docente Ricard Sarmiento Saborit.	Experiencia significativa: nos dejaba proponer nuestras ideas y planteamientos didácticos y temáticos que nos llamaran la atención, lo cual nos favoreció en nuestra autoestima.
Percepciones personales Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en ti misma, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	En mi vida me orientó a apoyar a varios amigos lgbtq+, me sentí preparada para apoyarles al comprender que todos somos diferentes y únicos, y que nuestras expresiones de género son igualmente validas.
Percepciones del entorno Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en tus compañeros(as) y comunidad académica, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	En cuanto a mis compañeros(as) evidencí que son respetuosos en los derechos y valores, en ellos(as) vi un cambio de perspectiva al tener como algo novedoso un maestro homosexual, a partir de ello de incremento con mayor fuerza el respeto al otro en su diversidad, la autotomía de comportamiento (libertad de expresión), autoestima y ser ellos mismos(as)... Perdieron el miedo a mostrarse como realmente son; siendo conscientes de su ética y moral humanitaria.
Sobre las lecciones aprendidas Si pudiera vivir de nuevo esta experiencia, ¿qué se podría haber hecho de manera diferente?	Yo le habría dado un abrazo para manifestarle mi apoyo, ya que me gusto que facilitó la comprensión más de sus enseñanzas con mis aprendizajes, a vivir la vida sin temores...

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 14_ anexo No. 5.2

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre del entrevistada: DG	
Nombre del entrevistador: Ricard Sarmiento Saborit	
Tema	Ideas principales
Sobre la situación inicial Describe brevemente cómo fue la experiencia que viviste en las asignaturas de educación religiosa y educación ética y valores humanos con el docente Ricard Sarmiento Saborit.	Me llevo a la realidad acorde a mis intereses como cristiana, me pareció muy incluyente en el tema de la libertad religiosa y de cultos como la diversidad sexual y el enfoque diferencial de género.
Percepciones personales Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en ti misma, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	Pude ser una persona mas incluyente al respetar y aceptar al otro, evidencie que lo aprendido, me ayudo a poderlo aplicar a mi vida, va más allá de mis intereses y posturas religiosas; respeto toda forma de diversidad incluyendo la sexual, el respeto lo doy y de igual manera espero regrese a mi. Aprendí a comprender el pensamiento diferente de mis compañeros(as) y me volví mas empática a las diversas realidades y facetas de que ellos(as) expresaban.
Percepciones del entorno	Cuando estuvimos en la presencialidad y después en la virtualidad, se



Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en tus compañeros(as) y comunidad académica, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	pudo evidenciar que podemos tener relaciones sociales asertivas, el respeto a la diferencia, aceptar al pensamiento del otro, y la manera de expresarse individualmente en sus manifestaciones género, sin imponerle la ideología a quienes le rodea.
Sobre las lecciones aprendidas Si pudiera vivir de nuevo esta experiencia, ¿qué se podría haber hecho de manera diferente?	Pienso que la manera en que los temas se trataron a lo largo de los periodos académicos, siempre estuve arraigada a mi postura religiosa, siempre me sentí respetada y valorada, el tema de la sexualidad se maneja acorde sin imponerle ideas o doctrinas a los demás, el tema del respeto a la diversidad de género e identidad de género fue muy asertivo.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 15_ anexo No. 5.3

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA PERSONA ENTREVISTADA	
Nombre del entrevistado: CC	
Nombre del entrevistador: Ricard Sarmiento Saborit	
Tema	Ideas principales
Sobre la situación inicial Describe brevemente cómo fue la experiencia que viviste en las asignaturas de educación religiosa y educación ética y valores humanos con el docente Ricard Sarmiento Saborit.	Mi experiencia la hice con el docente de sexto a décimo, se inicio con algunas asperezas, gradualmente se hizo un cambio positivo al manejo adecuado de los temas de la identidad de género, que no se tocaban en las clases, fue algo novedoso porque los temas tabúes de orientación sexual, el acoso escolar y acoso a los docentes nunca se manejaron y aprendimos a respetarlos al conocerlos y poder enfrentar dicha realidad. Ejemplo: si yo apoyo a las y los compañeros diversos también soy catalogado como un igual, y por ende objeto de discriminación.
Percepciones personales Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en ti mismo, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	A nivel personal tuve un cambio significativo, ya que yo era uno de las personas que no respetaban a los(as) demás, aprendí a conocerlos y reconocerlos, lo que me llevo a respetar, ya que ellos y ellas también tienen los mismos derechos y deberes. El detonante principal fue haberme unido al grupo de los JAPP, en las charlas y talleres comprendí los sentires de los demás y ser empático.
Percepciones del entorno Menciona las transformaciones y cambios más significativos evidenciados en tus compañeros(as) y comunidad académica, a partir de la participación en la experiencia pedagógica.	Los cambios mas significativos fue comprender al(la) diferente, al considerarlos como “anormales”, no los incluíamos y los invisibilizabamos, al haber mas tolerancia en torno a la sexualidad muchos de mis compañeros(as) se aceptaron tal cual son y perdieron el miedo mostrar su identidad de género y orientación sexual. Con el ejemplo del maestro al salir del closet y dar su testimonio a la comunidad educativa en el periodo escolar fue una inspiración a que los aprendientes LGBTQ+ aceptar su orientación y mejoraran su calidad de vida.



Sobre las lecciones aprendidas Si pudiera vivir de nuevo esta experiencia, ¿qué se podría haber hecho de manera diferente?	Para evitar el acoso escolar en orientación sexual, se hubiera hecho como punto de partida con la fundación Sergio Urrego, se habría educado en ese tema, muchas veces la discriminación ocurre por falta de conocimiento.
--	--

Fuente: Jara (2018) _ Tabla No. 16_ anexo No. 5.4

ACUERDOS Y DESACUERDOS PRINCIPALES				
Tema	Acuerdos		Desacuerdos	
	Ideas sobre las que hay acuerdos	Personas que participan en el acuerdo	Ideas sobre las que no hay acuerdos	Personas que participan en el desacuerdo
Sobre la situación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Inequidad de género, y estereotipos culturales de género muy marcados. - Aprendizajes sobre la justicia y equidad. - Educación para la vida, el respeto y valoración de la diferencia, y la diversidad sexual. 	MD. RB.	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión sobre la libertad religiosa y de cultos en los temas de la diversidad sexual y el enfoque diferencial de género. - Novedad en los temas tabúes de orientación sexual, el acoso escolar y acoso a los docentes, temas nunca tratados en el aula, se aprendió a respetarlos al conocerlos y poder enfrentar dicha realidad para mejorar. 	CC. DG.
Percepciones personales	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación en asuntos lgbtq+ sobre la asimilación entre manifestación de la fe y su afirmación con la vida, y comprensión de la heterogeneidad sexual y validación de las expresiones de género. - Comprensión del pensamiento diferente de los compañeros(as), fortalecimiento de la empatía frente a las diversas realidades y facetas que ellos(as) expresaban en el aula. - Conocimiento y 	DG. CC. MD. RB.		



	reconocimiento, al respeto del otro en sus derechos y deberes.			
Percepciones del entorno	<p>- Plática pedagógica sobre las consecuencias de una sexualidad irresponsable, cuando llegábamos a casa, investigábamos lo aprendido en las clases para corroborar que tan verídico eran las enseñanzas aprendidas y sobre la realidad y la influencia de la iglesia católica romana en nuestros comportamientos.</p> <p>- Incremento en el respeto en los derechos y valores, en ellos(as) vi un cambio de perspectiva al tener como algo novedoso un maestro homosexual, a partir de ello se incrementó con mayor fuerza el respeto al otro en su diversidad, la autotomía de comportamiento (libertad de expresión), autoestima y ser ellos mismos(as)... Perdieron el miedo a mostrarse como realmente son; siendo conscientes de su ética y moral humanitaria.</p> <p>- Incremento de la tolerancia en torno a la sexualidad, lo que conlleva a un fenómeno de aceptación tal cual son y pérdida del miedo mostrar su identidad de género y orientación</p>	DG. CC. MD. RB.		



	sexual LGBTQ+.			
Sobre las lecciones aprendidas	<p>- Generar nuevos talleres donde se puedan vivenciar y aprender de las experiencias de personas que lamentablemente tuvieron que soportar una etiqueta que los(as) hizo sentirse incapaces de pertenecer a una sociedad, y como estos prejuicios si no se mejoran les afectaran como seres humanos, y a sus familias y como desde la educación de las nuevas generaciones pueden verse en un futuro incluyente para mejorar su calidad de vida pudiendo sentirse aceptados en un ambiente libre de discriminación.</p> <p>- El tema de la sexualidad se manejo acorde sin imponerle ideas o doctrinas a los demás, el tema del respeto a la diversidad de género e identidad de género fue muy asertivo.</p> <p>- Incrementar los talleres vivenciales... como el dar un abrazo para manifestarles apoyo, ya que facilitó la comprensión de las enseñanzas con sus aprendizajes, y sobre todo a vivir la vida sin temores.</p>	DG. MD. RB.	- Para evitar el acoso escolar en orientación sexual, se hubieran hecho como punto de partida con la fundación Sergio Urrego los talleres de sensibilización social, de dicha manera se habría educado en ese tema mas oportunamente cronológicamente, muchas veces la discriminación ocurre por falta de conocimiento.	CC.

Fuente: Jara (2018) _ Tabla 17_ anexo No. 5.5

6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS

6.1 Análisis de contenido: SISTEMA DE CÓDIGOS Y/O CATEGORÍAS EMERGENTES

CATEGORÍAS	Afirmaciones Potenciales	CATEGORÍAS EMERGENTES	Análisis descriptivo
C1- Enfoque diferencial de género.	<p>A1- Expresión auténtica de los DD. HH en la aceptación de las diferencias.</p> <p>A2- Respeto y valoración de las libertades personales e individuales: expresión, conciencia, desarrollo de la personalidad y culto religioso.</p> <p>A3- Promoción de los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>A4- Promoción de la dignidad humana en los DD. HH.</p> <p>A5- Proyecto de vida ético en la promoción y respeto a la</p>	V1- Derechos sexuales, diversidad sexual y dignidad.	<p>Existe una estrecha relación entre la dignidad humana y la promoción, valoración y vivencia de los de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, como de la diversidad sexual: identidad sexual, identidad de género, manifestación de género y orientación sexual con el enfoque diferencial de género.</p> <p>¿Cuál es la relación antes mencionada? Si entendemos la dignidad humana como el valor inherente que posee la persona humana por el simple hecho de serlo, entonces, lo cual le facultad y le permite asumir, valer y respetar sus derechos, deberes y responsabilidades ante su entorno familiar y social, en este caso su escenario educativo.</p> <p>En ocasiones a los individuos y colectivos se les olvida que todas las personas somos garantes de</p>



	<p>diferencia.</p> <p>A6- Promoción de parte del estudiantado de los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>A7- Fomento y vivencia del libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>A8- Reconocimiento, restauración y perdón en la vulneración de los derechos sexuales.</p> <p>A9- Motivación al cambio y al libre desarrollo de la personalidad.</p> <p>A10- Reconocimiento del otro como sujeto de derechos sexuales.</p> <p>A12/A46- Promoción y vivencia de los derechos sexuales como valoración y respeto a la diferencia y</p>		<p>derechos y por tanto es imperativo que desde la educación con enfoque diferencial de género se generen diálogos vivenciales como analíticos sobre los derechos sexuales y reproductivos, para la asimilación e incorporación en la vida diaria de los aprendientes; lo que no se conoce no se tiene en cuenta y por ende no se acata.</p> <p>Por tanto y ante la diversidad sexual que se manifiesta en los contextos escolares, esta debe ser valorada, promocionada, visibilizada para poder ser respetada; dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que generaría un ambiente escolar libre de discriminación.</p>
--	---	--	--



	diversidad sexual.		
	<p>A49- Influencia en la sociedad heteropatriarcal.</p> <p>A50- Aporte al tema del género y orientaciones sexuales diversas.</p> <p>A51- Protagonismo cristiano católico en la crisis moral contemporánea y lenguaje sexista.</p> <p>A52- Replicación de la exclusión y vulneración de los derechos sexuales.</p> <p>A53- Posición de consideración contra natura de las practicas de la población LGBTQ+.</p> <p>A54- Conciliación entre la fe y la vida sexual.</p> <p>A55- Respeto y equilibrio</p>	<p>V2- Postura doctrinal de iglesias cristianas no incluyentes.</p>	<p>Es importante promulgar que históricamente las iglesias cristianas en su mayoría son excluyentes de sus integrantes y/o miembros LGBTQ+, ellos(as) tienen ningún tipo de protagonismo dentro de la vida eclesial, mas bien se convierten en fieles antagónicos de la vida de la iglesia X o Y, debido a esta discriminación, invisibilización y en su mayoría ataques sistemáticos directos, con sermones tales como, “un hijo de Dios no se comporta como tú”, “debes confesar tu pecado de sodomía”, “tu naciste pecador y debes arrepentirte de serlo, y evitar sentir emociones por otro hombre [u persona LGBTQ]”.</p> <p>Cabe destacar que dicha persecución llegó a tal grado social que el MEN 2016, saco unas cartillas de educación sexual y el movimiento cristiano “Con mis hijos no te metas- Colombia” compuesto por iglesias cristianas no católicas y la iglesia católica romana hizo campañas y protestas promulgando el rechazo a una supuesta “ideología de género”, lo que llevo a que no prosperara dicho proyecto educativo en educación sexual, lo que afecto considerablemente la propuesta de inclusión de</p>



	<p>ideológico religioso y sexual.</p>		<p>los derechos sexuales y reproductivos en el curriculum, para evitar relaciones mal intencionadas con la mal llamada “ideología de género”.</p> <p>Ante tan aterrador trato e irrespeto de los derechos sexuales por parte de algunas iglesias no incluyentes, hombres y mujeres LGBTQ+ sienten un desasosiego en sus vidas al no hallar la conciliación entre la fe y la vida sexual; llevándoles en gran medida a la ideación suicida y a ejecutarlo, desgarrando el autoestima de quienes sobreviven a estos credos que aportan negativismo, trato inequitativo, como el fomento del odio y rechazo a las identidades sexuales y de género diversas, y orientaciones sexuales no convencionales.</p> <p>Todo esto debido a la posición que tienen estas iglesias excluyentes de considerar contra natura las prácticas sexuales de la población LGBTQ+, debido a que dichas conductas evitan la procreación y perpetuación de la especie humana.</p> <p>Reduciendo la vida sexual a un simple acto de adiestramiento reproductivo, lo que origina una</p>
--	---------------------------------------	--	--



			<p>vulneración de los derechos sexuales y reproductivos; considerando como único válido el matrimonio entre hombre y mujer por su eficaz acto de apareamiento.</p> <p>Ante dicha premisa se validan la replicación de la exclusión y vulneración de los derechos sexuales a hombres y mujeres de fe LGBTQ+, como al artículo 13 de nuestra constitución política colombiana:</p> <p>“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. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los</p>
--	--	--	--



			<p>abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.</p> <p>Sin tener en cuenta lo anterior aún hoy se siguen perpetuando en nombre de la fe comportamientos degradantes y deshumanizantes tales como: rechazo, discriminación, invisibilización, burla y violencia basada en prejuicios y estigmas, fomentando por medio del lenguaje sexista la homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia, conllevando a una crisis moral religiosa contemporánea, al naturalizar la violencia por motivos de identidad de sexual, de género, manifestaciones de género no convencionales y orientaciones sexuales diversas.</p>
<p>C2 - Prácticas de reconocimiento en contextos educativos y/o con enfoque diferencial de género.</p>	<p>A13- Identificación de derechos y deberes en el proyecto de vida individual.</p> <p>A14- Comprensión de los nuevos modelos de vida familiar: derechos reproductivos.</p> <p>A15- Promoción de valores</p>	<p>V3- Competencias socioemocionales sexuales y calidad de vida.</p>	<p>Si comprendemos las competencias socioemocionales como:</p> <p>aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad.</p>



	<p>familiares en la tipología familiar.</p> <p>A16- Asimilación de las diferencias.</p> <p>A17- Comunicación asertiva ante mi realidad e identidad sexual.</p> <p>A18/A24- Promoción y respeto de los sentires ajenos: conocimiento, reconocimiento y comprensión de la diferencia.</p> <p>A19- Manejo de emociones y sentimientos derivados de experiencias discriminatorias.</p> <p>A20- Mejoramiento de la calidad de vida ante la disminución de las prácticas discriminatorias.</p> <p>A21/A23- Motivación al rol personal: respeto</p>		<p>Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. (Paso a paso 11. 2017,p.5)</p> <p>Lo que indudablemente mejora su calidad de vida, y si anudado a esto consideramos importante la promoción de la dimensión sexual que no debe ser ajena ni separada a la realidad psíquica y emocional de cada persona, como erróneamente a través de los siglos se ha venido conceptualizando ya que, según Gavidia, Agud, Talavera, & de Eulate (2013):</p> <p>pensamos que la Educación Sexual no puede basarse en la transmisión de una serie de conocimientos, sino que debe desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para que una persona pueda desarrollar su sexualidad de forma placentera y plena, así como favorecer dicho desarrollo en su entorno. Como dice Vallés (2010), “educar sexualmente</p>
--	--	--	---



	<p>reconocimiento e inclusión de la realidad del otro.</p> <p>A22- Vivencia tranquila de la libertad personal e inclusión escolar.</p> <p>A25- Vivencia de los valores éticos respecto a la diversidad sexual.</p>		<p>es transmitir ideas, descubrir el valor que tiene ser un hombre y una mujer en todas sus posibilidades y dimensiones, y que esto facilite la convivencia y la relación entre ambos” (p. 1527).</p> <p>Por tanto, e indiscutiblemente nos me lleva a afirmar y confirmar que:</p> <p>el desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr una salud mental positiva... En esta misma línea, las competencias socioemocionales promueven un mejor rendimiento académico y alejan a la persona de conductas de riesgo tanto individuales como grupales. (Paso a paso 11. 2017,p.5)</p> <p>Permitiendo el libre desarrollo de la personalidad y la construcción de su identidad sexual autónomamente, sin limitaciones y coacciones, por tanto:</p> <p>esto es especialmente importante en la adolescencia, en donde planear el futuro es una tarea fundamental que se puede</p>
--	--	--	---



			<p>ver afectada por la toma de decisiones apresuradas o poco pensadas. (Paso a paso 11. 2017,p.5)</p> <p>Es en la pubertad donde se pone de mayor manifestó el afloramiento de las emociones, el descubrir desde nuestra psique, sentimientos y emocionalidad nuestra ciudadanía e identidad, es donde nacen una multiplicidad de preguntas sobre la vivencia de la sexualidad que muchas veces en el hogar son agravadas por el desconocimiento y pensamiento religioso sesgado de la sexualidad, dirigiendo al y la joven a un abismo mental, ocasionando ideación suicida, que muchas veces se hace real, por la sencilla y eficaz orientación que debería haber recibido en la escuela.</p>
<p>A26- Conceptualización y respeto de la diversidad de género.</p> <p>A27- Identificación del ser humano: género y sexualidad.</p> <p>A28- Comprensión de los derechos sexuales y</p>	<p>V4- Enseñabilidad y comprensión del enfoque diferencial de género.</p>	<p>De la mano de la sexualidad emocional, y para su correcta comprensión, asimilación y vivencia no solo hace falta el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, es importante la conceptualización progresiva del enfoque diferencial de género, para poder internalizarlo y diferenciarlo de la “ideología de género”, de dicha manera realizar una crítica de la educación para la sexualidad y como esta permite clarificar</p>	



	<p>reproductivos.</p> <p>A29- Fomento de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.</p> <p>A30- Comprensión de prácticas inclusivas dentro de la diversidad sexual.</p> <p>A31- Adquisición de conocimientos, ruptura de tabúes y transformación personal.</p> <p>A32/A37- Deconstrucción y construcción de estereotipos culturales de género hegemónicos por unos incluyentes e innovadores.</p> <p>A33- Comunicación de nuevos aprendizajes en torno a la sexualidad.</p> <p>A34- Confirmación y validez de aprendizajes.</p>		<p>conceptos, la eliminación de barreras y tabúes de aprendizaje sobre la diversidad sexual; la deconstrucción y construcción de estereotipos culturales de género hegemónicos por unos incluyentes e innovadores, creando la génesis de unas nuevas masculinidades y feminidades.</p> <p>Construyendo de dicha manera ciudadanías tolerantes, respetuosas, comprensivas de las relaciones e identidades afectivo-sexuales, como de las expresiones y manifestaciones de género y sexualidad visibles e innovadoras.</p>
--	--	--	--



	<p>A35- Fortalecimiento de talleres vivenciales sobre a diversidad sexual para combatir la apatía sobre los derechos sexuales.</p> <p>A36- Eliminación de barreras de aprendizaje sobre la diversidad sexual.</p> <p>A38- Identificación y reconocimiento de las nuevas masculinidades y feminidades.</p>		
	<p>A39/A41- Fomento de ciudadanías mediante la participación democrática en la promoción del género.</p> <p>A40/A49- Construcción de la sana convivencia (comprensión y tolerancia) en el respeto a la opinión del otro y su pensamiento diverso.</p>	<p>V5- Inclusión de la diversidad sexual.</p>	<p>Una vez incorporado del conocimiento en derechos sexuales y reproductivos, como de la comprensión racional y emocional de la diversidad sexual, se debe pasar a realizar una verdadera inclusión de las identidades de sexo, género, manifestaciones de género y orientación sexual.</p> <p>Dicha inclusión debe darse en los contextos educacionales tanto urbanos como rurales teniendo como base la educación democrática y</p>



	<p>A42- Implementación de estrategias de equidad, igualdad, y respeto a la diversidad de género y orientaciones sexuales diversas.</p> <p>A43- Solución del conflicto sobre la orientación sexual diversa.</p> <p>A44/A11- Asimilación de la diversidad sexual: semejanzas y diferencias (Educación incluyente de la diversidad sexual).</p> <p>A45/A47/A48- Inclusión a la vida escolar de estudiantes LGBTQ+ y la vivencia de la diversidad sexual y cambio de paradigmas.</p>		<p>laica; lo cual permitirá una visibilización e incorporación a la vida escolar y social, partiendo de acciones pedagógicas de prevención, atención, reparación del conflicto que presentado por la orientación sexual incomprensida; las cuales permitirán al estudiantado LGBTQ+ y la vivencia plena de su sexualidad, permitiendo la deconstrucción y construcción de mentalidad y paradigmas privativos por unos integradores y humanistas.</p>
--	--	--	--



Fuente: Propia (2021) _ Tabla 18_ anexo No. 6

7. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Marco Teórico:	<p>5. 1. Enfoque diferencial.</p> <p>5. 1.1 Enfoque diferencial de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CaPaz, A. (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? ▪ Colas Bravo & Jiménez Cortés (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. ▪ Colombia, P. (2016). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Planeador 2014-2015. ▪ Jiménez, (2002). <i>Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer</i>. ▪ Sirvent, Coutiño, & Pérez (2015). El enfoque de género en la Educación. ▪ Solari (2017). El enfoque de género en el currículo nacional: Una aproximación desde la interculturalidad.
	<p>5. 2. La sistematización en la praxis pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Holguín (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. ▪ Oscar Jara Holliday (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
	<p>5.3. Prácticas de reconocimiento en contextos educacionales y/o con enfoque diferencial de género:</p> <p>5.3.1. Prácticas de reconocimiento con enfoque diferencial de género.</p> <p>5.3.2 Construcción de ciudadanías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avendaño Castro, Paz Montes & Parada Trujillo. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. ▪ Cardona, C. M., Cardona-Moltó, M. C., & Sanz, E. C. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. ▪ Elverdin (2012). Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. ▪ Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. ▪ Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. ▪ Lefrán, A. L., Washington, N. R., & Abascal, I. E. C. (2016). Intervención educativa para la aprehensión del enfoque de género en infantes.



		<ul style="list-style-type: none">▪ Thoilliez (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto.
--	--	--

Cuadro No. 4 antecedentes investigativos y conclusiones _ fuente propia 2021.