

ARTÍCULO.02

Deconstruir una historia heteronormada en las aulas.

Potencialidades y limitaciones de la visibilización de las disidencias sexuales en la enseñanza de la historia en Chile según el profesorado.

Deconstructing a heteronormated history in the classroom.

Potential and limitations of the visibilization of sexual dissiderness in the teaching of history in Chile according to teachers.

*Catalina Benavides**, *Jorge Araya*** y *Belén Meneses****
Universidad Autónoma de Talca

* *Orcid: 0000-0002-6335-8152* catabepi@gmail.com

** *Orcid: 0000-0001-9118-4607*

*** *Orcid: 0000-0002-3705-4059*

Resumen

Desde la didáctica de las ciencias sociales, una educación democrática implica luchar contra la invisibilización de distintos grupos humanos (Massip et al., 2020). Entre ellos, la disidencia sexual (DS) continúa siendo excluida por la resistencia del sistema patriarcal y heteronormativo (Ortega, 2020).

La investigación aborda las potencialidades y limitaciones de la visibilización de la DS en la enseñanza de la historia escolar. Para ello, se analizan entrevistas realizadas a dos docentes en ejercicio y una profesora de formación continua, pudiendo reconocer tres tipos de docentes. El docente de perfil Moderado-Heteronormado, reconoce efectos positivos de incluir a la DS, pero solo en formación ciudadana. La docente de perfil Moderada-Aliada, considera importante incluirlos en la asignatura de Historia porque es una realidad social actual, pero aún no lo ha trabajado en sus propias clases. La docente de perfil **Transgresora-Deconstruida**, afirma la existencia de una intencionalidad heteronormativa del currículum al excluir a las DS en las distintas temáticas, por lo que sostiene que es un deber educativo visibilizarlas de forma transversal en todo los contenidos históricos y sociales.

Este estudio pretende contribuir a pensar en estos otros excluidos del grupo de invisibilizados. De esta manera, se puede avanzar en una verdadera educación para la ciudadanía, donde todas las personas, expresiones y colectividades, tengan presencia y relevancia para comprender la realidad y construir un mundo más inclusivo.

Palabras clave

Invisibilización - humanización -
disidencia sexual- pedagogía queer

Abstract

From the didactics of the social sciences, a democratic education implies fighting against the invisibility of different human groups (Massip et al., 2020). Among them, sexual dissidence (SD) continues to be excluded due to the resistance of the patriarchal and heteronormative system (Ortega, 2020).

The research addresses the potential and limitations of making SD visible in the teaching of school history. For this, interviews conducted with two practicing teachers and a continuing education teacher are analyzed, being able to recognize three types of teachers. The teacher with a Moderate-Heteronormal profile recognizes positive effects of including SD, but only in citizen education. The teacher with a Moderate-Allied profile considers it important to include them in the History subject because it is a current social reality, but she has not yet worked on it in her own classes. The teacher with a Transgressor-Deconstructed profile, affirms the existence of a heteronormative intention of the curriculum by excluding the SD in the different themes, for which she maintains that it is an educational duty to make them visible transversally in all historical and social contents.

This study aims to contribute to thinking about these others excluded from the invisible group. In this way, it is possible to advance in a true education for citizenship, where all people, expressions and communities, have a presence and relevance to understand reality and build a more inclusive world.

Keywords

Invisibilization - humanization -
sexual dissidence - queer pedagogy

Introducción

Uno de los desafíos de la enseñanza histórica escolar es el desarrollo de la agencia social (Massip, 2020). Esto implica que el aprendizaje del pasado y la realidad, permita al alumnado reconocerse como sujetos históricos y sociales y de esta manera, puedan actuar desde su rol ciudadano crítico, democrático e inclusivo. Para ello, es necesario que las temáticas se enseñen desde los distintos grupos humanos, personas e identidades, ya que de esta manera, todos pueden verse reflejados como parte importante de una realidad social que se caracteriza por ser diversa y cambiante. Pero ¿Qué ocurre con aquellos invisibilizados incluso dentro de los grupos ya excluidos? La disidencia sexual (DS) se encuentra ausente del discurso histórico escolar, porque como indica Ortega (2020), aún es sesgado por el patriarcado y la heteronorma.

Desde la historiografía, la DS ha tenido poca presencia en la reconstrucción del pasado y en el devenir de la humanidad. Son escasos los trabajos de intelectuales que han abordado las distintas expresiones lésbicas y homosexuales, bisexuales o transgerismos.

No obstante, existen aportes relevantes como los estudios de Spencer (1995) y Boehring (2021) sobre la homosexualidad en la Antigua Grecia; los de Keegan (2021) vinculados al *matelotage* pirata, institución similar al matrimonio entre dos hombres en altamar durante el siglo XVI y XVIII; o los textos de Carter (2004), Cohen (2008) o Alex (2018) quienes profundizan en el icónico movimiento de resistencia contra la policía en Stonewall en el año 1969, donde se produjo la primera gran visibilidad mediática de la DS. También, se destacan la perspectiva crítica y decolonial de activistas como Striker (2020), quien presenta la historia del movimiento político y cultural de las transexuales, travestis y no binarios, que han cuestionado tanto las bases del feminismo y de la constitución del grupo LGTB. A pesar de que ha existido avances desde los estudios históricos, se puede señalar una invisibilización de la DS en los contenidos curriculares, ya que se sigue excluyendo a grupos como las mujeres, la infancia, los pueblos indígenas y las distintas religiones o culturas no occidentales (Pagès y Sant, 2011; Pagès y Mariotto, 2014; Pinochet y Pagès, 2016; Marolla, 2015, 2016).

Autores como Marolla (2016), Massip y Pagès (2016), Ortega et al. (2020), Ortega (2020) y Massip et al. (2020), afirman que la disciplina histórica se encuentra moldeada con la figura de lo masculino, en donde se destacan a grandes personajes hombres, blancos y cisheterosexuales. Para Massip y Pagès (2016) es fundamental humanizar la historia escolar para poder democratizarla, formar empatía y reconocer la condición

humana. De esta manera el alumnado puede sentir un vínculo e identificación con el conocimiento, comprendiendo que la historia está protagonizada por todas las personas.

A partir de la problemática anteriormente mencionada, se plantea la pregunta que guía esta investigación ¿De qué forma el profesorado de Historia y Ciencias Sociales valora la inclusión de temáticas relacionadas con la DS en la enseñanza de la asignatura? Para ello, se analizan las representaciones sociales de tres docentes sobre las posibilidades y limitaciones de abordar a la DS en las clases de historia y ciencias sociales.

Referencias Teóricas

El paradigma principal de esta investigación es la Teoría Queer. Para Sierra (2008), esta teoría postmodernista analiza y cuestiona cómo el discurso masificado por instituciones de poder obliga a los cuerpos a existir en un esquema heterosexual y binario, basado en la existencia de dos géneros (femenino y masculino). El concepto Queer no posee traducción al español, pero autores como Sierra (2008), Fonseca y Quintero (2009) y Sánchez (2019), señalan que el vocablo inglés queer, en su forma más literal, posee significados como raro, desviado, torcido o chueco. Esta palabra solía utilizarse principalmente de forma despectiva y discriminatoria a todas las personas cuya vida sexual transgredía la heteronorma.

El movimiento queer surgió a finales del siglo XX, de la mano de un sector de la misma comunidad de la DS integrado por lesbianas, transexuales, personas negras, de escasos recursos y VIH positivos, quienes se apropiaron del insulto como bandera de lucha y lo transformaron en algo positivo. Sánchez (2019) aclara que “la apropiación del insulto y su resignificación desactivan el estigma y empoderan a las personas” (p.65). Este empoderamiento se consideró necesario si se toma en cuenta lo que plantea Sierra (2008), de que la resignificación de lo queer se generó a causa de una doble exclusión dentro de la comunidad de la DS, donde se posicionaron solo los hombres gay blancos, con un buen nivel socioeconómico y estilo de vida parecido al común de los estadounidenses.

Como mencionan Sierra (2008) y Vásquez (2007), la teoría queer propone la comprensión de los géneros como construcciones sociales, las cuales norman las conductas de las personas. Bajo esta mirada, el concepto de lo femenino y lo masculino, con sus propiedades supuestamente intrínsecas, son categorías biológicamente inexistentes y no obligatorias. Estos autores afirman que la binarización de los cuerpos, o sea, la necesidad de enfrascar cada cuerpo obligatoriamente en las categorías de hombre o mujer, es construida artificialmente por la sociedad, las instituciones de poder y la historia, con el objetivo de ejercer diferencias en los cuerpos “que se sustentan en ideales y patrones institucionalizados, como podrían ser el patriarcado o la heterosexualidad” (Vásquez, 2020, p. 7). Esta construcción lleva a la idea del género performativo, idea de Butler y Soley (2006, como se citó en Vásquez, 2020), donde se entiende que la binarización obligatoria tiene como resultado que el género no sea más que una actuación que engloba gestos, usos del lenguaje y modos de relacionarse.

Las escuelas pueden ser consideradas como una de las instituciones de poder

que más influencia tienen en la concepción de género en la formación de las personas. Trujillo (2015) expone que “la escuela es una auténtica máquina del régimen heteronormativo” (p. 1531), de modo que uno de los pilares esenciales de esta institución son la presunción de la heterosexualidad y las relaciones diferenciadas entre los géneros femenino y masculino. Esta idea es apoyada por Sánchez (2019) quien menciona que “se reproducen y afianzan una serie de valores hegemónicos como la cisheterosexualidad, la expresión de género normativa y binaria marcada en función de los genitales” (p. 38).

Es por ello que autores como Sánchez (2019), Trujillo (2015) y Berná et al. (2012), proponen las pedagogías queer como un conjunto de prácticas educativas que surgen “desde la a-normalidad y para les a-normales, que pretende el análisis de opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad, que no cree en los binomios limitantes y que entiende la educación como un proceso afectivo” (Sánchez, 2019, p. 62). Las prácticas y los saberes queer pretenden cuestionar los binarismos, des-binarizar la escuela y criticar la cultura dominante, para hacer del proceso educativo menos violento tanto para el estudiantado disidente como para el no disidente (Trujillo, 2015; Vásquez, 2019). Como menciona Sierra (2008), la teoría queer busca defender el derecho a no tener que encasillarse en ningún género, pero tampoco eliminar las categorías de género que se cuestiona.

Para esta investigación, la perspectiva de género no se entiende solo desde el binarismo heteronormado. Siguiendo a Fernández (2004) y Díez (2019), el género se define como una categoría de análisis que sirve para identificar la forma en la que los roles de género han moldeado la historia, el comportamiento de los sujetos históricos y la enseñanza en las escuelas. Se cuestiona que la historia se ha construido “basándose en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento que es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles)” (Díez, 2019, p. 85). Su objetivo es oprimir tanto a las mujeres como a la DS, al mismo tiempo que privilegia al hombre heterosexual cis-género, por lo que se debe “deconstruir estas construcciones socio-culturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica” (Díez, 2019, p. 85). O, como menciona Fernández (2004), debe hacerse una revisión y relectura al conocimiento tradicional para preguntarse por la ausencia de estos actores y actrices relegadas en la construcción del discurso histórico. La mejor forma de afrontar y cambiar los sesgos creados por el patriarcado, es construir nuevos significados a partir de la reinterpretación del pasado.

Visibilizar a la DS en la enseñanza de la historia escolar implica humanizar

la enseñanza de las ciencias sociales. La humanización se entiende como una forma de comprender la historia en donde todas las personas son protagonistas, profundizando en sus cualidades y realidades, “necesidades y capacidades propias de la humanidad” (Massip y Pagès, 2016, p. 447). Se considera necesario que la historia visualice una sociedad sin exclusiones, sin invisibilizaciones, donde se entienda que la construcción de la historia está hecha por humanos de todo tipo, es colectiva y no obra de unos pocos.

Centrar la enseñanza de la historia en las personas desde su totalidad, genera efectos de aprendizaje sumamente positivos para el alumnado. Por ejemplo, Massip y Pagès (2016) exponen que se puede potenciar la habilidad de empatía al imaginar “escenarios históricos llenos de realidades humanas y humanizantes” (p. 447). Esto permite aumentar la identificación de los y las jóvenes con la realidad “para la construcción de un presente y futuro en el que todo el mundo se considere actor y protagonista” (p. 449).

Sin embargo, estos didactas también denuncian que el currículum sigue siendo estático y centrado en una concepción factual de los hechos, donde las diversas personas no tienen un papel predominante en la historia y en la sociedad. Entre ellos, la DS es considerada parte del grupo de los y las invisibilizadas de la enseñanza histórica escolar. Autores como Pagès y Sant (2011), Pagès y Mariotto (2014), Pinochet y Pagès (2016) y Marolla (2015; 2016) critican la poca o nula aparición en los currículos, programas y libros de texto de distintos actores considerados minorías. Estos autores concuerdan en afirmar que el protagonismo de la historia siempre está enfocado en un cierto grupo: hombres blancos, heterosexuales y de clase alta.

Para Ortega et al. (2020), esta mirada excluyente de la historia se relaciona con la reproducción de una perspectiva enfocada en la hegemonía del discurso androcéntrico, binario y heteronormado, relacionado con “las relaciones de poder, de dominación y de subordinación” (p. 98). La invisibilización de los otros actores históricos, en conjunto con la permanencia en las aulas de una historia acrítica, termina por enseñar una disciplina que no inculca el desarrollo de habilidades como la conexión con los problemas del presente, el pensamiento histórico y la empatía histórica, entre otras.

Para Marolla (2016) “el término invisible se aplica a aquello que no se ve (que no significa que no está, sino que no se hace visible)” (p. 65). En otras palabras, los sujetos y grupos sociales que están invisibilizados en el currículum escolar existen,

tienen historia y han sido sujetos de estudio de las corrientes historiográficas como la Historia desde abajo. La invisibilización de estos actores y actrices históricas no es casual ni carece de motivos políticos. Pinochet y Pagès (2016) mencionan que “tanto lo que se enseña, como lo que se oculta obedece a decisiones que toman quienes elaboran los currículos” (p. 5). Lo consideran como una medida no arbitraria para legitimar la historia de los grupos de poder y justificar su permanencia en estas posiciones elevadas. Así, la inclusión de los invisibilizados no les resulta importante ni mucho menos ventajosa. Por ello, se perpetúan normas supuestamente convenientes, los lugares que cada persona debe ocupar en la sociedad, y sobre todo, que sean agentes pasivos o activos según sus características y posición social (Marolla, 2016).

Para Massip et al. (2020) la invisibilización es una forma de violencia. En este sentido, mencionan que la invisibilización y la ausencia de algunos grupos históricos, es un mecanismo intencional para convertirlos en no importantes, inferiores y descartables. Además, son prácticas que siguen reproduciendo un discurso excluyente, lo que provoca que el alumnado no encuentre referentes con los cuales sentirse identificados.

Metodología

Esta investigación sigue una metodología cualitativa y utiliza el estudio de casos para analizar las representaciones sociales de tres docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Héctor, Sonia y Luz, sobre la inclusión de las DS en la enseñanza de los contenidos escolares. Puede considerarse de carácter exploratorio, ya que siguiendo a Hernández et al. (2014) examina temas o problemáticas poco estudiadas o cuando existe una escasa literatura sobre la temática de estudio. La selección de los y las participantes es de tipo no probabilístico e intencional, respondiendo a las posibilidades de acceso al campo de estudio. Se escogieron a un profesor y una profesora quienes fueron docentes guías durante el proceso de práctica final de los responsables de esta investigación. Además, se incluyó a una docente transgénero que se encuentra realizando su doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se utilizó la entrevista de tipo semiestructurada (Díaz et al., 2013) para comprender en profundidad sus percepciones, valoraciones, limitaciones y posibilidades sobre el abordaje de las DS en la enseñanza de la historia. Para el tratamiento y interpretación de los datos, se ha utilizado el análisis de contenido latentes y de manifiesto (Aigner, 2009), ya que se interpretan perspectivas, nociones y significados del profesorado en relación con la enseñanza de temáticas vinculadas a la DS en la historia escolar. Se utiliza la técnica de análisis categorial, la cual implica la creación de códigos que facilitan el tratamiento, la interpretación y las conclusiones de la información.

Resultados y Discusión

A partir de las entrevistas realizadas a tres profesores de Historia y Ciencias Sociales, Héctor, Sonia y Luz, es posible distinguir tres perspectivas en relación a sus concepciones y valoraciones sobre la enseñanza de los contenidos históricos o sociales incluyendo a la DS. La Tabla 1 sintetiza las características de cada perspectiva asociada al profesorado participante:

Tabla 1

Perspectivas del profesorado sobre el abordaje de temáticas sobre DS

Perspectiva	Docente	Indicadores
Moderado - Heteronormado	Héctor	Reconoce superficialmente las ventajas de la visibilización de la DS porque es parte de la realidad actual, pero no señala desventajas de su exclusión. Relega los contenidos relacionados con la DS solamente a la asignatura de Educación Ciudadana. Posee una visión positivista de la historia y una perspectiva binaria del género en los contenidos históricos curriculares
Moderada - Aliada	Sonia	Reconoce los efectos negativos de la invisibilización de la DS para los y las estudiantes disidentes desde el ámbito psicoemocional. Señala ventajas de la visibilización en toda las clases de ciencias sociales, como favorecer el aprendizaje en valores, la sana convivencia y la felicidad del alumnado. Sin embargo, reconoce que no ha incluido a la DS en sus clases porque no es señalado en el currículum. Posee una visión social y humanizadora de la historia y una perspectiva binaria del sexo/género.
Transgresora - Deconstruida	Luz	Reconoce los efectos negativos de la invisibilización de la DS como la perpetuación de estereotipos de género. Menciona como ventajas de la visibilización que favorece el aprendizaje en valores y el análisis crítico de la sociedad. Además, reconoce motivos implícitos e ideológicos del currículum y estructuras de poder para invisibilizar tanto a la DS como a otros grupos minoritarios. Propone visibilizar a la DS y a otras minorías de una manera transversal en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Posee una visión social y humanizadora de la historia orientada a la justicia social y con una perspectiva queer de género

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los grupos invisibilizados, se pudo reconocer que estos tres docentes presentan distintos niveles de reflexión respecto a la invisibilización de la DS en los contenidos históricos y sociales. Cabe destacar que ninguno mostró tendencias fóbicas o intolerantes hacia la DS.

Los tres docentes manifiestan distintas visiones relacionadas al origen de la invisibilización de las DS en la enseñanza de la historia escolar. La profesora Sonia no hace una profunda reflexión respecto a la invisibilización, pero cuestiona que no sean parte de las temáticas mencionadas en el currículum porque es una realidad cotidiana del alumnado. Para el profesor Héctor, la invisibilización de la DS responde a los roles sociales dicotómicos hombre- mujer. Es la profesora Luz quien profundiza en la invisibilización de manera crítica y desde un enfoque ideológico. Sostiene que no se aborda en el discurso histórico porque el saber:

responde a una cultura hegemónica que fue o es necesaria para la dominación de la población por parte de la élite que controla el Estado, y esa élite necesita unificar una población muy diversa, que tiene muchas formas de ver el mundo y esta oligarquía, quiere que tengan solo una perspectiva sobre las cosas.

Esta docente es quien tiene más interiorizado el tema de la invisibilización, probablemente debido a que pertenece a la DS e investiga temáticas vinculadas a la didáctica de las ciencias sociales. Señala que el contenido relacionado a la DS y otras minorías no se encuentra en el programa debido a decisiones curriculares que posicionan a cierto sector de la población por sobre otros.

También, fue posible reconocer percepciones de las docentes sobre los efectos negativos que puede generar en el alumnado el no incluir a la DS en los contenidos sociales. Cabe destacar que solo las profesoras Sonia y Luz afirman que la invisibilización tiene un impacto desfavorable para la formación de los y las estudiantes escolares.

La profesora Sonia indica que la no inclusión de la DS genera efectos negativos para la convivencia y tiene un impacto psicológico en el alumnado. Desde su experiencia, afirma que al no abordarse en las clases se puede generar un imaginario negativo, puesto que “los chicos tienden a estereotipar, y esos temas lo ven para el chiste. Uno habla de sexualidad, habla de estos temas y ellos se empiezan a reír, a agarrarlo para el leseo todo el rato”. Además, hace énfasis en que las consecuencias específicas para el estudiantado perteneciente a la DS están relacionadas con la prevalencia de efectos nocivos para su salud mental. Esta docente plantea que el desconocimiento que genera no abordar estas temáticas en la sala de clases “dehumaniza, se ve que son personas anormales, desviadas o que tienen problemas, y

se pierde el foco en lo que es la persona, con sus emociones, con lo que siente, cómo se siente, porqué se siente así”.

Por su parte, la profesora Luz considera que al no abordar estas temáticas se perpetúan los estereotipos de género y las brechas sociales. Sostiene que la invisibilización de la DS produce en la sociedad un “nosotros cerrado, compacto, donde no haya muchas identidades, sino una hegemónica, que no se lleve bien con la rebeldía”. Se observa una mirada más trasgresora con relación al tema, recalcando que la invisibilización tiene una finalidad de control en la población, en conjunto con la perpetuación de ciertas nociones relacionadas con la sexualidad y el género. Además, le otorga un carácter contestatario a la DS, por lo que no solo los entiende como un tipo de grupo humano con determinadas características identitarias y sexoafectivas, sino como un movimiento político reivindicativo.

Todo el profesorado entrevistado reconoce las ventajas que supone visibilizar las temáticas sobre DS en la sala de clases. No obstante, se observa distintas profundidades en sus reflexiones, destacándose las perspectivas inclusivas de las profesoras Sonia y Luz. Los beneficios de abordar a la DS en la enseñanza histórica escolar, se relacionan principalmente con favorecer una sociedad más abierta, inclusiva y democrática y además, permite que los y las estudiantes sean más felices.

La profesora Sonia considera que visibilizar a la DS ayuda a formar una juventud más sana e inclusiva, de forma que “hacemos niños más felices porque ellos tienen temor a decir cómo se sienten realmente y por lo mismo, les cuesta interactuar con sus compañeros”. Además, agrega que su abordaje permite desarrollar habilidades para una sana convivencia, ya que permite “que se sientan cómodos dentro de su entorno (...) respetando todas sus diferencias” y, en consecuencia, se puede generar que los “jóvenes estén más contentos y con menos problemas psicológicos”.

La profesora Luz indica que al trabajar los contenidos históricos y sociales incluyendo a la DS, ayuda a crear una realidad no homogeneizante y abierta a las diferencias. Sostiene que “abres el espectro de posibilidades y abres la capacidad de valorar y entender la diversidad, desnormalizas la realidad y eso es muy lindo”. Además, generaría avances para la sociedad ya que:

Hablar de los que son diferentes hace que nuestras sociedades sean más abiertas al cambio, y las sociedades que realmente progresan, en todo sentido, es donde hay bienestar y personas felices de vivir. Son sociedades en donde la gente tiene una disposición, una flexibilidad a que las cosas pueden cambiar, que se puede hacer de distintas formas, que esto no produce un colapso. Al mostrarles que hay diez mil formas de ser, donde explicas que no nacemos hetero o disidente, desnaturalizas la

realidad, la haces más rica, porque cambiar es bueno. En todas nuestras relaciones es necesario dialogar y para eso es necesario ser flexibles.

Es posible distinguir también la importancia de la educación en valores que manifiestan las dos profesoras. Sonia indica que, a través de la inclusión de estas temáticas, es posible desarrollar distintos valores en el estudiantado, manifestando que “la mejor forma de ser tolerante, respetuoso y aprender a escuchar es a través del diálogo”. Bajo esta misma línea, la profesora Luz agrega que “a medida que se presentan otras visiones, la gente se da cuenta de que tienen que respetarlas”. Esta docente entiende que los beneficios de la inclusión de las temáticas sobre DS y otros grupos invisibilizados, permite un desarrollo valórico en las comunidades educativas y fuera de ellas. Por último, el profesor Héctor señala, de una forma más somera y sin profundizar, que al visibilizar a la DS en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, supone un beneficio que trasciende la sala de clases, pues “le damos espacio y visibilidad a todos en esta sociedad”.

Las perspectivas de inclusión de la DS en la enseñanza de la Historia escolar se pueden vincular estrechamente con su visión sobre la Historia. Es posible distinguir dos puntos de vista en sus discursos. Por un lado, la visión del profesor Héctor es desde una perspectiva positivista de la Historia. Por el contrario, las profesoras Sonia y Luz, hacen énfasis en una Historia social desde una perspectiva humanizadora, que pone en el centro a las personas y grupos sociales.

El profesor Héctor señala que las temáticas relacionadas a la DS quedan excluidas de la enseñanza histórica escolar “porque los contenidos son transversales, son contenidos que nos entrega el propio currículum y donde estos temas no salen a flote”. No está de acuerdo con la transversalidad de trabajar este tema en todo los contenidos históricos y sociales. Para este docente, la Historia y los contenidos que se trabajan en el aula están predefinidos y son estáticos. Solo agrega que, en caso de ser incluidos en el programa, se limitaría al abordaje del concepto de género, pero entendido en términos binarios, relacionado a los roles que se le han otorgado históricamente tanto a hombres como a mujeres.

La profesora Sonia considera que las temáticas sobre la DS deberían ser abordadas mediante su inclusión en la Historia Universal, aunque confiesa no haberlos trabajado en sus clases porque no están señalados en el currículum. De manera similar, la profesora Luz hace referencia a una Historia humanizadora, a través de un enfoque crítico trasgresor. Cuestiona la existencia de clases de Historia en donde no se desarrolle el pensamiento crítico en el alumnado, que les permita reflexionar

sobre la existencia de estas invisibilizaciones en la sociedad. Considera que la Historia debe enseñarse a través de un enfoque humanizador y crítico. Indica que es positivo tomar en cuenta a los grupos minoritarios que fueron excluidos, así expresa estar “en contra de quienes buscan universalizar, hacernos creer que su forma, en cómo se mueven en el mundo, es la única que hay o la más importante, y eso no puede ser”. Agrega que la historia debe ser lo más diversa posible:

la Historia no se debe concebir de una forma homogeneizante, corporativista, en la que se supone que todos vamos en el mismo carro, porque no es verdad. Hay diferentes grupos sociales, identidades, formas de entender la vida, intereses y ubicaciones en jerarquías de poder que es algo que debe evidenciarse.

También, se observa una mirada crítica transgresora cuando cuestiona la exclusión de la DS en la Historia tradicional, que se enfoca solo en los grupos hegemónicos. Sostiene que es posible y necesario para la justicia social abordar la presencia de esta comunidad en los distintos períodos de la Historia. Esta inclusión enriquece la capacidad de análisis y pensamiento crítico en el alumnado.

En relación con las posibilidades de inclusión de temáticas relacionadas con la DS, estos docentes entrevistados se refieren a las partes del currículum que consideran pertinentes para su abordaje. Con relación a esto, es posible encontrar tres visiones en él y las docentes entrevistadas. Por un lado, el profesor Héctor alude a que podría ser abordada en la asignatura de Educación Ciudadana, que está dirigida a los Terceros y Cuartos Medios. Por otro lado, la profesora Sonia menciona que además de la Educación Ciudadana, el contenido debiese ser abordado de forma transversal incluyéndolo en el Plan de Formación Ciudadana, que va desde Primero Básico a Cuarto Medio. Por último, la profesora Luz sugiere que estos contenidos vinculados a la DS deben ser abordados de manera transversal en la Historia y en las Ciencias Sociales a través de todos los niveles y contenidos históricos.

Héctor, vincula el abordaje de la DS a temáticas relacionada con la convivencia en el presente. Señala que “en Educación Ciudadana, sería más idóneo trabajar estos temas porque nos entrega las herramientas de participación ciudadana y de la visión de la sociedad en sí y cómo la sociedad se relaciona con el propio medio”. Esta visión es compartida por la profesora Sonia, quien plantea que estos contenidos deben ser incluidos en “los temas de Educación Cívica, cuando uno habla sobre la participación, las demandas sociales, el tema de la reivindicación, pero son cosas como pinceladas”. Sin embargo, también considera idónea que se incluyan a las DS de forma transversal a todos los niveles escolares y agrega que aquella transversalidad

debe ser trabajada sobre el Plan de Formación Ciudadana, al igual como se trabaja la diversidad religiosa, pero afirma que en su establecimiento “no aborda el tema de las disidencias sexuales”. Sostiene que también debería trabajarse en las asignaturas como Biología y que el profesorado de esta área debe “enseñar esas temáticas, pero desde el punto de vista de los órganos reproductores”. Se observa que la profesora Sonia mantiene una visión de género binario basado en los órganos reproductores más que un entendimiento de la DS desde una perspectiva queer. Por último, esta docente considerada moderada-aliada sugiere que se trabajen en todos los contenidos históricos ya que la DS “se puede ver a través del tiempo, porque no es un tema de ahora, es un tema que ha estado siempre presente”.

Por su parte, Luz menciona que la única forma en que se genere una real inclusión de la DS es que sea abordada a través de todo el currículum de Historia, Geografía y Ciencias sociales. Señala que “si lo concentras en un contenido específico, como Educación Ciudadana, es un pésimo inicio, porque debes hacerlo una práctica constante”. Considera que no es posible relegarla a una sola asignatura o a una unidad, porque el ejercicio de reflexión es algo que debe realizarse periódicamente. Al especificar su propuesta para el abordaje de las temáticas relacionadas a la DS en la asignatura, la profesora Luz precisa en la necesidad de dar a conocer y visibilizar a aquellos quienes actualmente no aparecen como protagonistas de la Historia. Así, afirma que “una forma de ver la Historia es que se considere a los grupos tradicionalmente invisibilizados. Un trabajo constante de visibilización en todos los sentidos, en todas las materias. Preguntarse ¿quién está? ¿quién no está?”. En consecuencia, agrega que el profesorado debe ser capaz de ir más allá del currículum y hacer sus propias adecuaciones, mencionando que “yo creo que hay un trabajo que implica ser valiente, tener un espíritu disruptor, que es la única forma de avanzar”. De esta manera, considera que el profesorado puede enseñar la Historia derribando el paradigma binario hombre-mujer que engloba la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en las aulas chilenas. También se puede situar a la DS como sujetos históricos en relatos que, tradicionalmente, son elaborados bajo un enfoque patriarcal y heteronormado.

Conclusiones

Los datos analizados en las entrevistas permiten reconocer una valoración positiva de la inclusión de la DS en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Se pudo distinguir diversas ventajas tanto para el desarrollo crítico, social y psicológico del estudiantado, como también efectos positivos para favorecer una sociedad más inclusiva y justa. Permitiría evitar la discriminación, eliminar tabús y estereotipos de la DS como indica la profesora Sonia. O como señala Luz “yo no soy solo trans, bisexual o en qué categoría nueva me ubico, tampoco me interesa eso. Soy todas esas cosas, pero además soy mujer, de clase trabajadora (...) y todas esas cuestiones también deben ser evidenciadas”. Para el profesor Héctor, la inclusión de la DS debería ser relevante porque es parte de la realidad cotidiana actual del alumnado, por lo que debe ser trabajado en Educación Ciudadana.

No obstante, se puede reconocer que dos de los docentes siguen perpetuando una concepción de género binaria, donde prima las relaciones y diferencias entre lo masculino y lo femenino, omitiendo así la posibilidad de una concepción del género relacionada con la teoría queer. Por tanto, aún falta por avanzar hacia una real inclusión en diversidad, ya que como menciona Fernández (2004) y Díez (2019) es necesario entender que a lo largo del tiempo los roles de género se han ido transformando y moldeando respondiendo al comportamiento de los sujetos diversos y su posición en las sociedades.

Además, esta falta de perspectiva de género diversa, concuerda con lo postulado por la pedagogía Queer, en relación con la naturaleza disciplinaria del género en las escuelas (Sierra, 2008). Al aceptarse solamente una visión dual del género, la escuela se transforma en un instrumento que perpetúa el régimen heteronormativo (Trujillo, 2015). Esta visión limitada del género se pudo evidenciar en el profesor Héctor, quien menciona que el currículum de Historia trata principalmente “los roles que cada persona tiene en la sociedad, el rol del hombre y de la mujer, nada más.”

En función a las pedagogías queer, se puede reconocer que la profesora Luz es la que tiene una perspectiva transgresora y crítica sobre las DS, lo cual puede responder a su formación continua, a su historia de vida como mujer transgénero y a su lucha reivindicativa con la comunidad perteneciente a la DS. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando menciona que al tratar la DS en las clases “desnormaliza la realidad y eso es muy lindo”.

A pesar de que no se pudo reconocer en los otros dos docentes- Sonia y Héctor-esta corriente queer en sus perspectivas educativas, igual existe concordancia con lo postulado por Sánchez (2019), Trujillo (2015) y Berná et al. (2012). Son docentes que valoran la importancia de una escuela que aborde la DS, puesto que consideran que ayudaría a tener una escuela más abierta al cambio y cercana a sus estudiantes.

En cuanto a la humanización de la Historia y las Ciencias Sociales, los tres docentes concuerdan en que el discurso histórico escolar sigue priorizando a los grandes relatos y el protagonismo de cierto sector de la sociedad, lo cual es mencionado por Massip et al. (2020). Se puede reconocer que las diversidades, expresiones y la condición humana sigue siendo ignorada y no se aborda en las clases de Historia y Ciencias Sociales en las escuelas. Así lo menciona Luz al señalar que se “hace mención a los hombres, pero no de lo que hace cualquier hombre, es lo que hacen los hombres heterosexuales, cis-heterosexuales e idealmente blancos”.

Sin embargo, las docentes de género femenino reconocen la necesidad de integrar una visión humanizadora del tema. Con respecto a eso, Luz menciona que la Historia y sus contenidos no deben abordarse de una forma homogeneizante, pretendiendo que todos han vivido los mismos macroprocesos, sino que es necesario tratar la Historia desde diferentes grupos sociales, identidades y formas de entender la vida. La perpetuación de los grandes relatos se suma a lo expuesto por Massip y Pagès (2016) quienes denuncian la esteticidad del currículum, en donde las representaciones sociales de los y las estudiantes no tienen espacio ni cobertura, a beneficio de discursos que exponen y benefician a grupos exclusivos.

Con respecto a los efectos negativos de la deshumanización de los contenidos en Historia y las Ciencias Sociales en la escuela, Massip et al. (2020) mencionan que se genera una falta de identificación, interés por los contenidos y desmotivación del alumnado por el aprendizaje histórico. Sobre esto, se puede mencionar que los tres docentes también señalan que si se sigue invisibilizando a estos grupos humanos, se dificulta la identificación del alumnado con el contenido. Como señala la profesora Sonia, si se sigue ignorando la realidad del alumnado se genera una falta de aceptación y de reconocimiento como sujetos históricos. De esta manera la visión de estos docentes es similar a lo que mencionan Massip et al. (2020) al señalar que la escuela no responde a la realidad de los y las estudiantes ni a sus necesidades, por lo que no pueden desarrollar su sentido de pertenencia en el mundo actual. Marolla (2016) también plantea que estas acciones provocan que los jóvenes no encuentren

en la Historia a personas con quienes empatizar.

Finalmente, Massip et al. (2020) abogan por una Historia sin invisibilizaciones, que demuestre que todos los grupos humanos son parte de la construcción histórica. En función de esto, la profesora Sonia menciona que la DS se podría abordar en todo contenido histórico, puesto que se aboga por una Historia de la humanidad en su generalidad. También, la profesora Luz indica que se debe enseñar una Historia donde se aborden a todas las personas y sus distintas identidades o expresiones, tanto en el discurso histórico como en el discurso histórico escolar. Solo el profesor Héctor, relega a la DS a contenidos asociados a la asignatura de Formación Ciudadana.

Esta investigación puede ser considerada como una primera aproximación sobre la invisibilización de la DS en la enseñanza histórica escolar. No solo es un aporte a los escasos estudios previos especializados, sino también porque al abordar a la DS, los y las estudiantes disidentes pueden reivindicarse y reconocerse dentro de la historia, el cual ha tenido un discurso donde se les ha estigmatizado e invisibilizado. También, permite que el alumnado entienda que todas las personas, independiente de su origen, religión, condición, género e identidad, son sujetos históricos y sociales responsables de la construcción del pasado, del presente y del futuro.

Referencias Bibliográficas

Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una Introducción. *La sociología en sus escenarios*, (3).

Alex, B. (2018). *Estrategias de resistencia y ataque. Pequeña historia de la resistencia feminista/queer radical desde los años 60 hasta hoy*. Editorial Imperdible.

Berná, D. Cascone, M. y Platero, L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific journal of Humanistic Studies*, 6(4), 1-22.

Boehringer, S. (2021). *Female homosexuality in Ancient Greece and Rome*. Routledge.

Carter, D. (2004). *Stonewall*. St. Martin's Griffin.

Cohen, S. (2008). *The Gay Liberation Youth Movement in New York: "An Army of Lovers Cannot Fail"*. Routledge.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(1), 162-167.

Díez, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El futuro del Pasado*, 10, 81-122.

Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En Vera, M. Pérez, D. (Coords.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-24). AUPDCS.

Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Keegan, N. (2021). Men and Matelotage: Sexuality and Same-Sex Relationships within Homosocial Structures in the Golden Age of Piracy, 1640-1720.

Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En Hernández, A. García, C. de la Montaña, J. (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 889-898). Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Marolla, J. (2016). *La inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las*

Ciencias Sociales, Estudio Colectivo de Casos en las Aulas Chilenas sobre sus Posibilidades y Limitaciones [Tesis de doctorado] Universitat Autònoma de Barcelona.

Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 167–196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.44583>

Massip, M.(2020). Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad. *CLIO. History and History teaching*, 46, 41-53. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465284.

Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En García, C. Arroya, A. Andreu, B. (Ed). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Editorial Entimema.

Ortega, D. (2020). Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la historia. *Lección inaugural del curso académico 2020-2021* (pp. 9-53). Burgos: Universidad de Burgos, Secretaría General.

Ortega, D. Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En Díez, J. Rodríguez, J. (Dirs.). *Educación para el Bien Común, hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.

Pagès, J. y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, (3), 129-146.

Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En Pagès, J. Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.37-44). UAB servei de publicacions.

Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y lo jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 1-20.

Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los libros de la catarata.

Sierra, A. (2008). Una aproximación a la teoría queer, el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 29-42.

Spencer, C. (1995). *Homosexuality in History*. Harcourt brace & company.

Striker, S. (2020). *Historia de lo trans*. Continta me tienes.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui*, 41, 1527-1540.

Vázquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de *El Género en Disputa* de Judith Butler. *Revista Estudios*, 40, 1-21

