



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología y Educación

Tesis: Teorías implícitas de docentes sobre diversidades sexuales en Educación
Media Superior

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta

Lic. Alberto Hernández Gudiño

Dirigida por:

D. en C. Ana Karen Soto Bernabé

Presidenta: Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Secretaria: Dra. Felicia Vázquez Bravo

Vocal: Dra. Teresa Ordaz Guzmán

Suplente: Dr. Ricardo Ramos Guillén

Suplente: Mtro. Hernando Hernández Nava

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (Julio, 2026)

México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

ÍNDICE

I.	Planteamiento del problema.....	3
II.	Justificación	10
III.	Antecedentes	16
IV.	Fundamentación teórica.....	19
	El docente como actor social	32
	Práctica docente	32
	La importancia de la formación docente	33
	Diversidades y disidencias sexuales	34
	Derechos de Juventudes.....	36
V.	Diseño metodológico.....	38
	Enfoque de la investigación	38
	Método	40
	Técnica	41
	Matriz de dimensiones y categorías de análisis.....	42
	Diseño de instrumentos.....	43
	Selección de informantes	44
	Etapas de la investigación.....	45
	Consideraciones éticas	45
	Pilotaje: descripción y reconsideraciones	45
	Recursos tecnológicos, digitales, materiales o humanos requeridos para la investigación	47
VI.	Resultados y Discusión	48
VII.	Bibliografía	91
VIII.	ANEXO	95
	Matriz de categorías y análisis	95
	Instrumentos de investigación.....	99
	Carta de consentimiento informado	101

I. Planteamiento del problema

En esta primera parte, expondré la razón por la cual la inclusión de las diversidades y las disidencias sexuales en el aula es un fenómeno educativo que no debemos de perder de vista, además de analizar su relevancia no solo en el contexto histórico, sino también social, y por supuesto, en el contexto educativo. Posteriormente, iré delimitando hasta llegar a cómo se percibe junto a sus actores (docentes, institución y estudiantes) en nuestra Máxima Casa de Estudios.

Reconocer las diversidades y disidencias sexuales en el contexto de la Educación Media Superior (EMS) implica analizar cómo este grupo comenzó a tomar importancia y visibilidad en el campo educativo. En un contexto nacional, la inclusión se ha promovido a través de contenidos en los libros de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La Encuesta Nacional Sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) en el año 2021 señaló que, en México, la población LGBTI+ asciende a cinco millones de personas, de las cuales el 5.1 % de la población es 15 años y más, Querétaro cuenta con el 8.3% y 8.2% de porcentaje de población LGBTI+ (ENDISEG,2021)

A nivel local, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) en el año 2023 implementó en su Modelo Educativo Universitario (MEU) la perspectiva de igualdad de género y la inclusión educativa con la intención de establecer mecanismos para la prevención de la violencia de género en las diferentes áreas de la universidad.

Áreas como la Dirección de Igualdad y Género y No Discriminación, UNIDHOS (Programa Universitario de Derechos Humanos) y la Unidad de Atención a la Violencia de Género (UAVIG) desde su creación hasta ahora, se encargan de la visibilización, atención y la orientación a la comunidad universitaria para el reconocimiento de sus derechos y poder garantizar su derecho a la educación.

La atención de estas áreas suma esfuerzos al realizar campañas y actividades de sensibilización como pláticas, talleres y cursos a la comunidad universitaria, lo que ha permitido un reconocimiento y visibilización en el contexto universitario de las disidencias y las diversidades, sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, aún siguen

vigentes los actos de homofobia y discriminación a esta comunidad por parte de estudiantes, personal administrativo y docentes. Algunos de estos actos han sido: el no reconocimiento de la identidad de género o actitudes discriminatorias.

El profesorado de Educación Media Superior

Desde el 9 de febrero del año 2012 se reconoce constitucionalmente a la Educación Media Superior (EMS) como obligatoria. La “EMS” es la continuación de la educación básica, en donde asisten estudiantes entre los 15 y los 17 años. Actualmente, está conformada por tres tipos: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico, además de que puede estar conformada por diferentes modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Sin embargo, también es necesario reconocer quienes conforman este espacio. No solo son las aulas o la comunidad estudiantil que transita generación tras generación, también un elemento que es fundamental en la formación de estudiantes jóvenes es la comunidad docente.

Reconocer el papel que la persona docente que tiene en el aula va más allá de sus acciones pedagógicas en este espacio. El artículo 3° constitucional, el artículo 90 de la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (LGSCMM) reconocen a las maestras y maestros como agentes fundamentales para cumplir con los propósitos de formación de estudiantes (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 18 de noviembre de 2022).

No obstante, en la realidad y en las aulas, este reconocimiento llega a quedarse únicamente en diálogos o ideas; las y los docentes se encuentran expuestos a situaciones sociales, económicas o a su contexto que pueden limitar su práctica y sus labores educativas con la comunidad estudiantil, lo que ha hecho que se desvalorice el trabajo docente o en una concepción limitada de su labor: que la docencia solo es “dar clases”. De igual manera, también se encuentra presente la perspectiva que el trabajo docente representa una opción laboral “de fácil acceso o

momentánea” ante falta de oportunidades laborales, lo que puede ocasionar que se limiten las posibilidades de desarrollo profesional sin mencionar la desigualdad salarial que viven quienes ejercen la docencia.

Con datos del informe “Las y Los Docentes de EMS” (2023) en México, 52.1% de sus docentes de EMS son mujeres y 47.9% son hombres, además de que se encuentran en contextos urbanos seguido de contextos en comunidades rurales, además de la que la edad promedio de estos docentes son de 40 años. Respecto a la formación profesional, este grupo cuenta con estudios en licenciatura y posgrado, sin embargo, siguen destacando las desigualdades salariales, la falta de seguridad social y laboral, la violencia y el estrés laboral.

En el caso del estado de Querétaro, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) señala que:

- El 38.4% del personal docente se encuentra en un nivel socioeconómico alto.
- Querétaro posee un grado de marginación bajo, esto significa que la comunidad docente trabaja en contextos menos adversos en comparación con lo que sucede en entidades como Oaxaca o Chiapas.
- La edad promedio de las y los docentes de EMS es de 42 años.

No obstante, si bien en Querétaro puede que existan mejores condiciones, esto no implica que las condiciones laborales no puedan mejorarse, o que en todo el territorio queretano sean igual de provisionarias para todos. A nivel nacional, se reconoce jurídica y normativamente la figura y el papel docente, pero en la mayoría de las situaciones, este reconocimiento puede verse no reflejado en acciones institucionales o sociales concretas; por lo que es preciso atender las necesidades de la comunidad docente para poder garantizar condiciones laborales dignas que puedan sumar a su proyecto académico y personal. Entre estas necesidades está la formación continua, tanto en asuntos de su labor docente, como para la sensibilización respecto a otros asuntos sociales pertinentes, como el reconocimiento de las diversidades y disidencias sexuales.

Discriminación y violencia en contextos educativos

Hablar de discriminación en el aula también implica hablar de violencia. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) la violencia escolar incluye todas las formas de violencia que ocurren dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el trayecto hacia o desde ellas, así como en entornos digitales.

Además, se menciona que esta violencia es ocasionada entre estudiantes, docentes o hacia otras personas que también son parte de la comunidad escolar. La violencia no solo puede limitarse a la de tipo verbal o física, sino que también puede ser digital, psicológica, de forma directa o indirecta que producen exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.) señala datos que pueden ser indicadores alarmantes: cada mes, uno de cada tres educandos es víctima de acoso escolar y un 36% de estudiantes se han visto afectados por estas conductas.

Según el *Diario de Querétaro* (2023) con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Querétaro se encontraba, en 2022, en el tercer lugar en violencia escolar a nivel nacional; el reporte señaló que la violencia física y verbal es la más presente en las aulas.

Aunado a esto, en este mismo año para el portal Mega Noticias (2023) la exrectora de la Universidad Autónoma de Querétaro, la doctora Margarita Teresa de Jesús García Gasca mencionó un aumento de violencia escolar en las preparatorias que pertenecen al sistema UAQ.

En ámbito de la violencia escolar, a nivel nacional, en ese año, los índices de violencia fueron un total 29.45%, además de señalar que quienes ejercen esta violencia fueron estudiantes varones con un 46.2%, luego docentes varones con 16.6% y, por último, estudiantes mujeres con 8.9%. (Encuesta Nacional Sobre las Dinámicas de las Relaciones en los Hogares, 2021)

Otras cifras que son necesarias mencionar de esta misma encuesta, son que 40.3% de las mujeres ha vivido violencia a lo largo de su vida escolar y, de éste, un 64.3%

reportó que es en el aula donde están presentes estas agresiones. Por último, es necesario destacar que en el 43.8% de los casos la principal persona agresora es un compañero en el aula. (ENDIREH, 2021.)

Estas cifras tienen el propósito de situar y poner en contexto que la violencia no es un hecho aislado o que se limita a entornos externos a la escuela, sino que también es un fenómeno que está presente en ella, de diversas maneras, y necesita atenderse con urgencia.

Respecto a la discriminación, puede entenderse como un fenómeno estructural relacionado con las relaciones jerárquicas de poder, así como a la desigualdad social, en donde solo ciertos grupos son sistemáticamente desfavorecidos. (Bourdieu, 1986) Por su parte, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2024) la define como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia." (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2024, p1)

Datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación, ENADIS (2022) 19.4% de las niñas y niños de 9 a 11 años en México declararon haber sido discriminados por parte de sus pares en la escuela durante el último año; la cantidad de infancias que han sido víctimas de la discriminación ascendió a un total de 1.3 millones.

En este escenario sobre la discriminación, resulte pertinente analizar manifestaciones específicas, en particular las que tienen que ver con diversidades

y disidencias sexuales ya que, al articularse con acoso escolar, expresiones homofóbicas y transfóbicas.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos menciona que: “la violencia “homofóbica transfóbica”, en los contextos educativos, vulnera directamente el derecho a la educación además de tener consecuencias no solo en el estudiante, sino que también en quienes lo rodean y en el acto educativo” (2015, p.5)

En este sentido, resulta necesario indagar en aquellas manifestaciones específicas de violencia y discriminación que afectan a esta población dentro de los espacios escolares especialmente en las prácticas de vulneración que son impulsadas por prejuicios relacionados con la identidad y orientación de género.

Acoso escolar homofóbico

Como señala la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015) los comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus grupos de pares, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “bullies” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima ser descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos”. (p.14).

Frente a esta situación es necesario señalar las consecuencias de este acoso en la persona estudiante, de acuerdo con Reis (1999, como se citó en Ruiz, 2009), en una investigación realizada en 1999 para la *Safer Schools Coalition of Washington State* se descubrió que estudiantes que sufrían este acoso vivían diversas afectaciones en su estancia académica.

Es importante aclarar la diferencia entre identidad de género y orientación sexual. La UNESCO (2020) define: “la identidad de género como la vivencia interna individual del género o combinación de géneros tal como cada persona

experimenta, la cual podría corresponder o no, con el sexo asignado al nacer.” (2020, p.4)

Mientras que la orientación sexual: “independiente del sexo biológico o de la identidad de género, es la capacidad de una persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual, y de establecer relaciones íntimas y sexuales con individuos de un género diferente al propio, del mismo género o con más de un género.” (UNESCO,2020 p.4).

A propósito de estos temas, es común que existan confusiones en torno al concepto respecto a la identidad y la orientación sexuales. De ello, no escapan las y los docentes quienes, como actores sociales, pueden contar con más o menos información, experiencia o familiaridad con temas como estos. Desde este lugar de posible conocimiento forjan sus teorías implícitas. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) establecen que las teorías implícitas se forman por un conjunto de creencias basadas en las experiencias personales al conocer nuevos aspectos de la realidad de manera individual.

Por lo que las teorías están presentes en la cultura, lo histórico y lo social y se han transmitido a lo largo de la historia, enseñadas y aprendidas para su reproducción y modificación, Estas son necesarias para comprender y entender la realidad, permiten otra aproximación a nuevos fenómenos y nuevas realidades.

Sin embargo, la manera en la que las personas se acercan a nuevos fenómenos puede estar influenciada por creencias o prácticas que, en su momento, fueron reforzadas por figuras de autoridad, los medios de comunicación o por información errónea que genera prejuicios con carga moral.

Cossío y Hernández (2016) establecen cómo las teorías implícitas del docente orientan su quehacer y sus prácticas educativas. Esto brinda al personal docente la posibilidad de tomar decisiones que permitan guiar o establecer acciones: formas de ser, de estar y de pensar(se) en el aula. Ante ello, resulta valioso conocer las teorías implícitas del profesorado de EMS respecto a las diversidades y las disidencias sexuales, de tal manera que esto nos acerque a una mejor comprensión

de estos actores, de sus prácticas y de su papel fundamental en la formación de personas jóvenes.

Pregunta y Objetivos de investigación

1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las teorías implícitas respecto a las diversidades y disidencias sexuales que tiene el profesorado de una escuela de Educación Media Superior?

2. Objetivo General

Analizar las teorías implícitas que construye el profesorado de Educación Media Superior (EMS) sobre las diversidades y disidencias sexuales, a partir de sus discursos y experiencias personales.

3. Objetivos específicos

- Identificar las creencias adquiridas, ideas y valores que configuran las teorías implícitas del profesorado sobre las diversidades y disidencias sexuales.
- Clasificar las teorías implícitas de la comunidad docente según sus experiencias y vivencias.

II. Justificación

La forma en la que esta investigación puede complementar al campo de las Ciencias de la Educación es que contribuye a la profundización sobre formación docente en contextos de EMS y, particularmente, en materia de inclusión educativa al plantear a la diversidad sexual como un tema, no solo emergente, sino urgente en los contextos escolares.

Esta investigación es de corte exploratorio y descriptivo de la Escuela de bachilleres que se adscribe al sistema de la Universidad Autónoma de Querétaro; este trabajo permitirá contribuir en esta línea de investigación para entender y analizar la formación e historia de vida del docente, la cual, a su vez, tiene una relación directa con el proceso de aprendizaje y de enseñanza y cómo se relaciona con sus estudiantes.

Si bien, existen antecedentes e investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado o las teorías implícitas sobre el acto de educar, conocer cuáles son las teorías implícitas sobre las diversidades sexuales puede complementar de forma significativa este campo, ayudando a visibilizar el papel de la comunidad docente en materia de inclusión; además de concientizar sobre la reproducción de estigmas y prejuicios en el aula, de la que todas las personas participamos, con el fin de erradicar prácticas violentas y promover entornos de aprendizaje seguros.

Si en la relación del docente con sus grupos de estudiantes predomina la confianza, el respeto y la empatía como valores que ayudan a promover una convivencia sin prejuicios en el aula, es probable que el acto educativo sea reforzado positivamente, en donde el docente más allá de solo exponer el contenido genere un vínculo pedagógico con el grupo que permita que las y los estudiantes se interesen más y, por lo tanto, logren el aprendizaje que busca el docente, así como otros referentes de la convivencia humana.

Para llegar a ese punto, esto no solo implica en que se reconozca la identidad de género del estudiante, o en reconocer el pronombre o nombre, esto significa que debe de reconocerse y validar que el estudiante es una persona, al igual que la persona docente. Es necesario mencionar que el adultocentrismo, concepto trabajado por Claudio Duarte Quapper es un proceso que se ha ido produciendo históricamente (Duarte Quapper, 2012), y al ser el paradigma predominante de relación entre personas de más y menos edad, también tiene un lugar de manifestación en las aulas.

Este proceso se ha normalizado en las instituciones de EMS, así como otros escenarios sociales. Una de las formas en las que se ha normalizado, es en cómo

la persona docente asume una posición de autoridad “superior” al grupo, en donde en su papel, puede asumir y decidir qué es lo mejor para cada estudiante, porque desde su figura de “más edad como más experiencia” sabe y reconoce lo que el “otro de menos edad y menos experiencia” no. En este escenario no hay un espacio de diálogo o consenso, mucho menos para el reconocimiento pleno de la persona estudiante como una persona capaz que forja su autonomía.

La relación entre el adultocentrismo y el no reconocimiento de la identidad sexual, de género y personal se manifiesta en la desvalorización de los sentimientos, pensamientos e ideas de las y los estudiantes por parte de la comunidad docente. En este sentido, resulta fundamental reconocer la capacidad de decisión de la persona estudiante, particularmente en la etapa de la Educación Media Superior (EMS), ya que ello contribuye a fortalecer la construcción de su identidad. Asimismo, este reconocimiento favorece la promoción de valores como el respeto, tanto dentro como fuera del aula.

Para reforzar este punto, al dialogar con la comunidad docente de este bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro, las y los docentes, mencionan que no existe un problema con la comunidad estudiantil que pertenecen a las diversidades y disidencias sexuales, siempre y cuando, tengan un documento jurídico que avale su nueva identidad de género o complementan su argumento explicando que eso es algo no biológico, temporal o extraño.

Una de las consecuencias a esto es que el o la estudiante de EMS, puede comenzar a reproducir los estigmas y prejuicios que escucha en el aula. Es importante señalar que, en esta investigación, si bien, es necesario abordar desde una perspectiva de las disidencias y diversidades, el enfoque es hacia la comunidad docente a través de algunos aspectos de su historia de vida y su formación profesional y cómo esto se entrelaza o se manifiesta en sus prácticas y su formación. Cuando el docente reproduce este rechazo o no apertura hacia temas de sexualidad con la comunidad estudiantil, comienzan a surgir tensiones en el aula.

Estas tensiones en el aula pueden afectar de forma significativa la relación con el estudiante, así como la relación de enseñanza y de aprendizaje. Por un lado, cuando

él o la docente comienza a proyectar sus creencias y prejuicios frente a grupo, las y los estudiantes, pueden normalizar estos prejuicios y reproducirlos con personas que pertenecen a las diversidades sexuales, por otro lado, y que puede ser una tensión mayor, es cuando él o la docente reproduce sus prejuicios y estigmas de forma directa con el o la estudiante que pertenece a las diversidades sexuales.

La forma en la que él o la docente reproduce estas acciones puede ser desde emitir comentarios que agreden de forma pasiva o directa al estudiante o comentarios que denigran aspectos físicos o intelectuales de las, los y les estudiantes. En lo físico, señalan características particulares del estudiante, como su forma de vestir, su forma de actuar, de caminar o de hablar, mientras que las características intelectuales, el o la docente emite chistes, comentarios que humillan y denigran frente a grupo, actos que lo menosprecian, una evaluación injusta y rechazar abiertamente su identidad de género a pesar de una solicitud expresa de la o él estudiante de ser nombrado o nombrada de una forma en particular.

Estas tensiones en el aula no solo dañan, la relación que tiene con el estudiante, sino que también afecta aspectos de la vida personal de la comunidad estudiantil que pertenece a las diversidades sexuales. Al vulnerar o menospreciar el sentir del estudiante, este puede perder la motivación para continuar con sus estudios, entre otros aspectos.

Por lo que promover estos valores puede ser significativo no solo para la comunidad estudiantil sino también para poder hacerles frente a las situaciones de violencia en las que se ven envueltas esta comunidad, como las situaciones de homofobia y transfobia dentro y fuera del aula. Incluso podría sumar en la disminución de este tipo de prácticas.

Que la persona docente haga un ejercicio de reflexión sobre la construcción de sus teorías implícitas, abre la posibilidad de que pueda darle otro significado a sus prácticas educativas, o a sus experiencias en el marco de los cursos de actualización o de formación continua en los que participa para garantizar la inclusión dentro del aula.

De esta manera, si se promueve una formación docente continua, esto implica que la persona docente pueda aceptar y reconocer su papel en el aula, en donde además de apoyar a la comunidad estudiantil, puede estar capacitado para dar acompañamiento, apoyo emocional y establecer protocolos que permitan atender, resolver y canalizar de forma óptima e idónea incidentes que puedan significar riesgo el proyecto académico del estudiante.

Asimismo, este trabajo abre la posibilidad de visibilizar los retos o situaciones a las que se enfrentan las poblaciones vulnerables para acceder a su derecho a la educación. Como se mencionó anteriormente, ha existido una normalización en los actos de discriminación y vulneración en el aula, por lo que, si esta problemática comienza a hacerse visible en el campo educativo, es posible que puedan abordarse desde otros marcos que permitan ampliar y profundizar este fenómeno educativo.

Esto puede significar una mejora en la calidad de la enseñanza, no solo la persona para docente sino para avanzar en políticas que promuevan educación incluyente para grupos vulnerables: personas con discapacidad, diversidades sexuales, personas que pertenecen a pueblos indígenas.

Frente a una comunidad universitaria que exige el cumplimiento de sus derechos universitarios: académicos, sociales, políticos y sin dejar atrás los derechos humanos, la Universidad Autónoma de Querétaro, junto a la comunidad de las Escuelas de Bachilleres tiene la tarea de asumir el compromiso de escuchar y atender las necesidades de la comunidad estudiantil, lo que puede resultar en plantear y reforzar objetivos o políticas educativas que promuevan la inclusión y garanticen entornos de aprendizaje óptimos, con la intención de trabajar en líneas de acción efectivas que permitan disminuir la discriminación y vulneración de derechos de este grupo social.

Contrarrestar los actos de discriminación hacia las diversidades sexuales, no solo permitirá que prevalezca un espacio de desarrollo óptimo y seguro para todas las personas, sino también esto puede ayudar que la comunidad estudiantil concluya su proyecto académico, disminuyendo la deserción escolar, lo que significaría

mayor probabilidad de que la o el estudiante continúe con sus estudios de educación superior, o el afianzamiento de un proyecto de vida seguro.

Que la Universidad Autónoma de Querétaro, atienda y visibilice esta problemática, brinda la posibilidad de fortalecer el trabajo de las áreas administrativas que trabajan a favor de la comunidad universitaria. Si estas áreas conocen a profundidad las tensiones que existen en el aula con comunidad estudiantil y el profesorado, pueden elaborarse protocolos y mecanismos que garanticen la protección de los derechos universitarios de toda la comunidad.

Esta investigación complementa al campo de las Ciencias de la educación para promover una educación con perspectiva de Derechos Humanos. Promover una educación con esta perspectiva, es fundamental para el desarrollo académico, personal y profesional de las y los estudiantes de EMS y universitaria.

Es necesario que prevalezca la dignidad humana, en donde se garantice el derecho a la educación de todas las personas sin importar su orientación sexual, origen, etnia o cualquier otra característica que pueda significar una barrera para promover el aprendizaje, educar en la diversidad conlleva a una igualdad de condiciones que puede empezar en el aula y posteriormente puede llevarse fuera del aula.

Sin embargo, si aún persisten estas violaciones a los derechos y la Universidad Autónoma de Querétaro y la institución no establece acciones que puedan atender las necesidades estudiantiles, respeto a sus derechos académicos, su identidad de género, exigencia en la calidad educativa, abusos por parte de la comunidad docente, conflictos de convivencia o situaciones que causen tensión en el aula con la comunidad docente, es probable que las y los estudiantes manifiesten su inconformidad con acciones como fue el paro académico organizado por la comunidad estudiantil el 30 de septiembre del 2022, en donde se exigía atender problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos humanos y académicos. (Chávez, 2022; Vázquez, 2022).

Si bien este acontecimiento propició la reflexión y acciones en torno a estas problemáticas, también significó un cese de actividades que limitaron el acceso a la

educación pública durante las semanas que duró. Es por eso que uno de los propósitos que se busca con esta investigación es atender y visibilizar los fenómenos educativos como este para poder desarrollar y mantener entornos donde se fomente un aprendizaje seguro y respetuoso para todas las personas implicadas: docentes y estudiantes de educación media superior y superior.

III. Antecedentes

Existen diversos artículos que establecen cómo las teorías implícitas de las y los docentes modifican la práctica docente para la enseñanza de contenidos. Sin embargo, también es importante señalar cuál ha sido la visibilización y el estudio de las diversidades sexuales en el aula y su relación con la comunidad docente. Los siguientes párrafos atienden estas ideas.

Rodríguez & Pease (2020) exploran cuáles son las teorías implícitas que tiene la persona docente sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual. Esta investigación permitió visibilizar cómo fueron construyéndose las opiniones y prejuicios que el docente fue repitiendo o creando en su formación educativa y como estas opiniones, pueden transmitirlas e influenciar en la comunidad estudiantil.

Entender de dónde surgen las ideas que tiene la persona docente sobre las

diversidades y disidencias sexuales ayuda a entender cómo se fueron construyendo estas ideas y como las pone en práctica. Camacho & Venegas (2023) comprenden cómo se visibilizan las disidencias sexuales en tres ejes: el marco legislativo, el currículo y el discurso en el aula.

Si bien, este artículo se centra en una sola materia, es pertinente señalar, cómo el docente reconfigura o construye sus teorías implícitas según sus aprendizajes y vivencias, lo que refuerza lo expuesto anteriormente por Rodríguez & Pease (2020) lo que permite una transversalización entre sus creencias, saberes y conocimientos y cómo esto lo representan en el aula y en sus prácticas.

Para analizar y entender las prácticas que tiene la comunidad docente sobre las diversidades y disidencias sexuales, Mejía Gutiérrez (2019) propone visibilizar y atender cuáles son las situaciones que causan la desinformación y desconocimiento de las diversidades sexuales en el aula. Esto permite preguntarse: ¿Por qué el o la docente tiene esas creencias y cómo están presentes en su práctica? Esto puede dar indicios para entender si las teorías implícitas provienen de núcleos familiares, medios de información o aprendizajes previos.

Estos aprendizajes previos pueden significar que él o la docente, posea o no posea, una formación previa en educación Sexual Integral. Barrientos & Montenegro (2018) establecen la relación entre la formación docente y cómo es necesario una formación en género, la cual propone trabajar desde una perspectiva de derechos humanos, así como la búsqueda de espacios que permitan dialogar y sensibilizar al docente sobre género en espacios educativos.

López (2008) establece que es necesario que el docente pueda asumir un rol más allá del aula, un docente que pueda adaptarse a los cambios sociales replantear su papel como persona educadora, un papel en donde pueda motivar al estudiante, escucharlo y ayudarlo no solo en las cuestiones educativas dentro del aula, también fuera para fortalecer el compromiso que tiene con la comunidad estudiantil.

Es necesario señalar que no siempre es posible que puedan darse los espacios o

las condiciones necesarias para una sensibilización y formación del docente sobre las diversidades sexuales. Amaro (2019) identifica diversas “dificultades” que pueden obstaculizar la formación en cuestiones de género por parte del docente, estas pueden ser: la falta de capacitación o formación constante, la falta de interés por parte de la o él docente o la implementación de estrategias que permitan integrar nuevas prácticas educativas.

Romero y Gallardo (2019) especifican, que es necesario establecer estrategias de formación que permitan a la comunidad docente entender y sensibilizarse frente a la diversidad sexual para contrarrestar la carga de prejuicios y estigmas que existen sobre las diversidades y disidencias sexuales.

Con el fin de contrarrestar los actos que no permiten una reconfiguración en las teorías implícitas de las y los docentes; Baruch Domínguez (2016) destaca cuál es la importancia de la educación en diversidad sexual. Señala que esto implica un fortalecimiento en lo social, así como una mejora en cuestiones de salud física y mental, lo que fortalecería nuevas prácticas sociales sin prejuicios, estereotipos o actos de discriminación que vulneren a las personas que integran las diversidades sexuales.

Si bien, se conoce que existen y están presentes las violaciones y vulneraciones a Derechos Humanos de toda la comunidad universitaria de educación superior, es necesario atender y visibilizar las violaciones a Derechos Humanos fundamentales, lo que implica que su atención no es opcional, sino una obligación constitucional basada en el principio de igualdad y no discriminación.

En su estancia en el bachillerato, aún son adolescencias, por lo que las y los docentes en una visión adultocentrista, pueden coaccionar al estudiante para tomar decisiones que pueden ir en contra de su propio desarrollo con comentarios, acciones que pueden vulnerar emocional y académicamente al estudiante.

Caldas y Almeida (2012), al retomar a Santos (2006) y Vale de Almeida (2009) explican que las consecuencias de que una persona se desarrolle en un ambiente homófobo pueden transgredir su persona y sus planes.

Por último, si las y los docentes promueven la inclusión en el aula, puede ser posible que el estudiante que sea parte de las diversidades sexuales se sentirá con más confianza en el grupo para participar, exponer sus ideas, colaborar y que su desempeño académico sea el óptimo para finalizar su EMS y dar paso a la educación superior, sí así lo desea.

IV. Fundamentación teórica

Esta sección parte de la necesidad de comprender cómo la comunidad docente construye sus prácticas según sus experiencias y vivencias personales y cómo estas tienen un peso en el acto de enseñanza y de aprendizaje con sus estudiantes. Al partir de esta perspectiva es necesario reconocer que el quehacer docente se encuentra atravesado por sentimientos e ideas que influyen de manera significativa en sus decisiones en el aula.

La práctica docente no es un hecho aislado que se desarrolla en solitario o sin un contexto previo, la práctica está situada en una temporalidad y un contexto histórico, social y cultural, por lo que es correcto señalar que las prácticas están configuradas por tal contexto. Dicha configuración se teje a través de las creencias, las opiniones, las experiencias, los saberes o las ideas de base que la persona docente tiene

respecto a un tema o un objeto en particular. De tal forma que, hoy en día, en las aulas no tenemos los mismos dilemas o temas emergentes de hace diez años y, por lo tanto, los y las docentes, con mayor o menor antigüedad en la docencia, los afrontarán o vivirán de forma diferenciada. Al respecto Tardif (2004) señala que los saberes docentes poseen un carácter social e histórico y que se construye mediante la experiencia y la formación.

Otro punto importante para resaltar y que tiene relación con sus experiencias es la dimensión afectiva. Las emociones son parte fundamental del quehacer docente, pues también son una manifestación sobre los fenómenos, nuevos y viejos, que moldean la comprensión y las formas de relación con la realidad actual.

De esta forma, las teorías implícitas de las y los docentes se convierten en el eje central para comprender qué les resulta funcional en sus prácticas- de manera consciente o inconsciente- a lo largo de su vida académica. Es necesario recordar que estas teorías se encuentran en constante cambio, no son fijas y están sujetas a la evolución y adquisición de nuevos conocimientos por parte de la persona docente, esto permite generar otros procesos de reflexión y de aprendizaje que permiten entender su realidad desde otros paradigmas.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y así construir su propia versión de su entorno. (p.19). Esto permite entender cómo funciona la mente: permite procesar la información para darle significados únicos dentro de la interacción social.

Para Piaget, una de las metas de la ontogenia, es que la persona pueda aprender a pensar de forma científica y lógica para tener una mejor comprensión de su realidad; en la búsqueda de este conocimiento, los procesos de indagación se aparatan del conocimiento científico, lo que favorece la adopción de explicaciones que, aunque carecen de sustento empírico, pueden ser percibidas como verdaderas. Esta situación resulta problemática, ya que dichas interpretaciones no

buscan comprobar su veracidad, sino reforzar creencias preexistentes y dar sentido a la realidad con ellas.

Es necesario recordar que las teorías no tienen límites definidos por lo que la línea que marca para entender la realidad puede borrarse con bastante facilidad, de modo que pueden mezclarse o fusionarse con otros elementos que pueden alterar las diferentes realidades.

Ya se ha hablado de cómo las teorías tienen una relación bastante directa con nuestros procesos cognitivos para entender, planificar y definir nuestras acciones según sea nuestra realidad, por lo que a continuación es importante mencionar la finalidad de la elaboración de las teorías: su finalidad es brindar a las personas valores de anclaje que orienten y motiven sus acciones frente a nuevos fenómenos, además de permitirles asumir posturas y puntos de vista sobre el objeto de conocimiento.

Esto significa que las teorías no solo explican la realidad, sino que también permiten orientar a las personas respecto a lo que deberían de hacer, además de configurar como se concibe al mundo y, finalmente, se construyen dentro de la manera que se entienden y posteriormente, construyen su realidad. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que la elaboración de una teoría es una actividad necesaria para interactuar y adaptarse según el medio donde se desarrolla la persona.

Sin embargo, para que pueda darse una interacción eficaz con el medio, que es compartido con otras personas y por lo tanto otras realidades, puede resultar peligroso caer en la creencia (y dejar de lado el conocimiento) de que solo existe una realidad, ya que es necesario conocer y compartir otros puntos de vista con otras realidades que permitan contribuir a la toma de decisiones y actuar en consecuencia de estas.

Es importante mencionar cuál es el carácter implícito de las teorías. La mayoría de las veces las personas no saben o reconocen estas teorías, ya que las dan por hecho o son vistas como creencias naturales que siempre han existido y, por lo tanto, así tiene que ser siempre. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan

que “el conocimiento de los estados mentales propios es menos accesible a la conciencia, que el conocimiento de los estados mentales ajenos” (p. 24)

Esto implica que la persona desarrolle consciencia sobre sus propios actos, lo que podría alterar la toma de decisiones y acciones, lo que permite elegir que interpretaciones de la realidad se decide generar o priorizar y, con base en esto, tomar las mejores decisiones de acción y hacer ajustes necesarios para el entorno social según sea requerido.

Zanjoc (1980) menciona que las teorías están más cerca del “*feeling*” (que puede entenderse como el sentimiento) que del “*thinking*” (que puede entenderse como el pensamiento) lo que refuerza la dimensión afectiva al momento de tomar decisiones sobre cómo se entenderá los nuevos aspectos de la realidad listos para conocerse.

IV. 1. Teorías sobre la construcción del conocimiento

¿Cuál es el origen del conocimiento “no científico” y cuál es su proceso de construcción? Frente a esta dualidad es necesario preguntarse si la construcción de este conocimiento ha surgido de la reflexión de las experiencias, o es un conocimiento que se ha ido transmitiendo de generación en generación sin ser cuestionado o puesto en suspensión. Esta reflexión permite analizar la construcción del conocimiento desde dos corrientes: la individual y la cultural. En la primera perspectiva se parte del punto donde el sujeto toma un papel protagónico en la construcción de teorías a través de su interacción con los entornos físicos y sociales, sin embargo; su construcción del conocimiento está sujeta a sus capacidades de razonamiento y reflexión. En este proceso, la construcción del conocimiento es individual y está atada a los ajustes y los cambios del medio y la realidad del sujeto.

Por otro lado, la perspectiva cultural parte de la premisa de que el conocimiento tiene un origen colectivo, es sociocultural y se comparte en grupos más o menos homogéneos, lo que permite el intercambio de ideas y reflexiones sobre su realidad; por lo que compartir estas ideas sirve como una herramienta colectiva de configuración e intercambio en estas comunidades. Es necesario recordar qué otra

manera en la que se transmite el conocimiento, a través de la cotidianidad y de los intercambios sociales.

La construcción del conocimiento desde una perspectiva individual en la teoría de Piaget

Como se mencionó anteriormente la construcción del conocimiento puede darse desde lo individual o desde lo colectivo. Si se parte desde una perspectiva individual, es necesario partir de la construcción del conocimiento desde la teoría de Piaget, mientras que, desde una perspectiva cultural, se abordará desde las representaciones sociales.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1974) tiene como protagonistas a las infancias y adultez como actores centrales en la construcción de la realidad. Estos actores cuentan con un organismo activo que selecciona y adhiere estímulos el medio con la intención de ejercer mecanismos de control propios, el propósito de estos mecanismos es con la intención de programar estructuras cognitivas que permiten guiar los intereses en ese momento de cada actor, es necesario recordar que el medio también juega un papel fundamental en estas estructuras ya este se encarga de regularlas y transformarlas en fuentes de conocimiento.

Al analizar con mayor profundidad este proceso de construcción, Piaget menciona que existen mecanismos de construcción de lo real. En este proceso, Piaget toma una postura en donde menciona que el conocimiento no solo depende del objeto o del sujeto, sino que existe una relación entre ambos para interactuar y construir el conocimiento.

Desde su perspectiva ningún conocimiento humano está completamente formado en sus estructuras mentales o en estímulos que provienen directamente del objeto. Este conocimiento no se transmite, sino que se descubre y se va construyendo de manera activa sobre aquello que se desea conocer (Piaget, 1974).

Piaget rechaza el empirismo y el preformacionismo como mecanismo de adquisición del conocimiento, ya que, desde su perspectiva, ninguna de estas dos corrientes explica cómo se construye el conocimiento. Por un lado, desde la perspectiva del

empirismo, Piaget menciona que el sujeto actúa de manera activa con el objeto para construir el conocimiento, mientras que en el preformismo Piaget menciona que el conocimiento se construye progresivamente a través de la interacción y en este proceso puede modificarse o ajustarse.

Piaget menciona que el objeto se construye mediante la realización de un conjunto de esquemas sensoriomotores (acciones físicas como agarrar objetos, morder, tirar, etc.) estas actividades permiten conocer de mejor manera las propiedades de los objetos y obtener una mejor conceptualización de estos mismos. Después de este proceso comienzan la creación esquemas mentales y las operaciones lógicas, lo que permite una construcción más detallada y compleja de estos objetos, este proceso es continuo y sucesivo con la intención de conocer nuevos aspectos de la realidad.

En el proceso de construcción de lo real, Piaget parte de una analogía biológica, en donde menciona que existe una relación entre la biología y la mente. Los principios fundamentales en esta analogía son los conceptos de organización y adaptación, mismos que son parte del desarrollo del sistema cognitivo. En la organización, menciona cómo las especies organizan sus estructuras y procesos en sistemas que tienen un sentido y que, a su vez, son complejos al momento de interactuar con el medio, mientras que, en la adaptación, los organismos tienen a ajustarse a las condiciones del ambiente. Este principio tiene como fin que el sujeto pueda construir conocimiento a través del ajuste -o reajuste- de sus estructuras mentales cuando se interactúa con el medio y, finalmente, generar interpretaciones sobre la realidad cada vez más complejas y articuladas.

Piaget menciona que el conocimiento que construyen los sujetos sobre la realidad tiene dos aspectos: el operatorio, el cual integra las reglas de construcción y transformación del objeto y el figurativo, el cual se refiere al contenido específico al que se aplican estas reglas. Piaget prioriza al conjunto de operaciones de transformación del objeto ya que menciona que la construcción del conocimiento refleja su naturaleza.

La construcción del conocimiento desde las representaciones sociales

Como se mencionó anteriormente el conocimiento puede construirse desde una perspectiva individual en donde la realidad depende del modo en el que se procesa la información, por lo que podría interpretarse que existen tantas realidades como existen tantas personas.

Sin embargo, para quienes estudian las representaciones sociales, se reconoce que la realidad no es completamente objetiva o subjetiva, sino que esta se encuentra en constante construcción social. Durkheim (1912) precede esta idea la cual puede denominarse representación colectiva. El planteamiento de Durkheim parte de la reflexión desde la sociología para entender de mejor manera la construcción de las representaciones sociales.

Para Durkheim, entender las representaciones colectivas son ejes fundamentales para definir la importancia de la vida social. Durkheim parte de la siguiente premisa: si las personas elaboran representaciones tan personales e intransferibles ¿cómo es posible que existan conceptos universales y atemporales que se siguen compartiendo, modificando y transmitiendo? Una conclusión es que estos conceptos son universales porque se construyeron y son parte de una comunidad.

Las representaciones colectivas son un amplio rango de formas intelectuales que incluyen la ciencia, la religión, los mitos o cualquier idea o emoción que ocurra en comunidad. Estas pueden entenderse como conceptos explicativos y de categorías que son implantadas en la mente de los individuos que se mantienen estables y atemporales.

Para Durkheim los hechos sociales los considera independientes y externos a la conciencia individual. Si bien reconoce la importancia de la interacción social, las representaciones colectivas tienen un nivel conceptual superior ya que menciona que la vida colectiva no nace de la vida individual, sino que la vida individual nace de la vida colectiva.

Otro autor que mantiene esta perspectiva es Moscovici (1983) Él menciona que lo social debe ir sobre lo individual. Moscovici menciona que son las representaciones

las que guían los pensamientos y no al revés: los pensamientos los que guían las representaciones.

Moscovici menciona que la realidad no se entiende como un fenómeno polifacético, ya que ésta no posee muchos significados como individuos, sino que su variedad parte de una construcción colectiva que, además, es subjetiva, gracias a esta construcción, surgen las representaciones individuales.

Sobre estas perspectivas, Durkheim y Moscovici (1983) proponen generar dos modificaciones: en primer lugar, las representaciones sociales se entenderán como una forma particular para adquirir conocimiento. En segundo lugar, estas deben comunicarse como una forma de transmitir el conocimiento que ya ha sido adquirido.

Al tener como punto de partida, estas aportaciones, es posible comprender como la construcción del conocimiento no solo se limita a un nivel individual, sino que también están relacionados profundamente por diferentes significados sociales que orientan y modifican. En este sentido, las teorías implícitas se pueden entender como una articulación entre lo social y lo individual que se configuran a partir de experiencias personales pero que son construidas de manera compartida según sea el entorno social en donde se desenvuelven las personas.

La construcción de las teorías implícitas y el conocimiento

Para construir una teoría implícita es necesario partir desde una perspectiva dialéctica que contemple lo individual pero también que reconozca la perspectiva cultural con la intención de proponer alternativas a la construcción del conocimiento en contextos altamente complejos como los actuales, y sobre todo ante fenómenos socioeducativos como el que presenta este trabajo.

Como han señalado Rodríguez y González (1985) las teorías implícitas son construcciones personales realizadas desde las experiencias que, en la mayoría de las veces, estas son sociales y culturales. Estas teorías tienen un origen cultural, se construyen en entornos sociales a través de actividades y prácticas culturales, como las relaciones con otras personas y con objetos cotidianos en distintos escenarios. Es necesario destacar que, si bien en estos procesos de construcción las teorías

pueden construirse desde lo individual, pues atañen a cada sujeto, éstas siempre están en contacto con otras personas que comparten aspectos de la realidad, por lo que la colectividad y social son puntos clave en la construcción de nuevos conocimientos.

Existen tres núcleos teóricos que permiten comprender los elementos que intervienen en la construcción de las teorías implícitas: el primer punto, se refiere al lugar que tienen las representaciones sociales, es decir: si están presentes en el individuo o en lo colectivo.

Un segundo núcleo será sobre la elaboración de estas representaciones: el proceso de transmisión y de construcción de estas teorías y, por último, un tercer núcleo se refiere al carácter y el contenido de estas teorías siempre analizándolas desde una perspectiva individual o colectiva.

Desde una perspectiva individual, el conocimiento posee su lugar en el sujeto y es variable según sea su lugar en las experiencias directas del sujeto, mientras que, en la perspectiva colectiva, el conocimiento parte de las experiencias desde lo grupal y de experiencias interpretadas desde lo común.

Por lo tanto, como menciona Rodríguez y González (1985) una primera aproximación a la naturaleza de las teorías implícitas es que estas se pueden llegar a considerar representaciones individuales que están basadas en experiencias sociales y culturales, estas experiencias pueden clasificarse en tres tipos de experiencias:

- experiencias directas, las cuales parten del conocimiento directo del objeto,
- las experiencias vicarias, las cuales son obtenidas mediante la observación de otros y, finalmente,
- las experiencias simbólicas, las cuales son guiadas lingüísticamente, a través de textos, charlas, diálogos o la interacción con el medio.

¿Construir el conocimiento o transmitir el conocimiento?

Si se adapta desde una perspectiva individual, las teorías parten de las actividades que realiza para conocer nuevos aspectos de la realidad, las ajusta según sea el

nuevo conocimiento que está adquiriendo. Según sea la manera en la que interpretan la nueva información adquirida, los sujetos construirán sus propias interpretaciones sobre los nuevos aspectos de la realidad, esto puede entenderse como constructivismo.

Desde una perspectiva cultural y colectiva, estas teorías son parte de lo colectivo y de la memoria grupal, como se mencionaba anteriormente y al hablar de lo social, un conocimiento que se transmite de generación en generación, atemporal y que se modifica, este proceso de adquisición de conocimiento es la transmisión social.

Las teorías implícitas no se transmiten, se construyen de manera individual y se prueban, se refuerzan o se modifican en la interacción en lo colectivo en un proceso denominado como “socioconstructivismo”, concepto que fue introducido por Lev Vygotsky, en donde mencionan cómo el sujeto construye su conocimiento en los diferentes entornos sociales a través de la realización de diferentes prácticas y actividades culturales.

Es al realizar estas prácticas que el individuo acepta ser parte de este grupo social y, a su vez, afianzar su sentido de pertenencia con este grupo o, por el contrario, marcar su distancia de este. Esto permite que el sujeto, con la información que se le brinda de manera colectiva, pueda construir información individual a partir de lo que ya conoce de forma colectiva y que, finalmente, desarrolla a través de sus experiencias personales.

Al entender cómo se construyen las teorías, también es necesario abordar el contenido de estas, ya que, al ser construidas desde lo personal, tienen una alta carga emocional e ideológica que le bridan al sujeto entendimiento sobre nuevos aspectos de la realidad. Esto permite a las personas funcionar con un nivel de conocimiento más general que facilita la interacción entre las personas que son integrantes de lo colectivo.

La conformación de categorías en las teorías implícitas

Al categorizar las teorías implícitas, estas permiten organizar y agrupar diferentes elementos de conocimiento a partir de sus características que comparten en común. De acuerdo con Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), estas categorías pueden entenderse como el resultado de estas agrupaciones de elementos con características similares, lo que da la posibilidad de estructurar de manera más clara los sistemas de conocimiento y así favorecer a su clasificación y su estudio (p.81)

Como se ha mencionado previamente, las teorías permiten generar nuevos conocimientos a través de la exploración de lo desconocido con lo que se conoce, esto permite comprender nuevos aspectos de la realidad, pero también da la posibilidad de categorizar y organizar las viejas con las nuevas experiencias. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que todos los elementos que son parte de una categoría tienen una relación entre sí, lo que permite agrupar elementos conocidos para brindarles significados y características comunes individuales pero que pueden tomar más sentido en lo colectivo.

Un ejemplo importante a retomar es la construcción de categorías en la presente investigación: si se toma el concepto de “homosexualidad” y se le pregunta a este grupo de profesores existe la posibilidad de que este concepto tenga dos o más significados que en sus experiencias han clasificado: por un lado, un significado en el cual este concepto lo han construido en un contexto más abierto y normalizado, por otro lado, podría existir una construcción más conservadora y discreta o nula, esto permitiría entender la elaboración de sus categorías con sus realidades y experiencias.

Las teorías implícitas del profesorado

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) destacan que, en el acto de la enseñanza, la persona docente ya posee distintos significados que fue adquiriendo durante su vida y en su formación, esto incluye los contenidos a trabajar, sus habilidades, sus orientaciones, uso de recursos, la creación y modificación de su práctica y la reconfiguración de ideas según sea el contexto. Esto tiene el propósito de actuar como intermediario entre el estudiante, el conocimiento y la cultura, pero también

se vuelve parte fundamental en los significados que las y los estudiantes crean sobre los conocimientos que estos adquieren.

Según sea el primer encuentro o la interpretación que le dan las y los estudiantes y como lo maneja el profesorado, será clave para la construcción de conocimientos futuros, así como reforzar o modificar antiguos saberes y conocimientos.

En este proceso, la forma en la que se comparte el conocimiento es clave, ya que no solo se comparte la información, sino también actitudes, creencias e interpretaciones, además de apoyarse con su nivel cultural, el currículo y sus posturas frente al conocimiento. Analizar estas acciones permite una menor comprensión sobre las Teorías Implícitas que tiene la persona docente sobre ciertos temas y cómo los transmite en el aula.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan cómo las construcciones personales tienen una relación con el aula: “Desde nuestro punto de vista, las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza pretenden explicar esta conexión. Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando “pensamiento práctico” (p. 245).

En conclusión, las teorías implícitas del profesorado dan la posibilidad de comprender como las prácticas docentes no solo se limitan a la transmisión de contenidos, sino que también están sustentadas en las construcciones personales que van adquiriendo a lo largo de su formación, su experiencia y su contexto. Estas teorías permiten orientar a la comunidad docente la manera en que interpretan y comparten el conocimiento lo que influye de manera significativa en como interactúan en el aula.

Teorías implícitas del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje

Después de esclarecer la relación entre los conocimientos, las experiencias y la práctica en el aula, también es necesario mencionar cómo la construcción de sus Teorías Implícitas, influyen de una manera directa en su práctica educativa.

Autores como Menges y Rando, (1989) y Clark y Peterson (1990) establecen que las y los profesores tienden a organizar sus pensamientos, experiencias y sentimientos según sus teorías implícitas (como se mencionó anteriormente) lo que tiene una relación directa con su conducta en el aula, esto quiere decir que la persona docente al no poder separarse de sus creencias, puede compartir sus juicios, creencias o ideas personales sobre temas que pueden disgustarle o apreciarlo, lo que puede repercutir en mensajes con cargas ideológicas que pueden influenciar en la persona estudiante, por otro lado, Clark y Peterson (1990) mencionan que las funciones de las teorías implícitas en el aula ayudan al docente a comprender sus experiencias sobre la enseñanza y gracias a estas experiencias, deciden actuar como mejor convenga según sea el acto en el aula y a su vez generar más experiencias para poder atender nuevas situaciones.

Las Teorías Implícitas que tiene la comunidad docente, pueden influenciar en la forma en la que es percibida la realidad y estas al estar en constante cambio y transformación, pueden resultar ser de una naturaleza modificable, lo que puede implicar un cambio constante en la realidad del docente y finalmente una modificación de sus prácticas, Bruner y Tagiuri (1954) plantearon un análisis sobre cómo los sujetos perciben a otros a través de las Teorías Implícitas y como su percepción se comparte o se modifica según sean las creencias compartidas.

Finalmente, Fernández (2011) establece que, en el estudio de las Teorías Implícitas en los docentes, estas han constituido un significado con un gran peso a las acciones de enseñanza y aprendizaje. Sus teorías implícitas, pueden determinar cuáles serán las formas de enseñanza más prácticas (personales y grupales) para fortalecer el acto educativo en el aula o bien, si se requiere, implementar nuevas estrategias según sea el contexto de su grupo.

El docente como actor social

Es importante partir del supuesto educativo en el cual la persona docente no solo es quién transmite los conocimientos del libro al estudiante de forma tradicionalista y centrado en la transmisión unidirección, sino que, en una nueva educación progresiva, el docente toma un papel en donde se involucra en el aprendizaje del estudiante desde una manera más profunda. Crea un vínculo con las y los estudiantes que le permite conocerlos, escucharlos y donde se vinculan las ideas, los sentimientos y pensamientos, lo que puede fortalecer la práctica educativa.

En el acto educativo, tanto el docente como el estudiante pueden llegar a ser considerados actores sociales quienes integran y componen lo que desarrollará en el aula. Cantú et al. (2012) establecen al docente como un actor social que modifica los paradigmas y desarrollan modelos colaborativos para facilitar el aprendizaje al igual de establecer al estudiante y al sistema escolar como actores sociales como parte del acto educativo.

Morales (2006) establece que el contexto social determina cómo el docente asume su rol en el aula. Cada labor educativa puede variar según sea el tipo de escuela en el que se encuentra, por lo que el docente puede asumir diferentes funciones según sea el medio en donde se desenvuelve junto con la comunidad estudiantil.

López, á. del v. (2008) establece que la y el docente debe de comprometerse no solo con la enseñanza de los contenidos, sino también, con el estudiante, en donde debe de motivarlo para continuar con su formación para conocer por su propia cuenta, así como mantener una participación para lograr un aprendizaje significativo y se mantenga en constante formación.

Práctica docente

En este sentido, es necesario profundizar en como la práctica docente permite a la persona docente tomar las mejores decisiones para el aula y el grupo según sus Teorías Implícitas. Como se mencionó anteriormente, existe una gran relación entre cómo la persona docente interpreta y genera nuevas estrategias que le permitan

afrontar situaciones nuevas en el aula. Esta conexión permite un mejor desempeño en su práctica docente y finalmente, una mejor manera de poder compartir este conocimiento.

De acuerdo con Ferro (1999) la práctica docente se desarrolla en el aula, que es en donde la mayor parte el tiempo se da la interacción entre el estudiante-docente, lo que implica que una interacción constante, lo que puede fortalecer o debilitar el vínculo entre estos dos.

Vergara (2016) establece: “La práctica docente como una práctica social que está determinada por experiencias, momentos históricos, perspectivas que se van determinando según sea el contexto social/histórico. La práctica docente está sujeta a aspectos sociales y personales: se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía, formación, cultura de procedencia” (p. 76).

Es importante señalar cómo cada docente establece su propia práctica educativa desde sus experiencias, prácticas que pueden fortalecerse o transformarse desde sus teorías implícitas, que pueden dictar la manera en la que sus vivencias y experiencias pueden guiar la forma en la que decide enseñar a sus educandos.

La práctica educativa se construye de forma individual, sin embargo, el docente puede trabajar o modificar su práctica junto a sus colegas educadores. La práctica educativa permite establecer estrategias que permiten una interacción significativa con las y los educandos para conocer sus ideas, habilidades, conocimientos y lograr vincularlo con los nuevos conocimientos.

La importancia de la formación docente

La formación docente, desempeña un papel clave en la construcción de la práctica educativa y en la formación o replanteamiento de nuevas Teorías Implícitas para poder fortalecer no solo el conocimiento, sino también en como lo comparte. Díaz Quero (2006) establece que la formación docente está compuesta por dos factores:

la práctica y el saber pedagógico, en donde explica que la y el docente tiene dos formaciones: una formación académica y otra formación en su labor cotidiana. Es necesario que la y el docente adopte un modelo de formación que le permita vincularlo con su práctica y a su vez, hacer un ejercicio de reflexión e introspección para analizar cómo ha sido su formación y al mismo tiempo, pueda generar nuevos conocimientos, que le permitan mantenerse en una actualización de saberes constante de forma activa.

Por otro lado, no solo también es responsabilidad de la y el docente escuchar de forma activa y receptiva cuales son los puntos en los que tiene que mejorar, Sánchez Mendiola, Torres Carrasco y Martínez Cuevas (2023) establecen que también es responsabilidad de las instituciones educativas poder generar los espacios, estímulos y recursos para garantizar que la mayor parte del grupo de docentes puedan acceder a una formación continua y de calidad.

La formación docente no es un proceso limitado o aislado, ha sido una construcción no lineal en donde es necesario replantear que se hizo, tomar elementos que funcionan y fusionarlo con nuevas estrategias y conocimiento. En este sentido, no basta solo con la voluntad de la persona docente por actualizarse, también es necesario un apoyo institucional que permita a la persona docente brindarle de mayores oportunidades para replantear y reflexionar sobre su actuar docente y también atender las necesidades y problemáticas que puedan surgir en el aula.

Diversidades y disidencias sexuales

La “disidencia” es la acción de estar en desacuerdo. Las “disidencias sexuales” es un concepto mayormente utilizado en América Latina y el Caribe y hace referencia a las prácticas, identidades, expresiones y movimientos que cuestionan la heterosexualidad. Desde esta perspectiva, este término no solo busca nombrar y reconocer la diversidad de género, busca desafiar la normatividad heterosexual, así como los valores “tradicionales”. (Consejo Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos, s. f.).

Soriano (2024) señala que: históricamente, las expresiones de género y las orientaciones sexuales han sido comprendidas de distintas maneras y han estado en constante transformación de acuerdo con el contexto social de cada época. Sin embargo, en periodos en los que se expandieron determinados marcos religiosos, se comenzaron a reforzar normas más rígidas en torno a la sexualidad, lo que inició en procesos de persecución y sanción de aquellas prácticas consideradas no permitidas o no normativas.

González Ortuño (2016) realiza un recuento histórico sobre cómo las comunidades homosexuales, intersexuales, bisexuales y transexuales han sido contenidas a través de instituciones como la escuela o la iglesia, en donde se les encasilla, se les estigmatiza o finalmente, se les excluye.

Por otro lado, de acuerdo con Caldas et al. (2012) la diversidad sexual se define como: “las diferentes posibilidades que se dan en las vivencias de la persona, la cual no sólo abarca el deseo y las prácticas sexuales, sino que también la reconstrucción de las identidades sexuales” (p.147).

Es necesaria marcar la diferencia entre diversidades y disidencias sexuales. Giselle Nélida (2021) menciona que en al incluir a la heterosexualidad en las diversidades, esta invisibiliza la lucha en contra de lo heteronormatividad. Atilio Rubino (2019) construye la definición de disidencias: “expresiones de sexualidad que cuestionan el régimen heteronormativo y la matriz heterosexual” (p. 62)

Analizar cómo son percibidas las diversidades y disidencias sexuales en el aula. Caldas et al (2012) establecen que el papel que juega la escuela es fundamental para el desarrollo de la formación de la identidad de la comunidad estudiantil, al abundar en lo que representa el aula en la formación de identidad, la escuela es un espacio que permite establecer y construir relaciones sociales con otros estudiantes y docentes.

En la búsqueda del reconocimiento de la identidad, las personas que integran las diversidades y disidencias sexuales han buscado el reconocimiento de su identidad dentro y fuera del aula, lo que puede significar la aceptación o el rechazo tanto de

la comunidad estudiantil, como de la comunidad docente, así como también de sus familiares cercanos.

Como señala el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación: (CONAPRED) (2019)

“Es importante conocer cómo las personas que integran las diversidades y disidencias sexuales viven su desarrollo, su relación con la comunidad estudiantil y cuáles han sido los retos que se les han presentado en su proceso de formación educativa, para afrontar los retos que se presentan a las personas que integran las diversidades sexuales, como el acoso homofóbico.” (s/n).

La presencia del acoso homofóbico en el aula puede significar a que las personas que integran las diversidades puedan desarrollar falta de autoestima y comportamientos peligrosos para su persona, por lo cual es necesario que se atienda y se modifiquen las prácticas educativas que permitan la inclusión de todas las personas.

Derechos de Juventudes

En el marco de la presente investigación, es fundamental considerar que infancias, adolescencias y juventudes son personas sujetas de derechos. Esto implica que existe una obligación de garantizar las condiciones que favorezcan su desarrollo integral dentro de cualquier espacio y principalmente, en el entorno educativo.

La ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes reconoce a las infancias y juventudes como personas titulares de derechos. Esta ley establece que son personas adolescentes entre 12 años y menos de 18 años.

Estos derechos también están considerados en la Constitución Política, de los Estados Mexicanos (CPEUM) tratados y otras leyes, en donde reconoce que estos derechos no serán limitados por ninguna vía, al hablar de derechos en esta investigación, es necesario centrarse en el derecho a la educación, el derecho a la no discriminación y a la igualdad sustantiva.

- Derecho a la educación: El artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que las adolescencias tienen derecho a una educación de calidad con perspectiva de derechos humanos, que permita atender sus necesidades, siempre garantizando su dignidad humana y que permita un libre desarrollo de su personalidad.
- Derecho a la no discriminación: El artículo 1º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que las adolescencias tienen derecho a un trato igualitario, el cual no podrá ser limitado por su origen étnico, lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión o condición económica, es necesario destacar que para que este derecho pueda ser garantizado, se debe tomar en cuenta cuales son las necesidades de las adolescencias para brindarle mayor protección a su persona.
- Derecho a la igualdad sustantiva: Las adolescencias tienen derecho a un trato igualitario bajo las mismas oportunidades sin importar su condición siempre escuchando las necesidades del adolescente para que pueda ejercer de manera libre y efectiva sus derechos.

Por otro lado, también es necesario mencionar que la corte protege el derecho al reconocimiento de la identidad de género autopercibida de las adolescencias.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en 2023 invalidó en los estados de Oaxaca, Jalisco y México las siguientes disposiciones para hacer efectivo este derecho:

- Acceso a menores de edad a los procesos de rectificación en su acta de nacimiento.
- Contar con 12 años cumplidos para la rectificación de acta de nacimiento para el reconocimiento de la identidad de género autopercibida.

Como se mencionaba en la problematización el reconocimiento y la visibilidad de esta población ha permitido tener un avance en el reconocimiento de los derechos

de la población LGBT+ de 15 años en adelante. Reconocer el derecho a la identidad de género autopercebida del estudiante promueve el bienestar de la persona y el acceso a sus derechos al partir de las necesidades de la persona, en este caso, de la persona estudiante.

Desde una perspectiva transversal, el marco teórico de esta investigación tiene como intención comprender cómo las teorías implícitas que la persona docente construyó sobre las diversidades y disidencias sexuales se vinculan con su práctica, su formación y su papel en el aula.

Entender el papel que tienen las teorías implícitas del profesorado en la forma en la que interpretan y responden ante las necesidades y las realidades cotidianas de sus estudiantes, servirá como un primer punto de partida respecto a las personas docentes y su formación en el campo de la inclusión.

En resumen, las teorías implícitas pueden entenderse como un total de construcciones personales que las personas elaboran con sus vivencias y experiencias (individuales y grupales) para conocer nuevos aspectos de la realidad a través de sus experiencias previas. Desde esta perspectiva, las teorías de la comunidad docente no solo se limitan a su formación y saberes durante su práctica en el aula, sino que también influye en sus conocimientos y saberes previos.

V. Diseño metodológico

Enfoque de la investigación

En el presente apartado se expone cual será el diseño metodológico de la investigación, el cual está sustentado en un enfoque cualitativo que permite profundizar en la realidad educativa que se vive en este plantel de bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. En este sentido, el interés de esta

investigación se enfoca en comprender como las experiencias y vivencias influyen en el fenómeno educativo que se está investigando.

Hernández y Padrón (1997) destacan que, desde una perspectiva epistemológica, el conocimiento es una construcción teórica y subjetiva que surge entre la interacción con el objeto de estudio y la persona que investiga junto a sus experiencias y vivencias personales lo que permite interpretar la realidad según la perspectiva deseada.

En un enfoque cualitativo para poder obtener el conocimiento deseado es necesario partir de las experiencias y vivencias de quien busca investigar, lo que permite que en este proceso de búsqueda existe una relación directa entre quien investiga y el objeto de estudio, en donde se involucra de manera activa con el tema para poder comprender el fenómeno de mejor manera.

Irene Vasilachis (2006) menciona:

“la investigación cualitativa y su relación el objeto de estudio y la interpretación de quien investiga su desarrollo prosigue en diferentes áreas, cada una de las cuales está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad.” (p.24)

En la presente investigación, existe una amplia relación entre investigador-objeto de estudio. Esto es a través de mi labor como promotor de los derechos humanos dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro a través de la difusión, uno de los objetivos es promover derechos humanos y universitarios a toda la comunidad universitaria.

Al dialogar con algunas personas que pertenecen a la comunidad estudiantil, manifiestan que existe una problemática común: hay una vulneración a sus derechos académicos por parte de la comunidad docente, muchas veces esto se

profundiza aún más por razones de género, hacia las mujeres y personas que pertenecen a estas poblaciones.

Al escuchar y analizar los discursos que emplean las y los docentes de este bachillerato, para referirse a las diversidades y disidencias sexuales, es necesario plantear cómo la persona docente fue construyendo estas ideas sobre este grupo.

Si bien es cierto, que existen docentes cuya forma de percibir a este grupo ha cambiado y se han encargado de ver y reconocer a las personas que las integran sin prejuicios, también es cierto que hay docentes que aún tienen estigmas y estereotipos fuertemente arraigados, lo que finalmente puede llevar a la persona a actos de discriminación, de baja o nula conciencia, hacia estudiantes que pertenecen a las diversidades y disidencias de este plantel.

Frente a esta situación es necesario plantear si ha sido efectiva la formación docente a través de cursos de sensibilización y pláticas que inviten al docente a transformar y reflexionar sus ideas. O en su caso, conocer cuál es el estado actual de conocimiento y sensibilización respecto a estos temas, para repensar las formas de acercamiento hacia el profesorado y la comunidad académica. Adicionalmente, esta investigación se propone aproximarse las raíces sobre las opiniones, las ideas o las creencias que el profesorado posee, quizá con la esperanza de mejorar los procesos de formación docentes vigentes en nuestra universidad.

Método

Esta investigación se apoyará con el método fenomenológico. Este método consiste en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto (Fuster, 2019). En esta línea resulta pertinente aproximarse a las experiencias de la comunidad docente con la finalidad de comprender como construyen y dan sentido a las teorías implícitas, pero sobre todo como se manifiesta en su propia práctica docente

La investigación tendrá un alcance exploratorio y descriptivo. Es preciso señalar que si bien, investigaciones previas (Barrientos et al., 2018; Mejía, Gutiérrez, 2019)

confirman que las y los docentes poseen teorías implícitas sobre su práctica en el aula, aún no se ha profundizado lo suficiente sobre sus teorías respecto a las diversidades y disidencias sexuales, que es el punto central de este trabajo.

Esto permitirá contribuir al estudio y análisis de las experiencias de vida de las y los docentes y su posible relación con prácticas o acciones de inclusión en el aula de EMS.

Sin embargo, para poder conocer cómo construyeron estas teorías y cómo se reflejan en su práctica, desde su propia voz, también es necesario profundizar en la historia de vida del docente dentro y fuera del aula. Si bien no en todo su trayecto de vida, si en algunos momentos que refieran a sus experiencias escolares, sus relaciones familiares y su proceso de formación profesional. Es posible que ahondar en estos aspectos permita una perspectiva más clara sobre la raíz o la configuración de sus opiniones o creencias en torno al tema.

Técnica

La técnica que se propone es una entrevista semiestructurada que exploró temas relacionados a las diversidades y disidencias sexuales, su historia de vida docente, su formación y sus prácticas.

Bravo, et al., (2013) definen la entrevista cómo: "una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar" (2013, p.163) la cuál puede ayudar a la recopilación de información precisa.

Esta técnica puede ser la más viable y práctica para la investigación por los siguientes motivos: Bravo, García, Hernández, & Ruiz, (2013) describen 4 puntos que hacen efectiva el uso de la entrevista como técnica de investigación:

- Uno de los principales propósitos de la entrevista es obtener información en relación con un tema específico: en esta investigación será conocer cómo las y los docentes construyeron sus teorías implícitas sobre las diversidades sexuales y cómo esas teorías implícitas pueden estar presente en su práctica docente.

- La información que complementará la investigación debe ser precisa: al responder el cuestionario las respuestas pueden no tener reflexión mientras que, en la entrevista, tanto el entrevistado como la persona que entrevista, pueden generar un espacio de reflexión y dialogo que pueda dar las respuestas de forma más profunda.
- Es importante que el entrevistador y la persona entrevistada puedan estar en el mismo entendido para que la obtención de información sea útil.
- Al ser una entrevista en tiempo real, es necesario que por parte del entrevistador exista una comprensión y una escucha activa para recopilar la información que complementará la investigación.

Esta entrevista tiene por objeto, conocer y clasificar sus teorías implícitas a través de la recopilación de sus experiencias, vivencias aprendidas en su formación y, posteriormente, cómo expresan sus teorías implícitas en su práctica docente con la comunidad estudiantil que pertenece a las diversidades sexuales.

Matriz de dimensiones y categorías de análisis (anexo 1)

La matriz de dimensiones y categorías de análisis se construyó con base en el objeto de estudio: las teorías implícitas de docentes de EMS sobre las diversidades y disidencias sexuales.

El análisis de estas categorías, junto a principales temas de investigación, permitió una articulación entre la entrevista, el guión y el pilotaje. La técnica al ser una entrevista semi estructurada, permite establecer un diálogo con el o la docente en donde sus respuestas no solo son respuestas cortas o superficiales, sino que permite al docente explorar, recordar, compartir y narrar desde su propia experiencia y perspectiva.

Mientras que el guión de entrevista, se fue construyendo para conocer aspectos específicos de sus vivencias, sus prácticas y experiencias, sin embargo, es necesario permitir que la persona docente sienta confianza para compartir su

sentimientos y pensamientos, por lo que se consideró partir de aspectos generales: (sus vivencias como docente, sus su práctica diaria, sus decisiones en el aula) hasta finalmente, poder conocer aspectos más particulares: cómo viven las diversidades en el aula, sus razones por las cuales se siente(o no siente la necesidad) de contribuir a la inclusión, y los derechos de las adolescencias.

Por último, el pilotaje permitió reafirmar la articulación que existe entre estos elementos: en estas entrevistas se reafirmaron subcategorías, se añadieron nuevas y se modificaron temas de investigación que posteriormente permitieron generar nuevas preguntas para enriquecer el guión de entrevista.

[Diseño de instrumentos \(ver en extenso el anexo 2\)](#)

Para poder desarrollar la entrevista con la comunidad docente de uno de los bachilleratos de la Universidad Autónoma de Querétaro, se planteó un guión de entrevista con 42 preguntas, con el propósito de conocer las experiencias de vida del docente -dentro y fuera del aula- y como fueron construyendo sus teorías implícitas sobre las diversidades y disidencias sexuales.

La estructura y enfoque de las preguntas están planteadas para ser abordadas desde la fenomenología: conocer perciben su realidad y sus experiencias del docente. en un primer acercamiento y de forma particular, la historia de vida del docente cómo llegó a ser docente, las clases que imparte, años de experiencia, recuerdos significativos y toda aquella información que permita generar confianza para obtener respuestas con mayor profundidad, honestidad y sobre todo que brinden los datos necesarios para el análisis de sus teorías implícitas.

Posteriormente, también se abordará su formación docente, su práctica en el aula con estudiantes que pertenecen a las diversidades, derechos de las infancias y adolescencias hasta que finalmente poder hablar de cómo viven la inclusión como docentes y en su vida personal.

Selección de informantes

Para poder llevar a cabo la presente investigación, se seleccionó un total de ocho docentes del bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro: cinco mujeres y tres hombres docentes con los siguientes criterios de inclusión: su forma de contratación, que interactúen y se relacionen con diferentes grupos de estudiantes y que cuenten con de experiencia frente a grupo.

Estos

Categoría de contratación	Cantidad de docentes a entrevistar
Tiempo Completo	Dos mujeres con experiencia frente a grupo
	Dos hombres con experiencia frente a grupo
Tiempo Libre	Dos mujeres con experiencia frente a grupo
	Dos hombres con experiencia frente a grupo
Honorarios	Mujer con experiencia frente a grupo
	Hombre con experiencia frente a grupo

criterios se han seleccionado con el fin de conocer cómo el o la docente, al estar en contacto directo con diferentes estudiantes a lo largo de sus años de experiencia en el aula, el o la docente ha construido su práctica docente a través de sus teorías implícitas sobre las diversidades y disidencias. Es necesario puntualizar que esta investigación no busca la generalización, por lo que se habla de las y los docentes del bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro en el contexto de la EMS en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Etapas de la investigación

Las etapas de esta investigación fueron las siguientes:

1. Realización de pilotaje
2. Diseño de instrumento
3. Adecuación del guión de entrevista
4. Gestión de entrevistas con docentes
5. Transcripción de entrevistas
6. Primer análisis de las entrevistas (de tipo descriptivo)
7. Redacción de primeros resultados
8. Compartir primeros resultados

Consideraciones éticas (ver en extenso el Anexo 3)

Para poder garantizar la confidencialidad y seguridad de la persona que participará en esta investigación se redactó un consentimiento informado, en donde se les informó la duración de la entrevista y el tema de investigación. También se les comunicó que la entrevista será grabada, el entrevistador realizó algunas anotaciones y que la información obtenida será usada exclusivamente para esta investigación. Nadie más tendrá acceso a este material y al finalizar el análisis el material será eliminado.

Por último, se garantiza la confidencialidad y anonimato de la persona que será entrevistada. Este consentimiento fue entregado para su firma y aceptación voluntaria de participación (Anexo 3)

Pilotaje: descripción y reconsideraciones

El pilotaje se realizó a dos docentes del plantel norte de la escuela de bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. La primera entrevista se realizó con un docente con las siguientes características: profesor de matemáticas y tutor, forma de contratación de tiempo completo y con años de experiencia en el aula.

La entrevista estaba planeada para durar un total de 60 minutos, sin embargo, se extendió a una duración de 77 minutos. En esta entrevista el docente habló abiertamente de sus experiencias de vida y cómo estas experiencias y sus primeros acercamientos con la inclusión fueron construyendo cómo entendía y guía su práctica con estudiantes que pertenecen a las diversidades y disidencias.

El docente mostró apertura e interés por complementar su formación, aceptación por las diversidades y no mostró incomodidad o disgusto, solo hizo hincapié en como marca sus límites al momento de escuchar o interactuar con sus estudiantes.

La segunda entrevista, la docente contaba con dos años de experiencia en el aula, su forma de contratación fue de honorarios y no tenía tanta experiencia en el aula.

Esta entrevista fue más corta. Tuvo una duración de 30 minutos, la docente no se mostró incomoda, pero sí divagaba con sus respuestas o respondía sin profundizar en el tema.

Al hacer un análisis sobre estos casos en pilotaje, fue necesario replantar si la edad es un factor que puede determinar cómo han construido sus teorías implícitas sobre las diversidades.

Otra de las modificaciones que se realizaron fue en el guión de entrevista. En la primera prueba del pilotaje, se hicieron un total de 21 preguntas divididas en 3 bloques: experiencias de vida, inclusión en el aula e inclusión y formación docente, sin embargo, como se mencionó previamente, el guión de entrevista no profundizó lo suficiente en las experiencias de vida del docente.

Al entrar de forma directa sobre sus experiencias con las diversidades, existe la posibilidad de que aún no se estableciera suficiente confianza para poder hablar de sus vivencias con más apertura. Es por eso, que se añadieron 10 preguntas nuevas, las cuales tienen como propósito conocer más sobre su experiencia docente, algunas de estas preguntas están enfocadas en conocer cuál fue su motivación para dedicarse a la docencia, si ser docente estaba en sus planes de

vida, lo disfruta o lo que le disgusta de estar frente a grupo y la trayectoria de su práctica docente frente con las diferentes experiencias en el aula que ha tenido.

Al final, el guión de entrevista contó con 42 preguntas, se eliminó la división de bloques y se añadieron preguntas para conocer la forma en la que se relacionan con las infancias/adolescencias trans en el aula, así como la modificación de la pregunta final: en la primera versión la última pregunta era:

“¿Cómo considera que es su interés sobre aprender o conocer sobre diversidades sexuales?” pero las respuestas llegaron a ser cortas y sin profundizar en estas: “mucho” “si hace falta” y al ser la última pregunta, el o la docente daban por terminada la entrevista.

La pregunta que se añadió para concluir la entrevista y tener una reflexión con mayor construcción y justificación es: ¿Qué reflexión puede compartir respecto a su papel como docente y la inclusión de las diversidades sexuales en el aula?

Recursos tecnológicos, digitales, materiales o humanos requeridos para la investigación

Para desarrollar la investigación los recursos con los que se contaron fueron:

- Un automóvil para desplazarse al plantel
- Un celular con grabadora para grabar las entrevistas
- Cuaderno para tomar notas
- Pluma
- Portera para gestionar las entrevistas
- Hojas impresas con el guión de entrevista
- Un cubículo para poder realizar las entrevistas

VI. Resultados y Discusión

Lo que se mostrará en este apartado, es el resultado de la investigación, en donde se discutirá la información obtenida a través de la técnica “entrevista semi estructurada” con el apartado del marco teórico. Se hará un análisis comparativo en donde se pretende profundizar sobre diversos aspectos de la realidad docente para poder identificar si desde su formación en casa, profesional y su contexto social y personal como se formaron sus teorías implícitas.

A continuación, una tabla con las personas entrevistadas junto a sus características:

Numero de docente	Edad	Formación	Antigüedad	Tipo de contratación	Sexo/género	Clave Para su análisis
1	32 años	Ingeniero industrial	8 años de experiencia	Honorarios	hombre	D1HH
2	25 años	Lic. en Derecho	2 años de experiencia	Honorarios	Mujer	D2MH
3	37 años	Lic. en estudios literarios	15 años de experiencia docente	Tiempo libre	Hombre	D3HTL
4	61 años	Lic. en psicología	23 años de experiencia docente	Tiempo libre	Mujer	D4MTL
5	51 años	Biología	22 años de experiencia docente	Tiempo completo	Mujer	D5MTC
6	25 años	Lic. en psicología	2 años de experiencia docente	Honorarios	Hombre	D6HH
7	25 años	Ingeniería física	1 año de experiencia docente	Honorarios	Mujer	D7MH
8	43 años	Lic. en Artes visuales	23 años de experiencia docente	Tiempo libre	Mujer	D8MTL

Descripción de las personas entrevistadas

D1HH. El D1HH es un hombre de 32 años. Es ingeniero industrial, estudió un posgrado en didáctica de las matemáticas y de las ciencias. Ejerció su profesión de ingeniero, llegó a impartir clases gracias a una oportunidad después de terminar su posgrado. Disfruta estar en contacto con la comunidad estudiantil.

Tiene 8 años de experiencia docente, imparte las materias de química, laboratorio de química e inglés I. Tiene 8 horas frente a grupo, fue tutor 3 veces y su tipo de contratación es honorarios.

D2MH. La D2MH es una mujer de 25 años. Es Licenciada en derecho, estudió un posgrado en ciencias jurídicas y actualmente cursa el doctorado en ciencias jurídicas. Tiene 2 años de experiencia docente, imparte las materias de Derecho/historia III. Tiene 5 horas frente a grupo, su tipo de contratación es honorarios. Fue estudiante de este plantel.

Da clases en EMS porque las juventudes “le inspiran y tienen mucha energía” destaca que son el futuro y tienen un gran potencial para inculcarles valores y poder transformar la educación en México. Una de las razones por las cuales se interesó en dar clases es porque disfruta compartir conocimiento. Fue hasta la maestría que pudo dar clases, además de señalar que su hermana es docente de primaria, por lo que reforzaría su idea de dar clases.

D3HTL. El D3HTL es un hombre de 37 años. Es Licenciado en lengua y literatura hispánica, estudió un posgrado en diseño de estudios literarios Tiene 15 años de experiencia docente, imparte las materias de Lectura y redacción I, Lectura y redacción II, etimologías y sociología. Tiene 25 horas frente a grupo, su tipo de contratación es Tiempo Libre.

Ejerció su profesión a través de cursos y talleres. No buscó dar clases, surgió la oportunidad y con el tiempo fue sintiéndose cómodo en el aula. Menciona sentirse satisfecho trabajando con estudiantes de primer semestre, ya que les gusta su

energía y la diversidad que tiene la comunidad estudiantil.

D4MTL. La D4MTL es una mujer de 61 años. Estudió la licenciatura en psicología estudió un posgrado en orientación e información de grupos con enfoque humanista. Tiene 23 años de experiencia docente, imparte las materias de lógica I y II psicología y sociología. Tiene 8 horas frente a grupo. Su tipo de contratación es Tiempo Libre.

Da clases en EMS porque le gusta la convivencia con la comunidad estudiantil, además de señalar que su formación como orientadora le permite usar todos los conocimientos en el aula.

Uno de los momentos que fue clave para ser docente es porque su hermana nunca la dejó ser maestra además de que le gusta orientar. Destaca que en su formación tuvo maestros que la inspiraron a ser docente.

D5MTC. La D5MTC es una mujer de 51 años. Estudió biología y un posgrado en ciencias de la educación. Tiene 22 años de experiencia docente, imparte las materias de biología I, biología II, laboratorio de biología y formación ambiental.

Da clases en EMS porque surgió una oportunidad, después de cursar un diplomado en biología, sin embargo, se dio cuenta que quería dedicarse a la docencia desde niña cuando interactuó en el aula con una maestra. Algo que disfruta de dar clases es cuando la comunidad estudiantil se acerca para aclarar dudas respecto a su materia.

D6HH. El D6HH es un hombre de 25 años. Estudió la licenciatura en Psicología clínica, tiene 2 años de experiencia docente, imparte las materias de Historia I Historia III etimología grecolatinas del español y orientación educativa. Tiene 7 horas frente a grupo. Su tipo de contratación es Honorarios. Es parte de las diversidades y disidencias.

Desde antes de dar clases formalmente ya estaba inmerso en la educación, dando asesorías particulares, posteriormente surgió la oportunidad de dar clases. Algo que

disfruta de dar clases fue compartir conocimiento con otras personas. Además de dar clases tiene su consultorio privado.

Lo que disfruta de dar clases es la convivencia con la comunidad estudiantil además de no solo enfocarse en lo educativo, sino que también busca relacionarse de manera integral, sin embargo, algo que no disfruta son las dinámicas complejas con grupos de primer semestre además del trabajo administrativo o la planeación de las clases.

D7MH. La D7MH es una mujer de 25 años. Estudió Ingeniera Física, actualmente cursa la maestría en ciencias de los materiales. Tiene 1 año de experiencia docente, imparte la materia de física I. Tiene 2 horas frente a grupo. Su tipo de contratación es Honorarios.

Da clases en EMS para poder conocer el entorno de la docencia e involucrarse en este campo, tanto su papá como su mamá son docentes, lo que más disfruta de dar clases es compartir el conocimiento con la comunidad estudiantil, lo que menos disfruta son las complicaciones administrativas.

Antes de dar clases daba asesorías por lo que la evolución de su práctica docente se fue transformado hasta trabajar con más ejemplos y generar más conexión de los contenidos entre la información y la comunidad estudiantil. Agrega que gracias a su edad le es fácil adaptarse a las nuevas generaciones.

D8MTL. La D8MTL es una mujer de 43 años. Estudió La licenciatura en Artes Visuales y un posgrado en administración. Tiene 23 años de experiencia docente. Su tipo de contratación es Tiempo Libre.

Empezó como recepcionista en la clínica de Santa Barbara y posteriormente, ingresó a dar clases en el patio de los naranjos. En sus planes estaba no dedicarse a la docencia, sin embargo, disfruta compartir conocimiento con la comunidad estudiantil.

De la docencia disfruta olvidarse de lo externo, mientras que algo que no disfruta es que entre colegas docentes pueden existir tensiones o complicaciones en las relaciones.

1) Primer acercamiento a las diversidades y disidencias desde el hogar

D1HH. Sus creencias religiosas no fueron compartidas e hizo mención que, a pesar de que sus papás eran socialistas, su educación en casa respecto a las diversidades y disidencias mencionó que siempre fue un tema tabú, conflictivo y no hubo espacio para hablar sobre eso, le causaba extrañeza que se hablara con odio en su casa sobre ese tema. Incluso hizo mención de que su papá podía llegar a ser muy duro cuando veía un comportamiento que no era del género y que hoy en día, aún no puede dialogar de estos temas con su mamá.

Sin embargo, son ideas que fue trabajando, ideas con las que no se siente peleadas, incluso aprendió a dialogarlas con otras personas.

D2MH. Respecto a la educación en casa respecto a las disidencias, mencionó que en su casa nunca se habló del tema, se tenía conocimiento, pero se prefería omitir, estas vivencias sus hermanas también las vivieron.

Por parte de su abuela, escuchó que la homosexualidad era un pecado. Lo que fue que comenzara a relacionar la homosexualidad con un pecado y catalogarlo como algo malo.

Toda la información que llegó a conocer fue hasta que estuvo en licenciatura, cuando comenzó a conocer sus derechos y en el posgrado. Mencionó que ella como estudiante de este plantel, se omitía hablar del tema.

D3HTL. Sobre la educación en casa respecto a las diversidades comentó que su mamá es sexóloga, por lo que hablar en casa de las diversidades y disidencias siempre pudo hablarse de manera directa y abierta, además de cuestionar los roles de género que estaban en casa a través de las tareas domésticas.

Destacó que gente cercana a él pertenece a las diversidades y disidencias, no contó con una educación que le comentara los tipos de diversidades y disidencias.

D4MTL. Respecto a la educación en casa sobre las diversidades, destacó que hablar de eso era poco común, además de mencionar que no estaba permitido hablar del tema, sin embargo, cuando se hablaba del tema, debía de hablarse con respeto. La postura de su mamá era respetuosa mientras que su papá los llamaba “maricones”.

D5MTC. Sobre su educación en casa respecto a las diversidades y disidencias, destacó que en ese momento no había diversidades además de señalar que en ese momento la información no estaba tan diversificada.

D6HH. Sobre la educación en casa sobre las diversidades y disidencias, señaló que su mamá era católica y fue catequista de su iglesia. El docente relata que cuando “salió del closet” fue algo muy doloroso para su mamá, mientras que su papá fue más abierto, sin embargo, en su casa fueron abiertos al tema.

El docente compartió que en ese momento todo lo que giraba en torno a la educación sobre disidencias y diversidades quedó de lado para atender una situación de violencia por la cual atravesó.

D7MH. Respecto a la educación en casa sobre las diversidades y disidencias, comentó que por parte de sus papás no fue tan abierta, ya que su mamá y su papá siempre fueron muy serios, de los comentarios que alguna vez escuchó fue que la homosexualidad era algo inventado. sin embargo, comenta que nunca se sintió cuestionada o encerrada de ningún tema en su casa, agregó que, si hubiera habido algún problema, se hubiera abordado de manera clara y directa. Su primer acercamiento a información acerca de las diversidades y disidencias fue con sus amistades. Señaló que como mujer hablar de menstruación y sobre sexualidad es más complicado poder abordar estos temas, además de compartir que desde su casa una forma en la que está presente el machismo es respecto a los tratos, permisos y actitudes con su hermano y ella

D8MTL. Respecto a la educación en casa sobre las diversidades y disidencias, comentó que su papá falleció, por lo que no pudo dialogarlo a profundidad, sin embargo, señaló que su mamá hacía comentarios a manera de broma y “nunca tuvo pavor en usar la palabra correcta” compartió que tanto su papá y su mamá siempre fueron muy abiertos.

Análisis

Las personas entrevistadas tuvieron diversos acercamientos al tema de las diversidades y las disidencias con su familia nuclear. Algunos de los acercamientos fueron superficiales y “neutrales”, como en el caso de las docentes 7 y 8, en donde se reconocía la existencia del tema, pero era preferente no abordar el tema. Es importante mencionar que en estos casos existió una gran diferencia de edad y de generación, por lo que ambas docentes, compartieron conocimientos similares respecto a este tema, lo que permite analizar que su edad no es un factor determinante para compartir ideas y pensamientos en común, además de conocer que en la actualidad mantienen esa postura en donde existe un reconocimiento y aprobación, pero las posturas se mantuvieron neutrales.

Por otro lado, el rechazo, los prejuicios estuvieron más marcados en donde incluso, se mencionaba a las personas que integran las diversidades y disidencias de forma despectiva. Como es el caso de las docentes 5, 2, 1 y 6 en donde existen 4 diferentes generaciones, en una perspectiva, llamarlos “maricones” reforzando el estereotipo y prejuicios, por otro lado, tener prohibido hablar del tema en casa y finalmente la religión en donde se mencionaba que eso era un pecado.

Por último, hubo docentes para quienes hablar de este tema fue más abierto y se dialogó sin algún prejuicio o sesgo. Las generaciones más “jóvenes” pudieron informarse de manera más abierta hasta otra etapa de su vida, lo que permitió nutrir y darle otro significado a las ideas y comentarios que escucharon en casa, mientras que las generaciones anteriores, han mostrado apertura y otras se han quedado con esas ideas.

Este primer acercamiento en sus hogares sobre las diversidades y disidencias sirve como punto de partida para entender cómo desde su familia nuclear, se fue construyendo un conocimiento “nuevo” que finalmente sería entendido y transformado en prácticas o en su realidad. Esto concuerda con lo planteado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) sobre la construcción del conocimiento: ¿estas ideas que se tenían sobre este grupo fueron una creación de sus propias experiencias o fue un conocimiento que fue transmitido de generación en generación?

Al ser experiencias individuales, se dieron a través de un primer acercamiento a algo desconocido, una interacción con nuevos elementos de la realidad que finalmente se transformaría en nuevo conocimiento para poder abordar nuevos aspectos de la realidad y finalmente, construir conocimiento para compartir.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) también mencionan una perspectiva cultural en la cual, este conocimiento es grupal y es compartido de manera general para dar una perspectiva sobre ideas y fenómenos de su realidad, esto puede ayudar a entender las perspectivas compartidas sobre las diversidades y disidencias en casa: en casos específicos, al clasificarlos como “maricones” o “pecado” puede intuirse que las familias de los docentes 4 y 2 fueron construyendo su conocimiento sobre este grupo de forma colectiva, junto a personas que tenían fuertes representaciones sobre lo que la homosexualidad representaba en esa época, lo que continuó incentivando conductas de represión, discriminación y prejuicios.

2) Adaptación de la práctica docente a las nuevas generaciones

D1HH. El docente comentó que sus prácticas constantemente se encuentran en una reevaluación, por lo que procurar realizar un análisis sobre como esta ha ido evolucionando. Destacó que al principio se sentía dudoso y tenía una sensación de no saber lo suficiente, sin embargo, esto lo ha motivado a buscar recursos y estrategias para contrarrestar esa sensación, algunos de estos recursos ha sido la implementación de la tecnología para enseñar los contenidos, sin embargo, nota

que a veces la enseñanza tradicional (pizarrón y plumones) es más efectiva con el grupo.

Una de sus mayores satisfacciones como docente es que la comunidad estudiantil entienda los temas, también mencionó sentirse no satisfecho con lo económico.

Menciona no sentir una dificultad por adaptarse a las nuevas generaciones, ya que, gracias a su edad, puede interactuar con mayor facilidad y esto le permite encontrar formas de comunicarse y “entrar un poco más en consciencia” con el grupo, sin embargo, señaló que, a diferencia de él, existen otros docentes en el plantel tienen un poco más de dificultad para adaptarse a estas nuevas generaciones.

El docente ha tenido tensiones en el aula, pero menciona que sabe manejar estas tensiones, sin embargo, cuando escalan a la coordinación, externó no sentir un respaldo, sino que sintió miedo por perder sus clases o verse afectado

D2MH. La docente señala que la forma en que evolucionó su práctica docente fue en la forma en la que les comparte el contenido, antes saturaba de información y ahora dosifica los contenidos, además de verificar que el grupo entienda la información y puedan comprenderla.

Destaca que es necesario observar el contexto del estudiante para poder apoyarlo, por lo que siente facilidad para adaptarse a las nuevas generaciones

D3HTL. El docente mencionó que un punto de inflexión en su práctica fue cuando descubrió que puede reírse con sus estudiantes, esto le permitió relacionarse mejor con su grupo. Se considera una persona creativa que pocas veces da la clase de la misma manera. Gracias a estas estrategias logró establecer una metodología propia para enseñar lectura y redacción, además de no solo brindarles los conocimientos necesarios en el aula, sino que también, darle las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera efectiva.

Destaca que por su edad comienza a sentir un poco de dificultad para adaptarse a

las nuevas generaciones ya que comienza a marcarse una brecha generacional.

Señala que, como docente, siempre ha establecido límites claros con la comunidad estudiantil, además de señalar que maneja el mismo tipo de relación estudiantes que pertenecen y que no pertenecen a las diversidades y disidencias.

D4MTL. Señala que la libre cátedra le permite ser más creativa, sin embargo, no disfruta los exámenes ya que considera que puede hacer sentir nerviosos a las y los estudiantes. No implementar exámenes le ha traído buenos resultados con sus grupos.

Existe un cambio en su práctica, señala que antes su clase era más planeada y ahora es más espontánea. Señala que puede adaptarse a las nuevas generaciones, sin embargo, ahora tiene que trabajar más la paciencia, lo que se la presentado como un reto es la adaptación a las nuevas tecnologías.

Respecto a las tensiones en el aula, comenta que estas tensiones han sido con un docente del plantel con quien tuvo una discusión. Destacó que con estudiantes no han existido este tipo de tensiones por respetar la diversidad que existe en el aula.

D5MTC. La forma en la que su práctica evolucionó fue cuando tuvo el índice más alto de reprobados en su práctica docente con un 85% de personas reprobadas, lo que causó tensiones con la comunidad estudiantil. Fue hasta que ingresó a un posgrado en educación que consiguió desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas para ponerlas en práctica.

Respecto a las tensiones en el aula la docente explica que, frente a problemas en el aula, trata de hablar con el grupo o el estudiante o en otros casos, lo canaliza con la persona correspondiente: tutorías o psicólogo del plantel.

D6HH. Lo que disfruta de dar clases es la convivencia con la comunidad estudiantil además de no solo enfocarse en lo educativo, sino que también busca relacionarse de manera integral, sin embargo, algo que no disfruta son las dinámicas complejas

con grupos de primer semestre además del trabajo administrativo o la planeación de las clases.

Respecto a la evolución de su práctica docente, compartió que empezó con cursos propedéuticos (evaluar) a al aula (educar) por lo que tuvo que adaptar sus dinámicas y buscar estrategias para un proceso de formación optimo. Algo que mencionó fueron los exámenes, al destacar que ha buscado implementar otras formas de evaluación e implementar el uso de recursos digitales.

Respecto a adaptarse a las nuevas generaciones, destacó que gracias a que “el brinco generacional” ahora no es tan grande, sin embargo, rescató que, gracias a su formación, le permite tener un acercamiento efectivo a las infancias y juventudes.

D7MH. Antes de dar clases daba asesorías por lo que la evolución de su práctica docente se fue transformado hasta trabajar con más ejemplos y generar más conexión de los contenidos entre la información y la comunidad estudiantil. Agrega que gracias a su edad le es fácil adaptarse a las nuevas generaciones.

Da clases en EMS para poder conocer el entorno de la docencia e involucrarse en este campo, tanto su papá como su mamá son docentes, lo que más disfruta de dar clases es compartir el conocimiento con la comunidad estudiantil, lo que menos disfruta son las complicaciones administrativas.

D8MTL. Empezó como recepcionista en la clínica de Santa Bárbara y posteriormente, ingresó a dar clases en el patio de los naranjos. En sus planes estaba no dedicarse a la docencia, sin embargo, disfruta compartir conocimiento con la comunidad estudiantil.

De la docencia disfruta olvidarse de lo externo, mientras que algo que no disfruta es que entre colegas docentes pueden existir tensiones o complicaciones en las relaciones.

Su práctica docente ha evolucionado a través de centrarse en las necesidades que

tiene la comunidad estudiantil, además de centrarse en una escucha activa y mostrar su apoyo a sus estudiantes.

Análisis

En este apartado, las y los docentes muestran una evolución constante en su práctica, esta evolución en su práctica fue a través de un proceso de autorreflexión personal y con sus estudiantes, para poder atender no solo las necesidades de sus grupos, sino también, para mantenerse en constante actualización respecto a los contenidos que trabajan y cómo los imparten. Algunas de las implementaciones van desde el uso de la tecnología digital en el aula, hasta las formas de evaluación tradicionales y con estrategias que permiten acercarse a sus estudiantes.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que la persona docente cuenta con significados adquiridos explícitamente durante su formación y otros elementos, son el conjunto de experiencias que dan como resultado los elementos clave en su práctica: la forma en la que imparte los contenidos, la orientación de su metodología en el aula, evaluación, entre otros elementos.

Es importante mencionar que, en este apartado, su cohorte generacional y su edad no fueron determinantes para poder modificar sus prácticas, se mencionó que a algunas generaciones les tomó un poco más de trabajo adaptarse a nuevas generaciones. Lo que sí resultó un factor determinante son sus años de experiencia en el aula, ya que, al estar en contacto con diversos grupos y situaciones, tuvieron la oportunidad de modificar y replantear sus estrategias de enseñanza, un gran parte de la comunidad docente muestra adaptación y flexibilidad frente a las nuevas generaciones, además de una autoevaluación y reflexión sobre su práctica en el aula.

Vergara (2016) menciona que la práctica docente es una práctica social que está fuertemente influenciada por las experiencias y momentos históricos, además de las experiencias de vida y personales de la persona docente, si bien la práctica docente se desarrolla dentro del aula, es afuera donde el docente toma las

herramientas que necesita para modificar o ajustar sus acciones para poder llevar a cabo los actos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, es necesario recordar que la persona docente se encuentra en medio entre el estudiante y el conocimiento ya que su actuar servirá no solo para que la comunidad estudiantil pueda aprender de forma efectiva, sino que también, puedan coexistir otros elementos igual de importantes a desarrollar: una convivencia óptima y además pueda atender las necesidades del estudiantado.

3) Ideas sobre la homosexualidad

D1HH. Respecto a las ideas sobre la homosexualidad, menciona que no ha habido un cambio, al menos en el plantel y menciona la falta de diálogo y el choque de posturas para llegar a acuerdos.

Externó que a pesar de que existen los esfuerzos de los medios de comunicación por normalizar y visibilizar, aún existe un rechazo de las personas.

D2MH. Mencionó que una de las formas en las que ha percibido la evolución de la homosexualidad es que no solo se limita a la cuestión física, sino que también al pensamiento y al auto percibimiento y a reconocer sus derechos. Sobre la influencia de los medios de comunicación destaca como la construcción de la homosexualidad en los medios ha influenciado para darle una connotación negativa y finalmente seguir reproduciendo estos estereotipos y prejuicios

D3HTL. Respecto a la evolución de la homosexualidad, hizo una Discusión entre cómo ha evolucionado los derechos de la mujer con las diversidades y disidencias. Además de destacar que los medios de comunicación ayudaron a este fortalecimiento de comunidad.

D4MTL. Sobre la evolución de la homosexualidad, la docente comenta que la ha sentido como una imposición además de relacionarlo con los medios de comunicación, ya que explica que en todos lados quieren agregar el tema.

Menciona que en todos lados están presentes escenas de lesbianas, además de señalar que en los medios de comunicación había una normalización del estereotipo del mexicano y de las personas afrodescendientes. Respecto al feminismo y machismo, se cuestionó porque ahora la mujer quiere ser más que el hombre, además de señalar que antes los derechos que peleaba la mujer eran derechos laborales y derechos constitucionales, ahora menciona que se toma una postura en donde la mujer es más que el hombre. Además de señalar que no está de acuerdo con el aborto aunado a esto, señaló que las nuevas generaciones tampoco quieren tener hijos.

D5MTC. Respecto a las ideas que se tienen sobre la homosexualidad, argumentó que una mala información puede traer repercusiones negativas en la vida del estudiante.

Señaló respecto a que las juventudes puedan hacer uso de sus derechos sexuales y reproductivos, destacó que no es malo, sin embargo, destacó que es importante enfocarse en otros aspectos de su vida (académicos, personales).

Respecto a hablar sobre sexualidad, destacó que no tiene problema en hablar la parte biológica, sin embargo, al hablar “de la otra parte” no. Además de señalar que cuando la docente ve a dos niñas o niña y niño dándose un beso, ella llama la atención por igual, argumentando que no es el momento ni el lugar.

D6HH. Al preguntarle sobre la evolución de la homosexualidad, compartió que aún existen situaciones donde los papás y mamás se enfrentan a pared cuando descubren que su hija o hijo pertenece a las diversidades y disidencias, lo cual lo relaciona con el contexto de Santa Rosa Jauregui y sus alrededores como en Juriquilla, quienes también tienen esos tabús aún presentes.

Esto lo relacionó con hablar sobre sexualidad en el aula, ya que considera que aún hay estudiantes con estos tabús que vienen con esas ideas desde casa, además de compartir que siente inseguridad por su estancia en el plantel si los padres y madres de familia cuestionaran su identidad de género.

Sobre la inclusión de las diversidades y disidencias en los medios de comunicación, señaló que las dos televisoras de México (televisa y TV Azteca) han retratado con estereotipos y prejuicios a las personas que integran las diversidades. Destacó que se caricaturizaba la homosexualidad, sin embargo, comentó que ahora se muestra de una manera más normalizada.

D7MH. Sobre las ideas que se han modificado sobre la homosexualidad, considera que ahora es un poco más abierto, sin embargo, destacó que aún existe una confusión sobre la celebración en lugar de la conmemoración.

D8MTL. Respecto a la evolución de la homosexualidad, señaló que los medios de comunicación, las tecnologías y las redes sociales tienen una influencia directa en la modificación de estas ideas que distorsionan el pensamiento de las personas jóvenes.

Señaló que algunas películas extranjeras muestran un “amor no verdadero” por lo que también podría alterar la percepción que las juventudes pueden tener sobre éste.

Análisis

Las ideas que la comunidad docente comparte sobre cómo ha evolucionado la homosexualidad permiten entender con mayor profundidad como conciben este concepto, además de destacar la influencia de medios de comunicación, la falta de comunicación con sus familiares y los estigmas para sumar o reforzar ideas previas, estereotipos y prejuicios. Algunas de las posturas que pueden destacar, por un lado (docentes 2, 3 y 6) es el reconocimiento de esta población como personas y algo que está normalizado y se dejan de lado los estigmas que se fueron construyendo sobre este concepto, además de que existe una relación con la evolución del reconocimiento de otros movimientos y poblaciones que también buscan garantizar sus derechos.

Por otro lado, también está otra perspectiva (docentes 4 y 5) en donde se reconoce

la evolución y desarrollo en los diferentes contextos (en esta investigación, en lo académico) pero sintiéndose como algo que ha sido impuesto y un tema que está presente constantemente de manera obligatoria, además de señalar como los medios de comunicación han reforzado e impuesto estereotipos que han complicado este reconocimiento.

González Ortuño (2016) destacó como personas que son parte de las diversidades y disidencias, han sido contenidas a través de instituciones como la escuela o la iglesia, en donde se les encasilla y también se les excluye. Al hacer un análisis sobre esta idea y en discusión con las posturas de cada persona docente, brinda una perspectiva amplia, en la que puede entenderse como llegaron a construirse estas representaciones.

Esto pudo suceder con el concepto y la evolución de la homosexualidad, si bien, algunos docentes lo plantean en el contexto educativo, la perspectiva que se brinda es general, respecto a cómo ha evolucionado este concepto de forma grupal y se entiende de manera individual, lo que permite un abanico de perspectivas nutridas: en un primer punto a tratar, está la perspectiva de los medios de comunicación. Medios masivos que en su momento representaron un conjunto de ideas y estigmas con prejuicios y estigmas que representaba de manera exagerada a las personas que pertenecían a esta comunidad.

La D4MTL menciona que se ha sentido como una imposición de los medios de comunicación, ya que explica que en todos lados quieren agregar el tema y hay “escenas de lesbianas en todos lados”, además de mencionar que existe una normalización de otras poblaciones, como las personas mexicanas y las personas afrodescendientes, lo que una vez, fueron representaciones colectivas que tuvieron un impacto en las representaciones individuales y fueron la base para la formación de creencias e ideas sobre esos temas.

4) Acciones de sensibilización por parte de la Universidad

D1HH. Comentó la situación cuando asistió un área encargada de la promoción de

derechos humanos y universitarios, para la sensibilización de estos espacios, sin embargo, la recuerda como una “conversación tensa” con docentes de edad más avanzada, incluso hizo mención de que docentes jóvenes también contrastaron con las ideas que se presentaron en ese taller.

Además, comparte que sintió una imposición de ideas, en donde las ideas que se abordaron fueron teóricas y “muy académicas” sin tomar en cuenta el contexto de este plantel educativo por lo que terminó en generar un rechazo por el tema.

D2MH. Señaló situaciones donde no hay la capacitación previa para la comunidad docente.

D3HTL. El docente señaló la impartición de “pláticas obligadas” (género, violencia, drogas) ya que considera que son pláticas institucionalizadas y acartonadas, en donde “un doctor” sermonea a la comunidad estudiantil o comunidad docente no sirve de nada y no tiene los resultados esperados. Al contrario de esto, señala que es necesario generar espacios de diálogo y de mediación, abrir la conversación sin sentirse experto en el tema, reconocer la diversidad de ideas y de pensamiento y finalmente establecer las metodologías didácticas efectivas que generen un verdadero diálogo. Respecto a la inclusión destaca que a pesar de los esfuerzos que se han realizado, son esfuerzos mal ejecutados ya que no se toman en cuenta las verdaderas necesidades de las personas. Mencionó el ejemplo de una estudiante con discapacidad visual en la pandemia, además de mencionar los retos que como docente enfrentó para poder brindarles igualdad de condiciones y de enseñanza a través de la pantalla.

D4MTL. Recordó cuando asistió un área para la promoción y defensa de derechos humanos y universitarios, a hablar de los baños incluyentes y los llamaron “gente retrograda” a la comunidad docente de este plantel educativo. Destacó que la plática que se impartió en ese momento fue un regaño para la comunidad docente. Señaló como en esta plática se hizo mención que la gente estaba sometida. La docente comentó que se sintió regañada y puso un alto en la plática.

Comentó que en este dialogo hizo la mención que justo como el Programa De Derechos Humanos piden respeto para aceptar a las nuevas generaciones, también es necesario respetar a las otras generaciones, ya que no crecieron en otro contexto.

Destacó que el hecho que les guste hacer la comida, barrer y servir la comida no quiere decir que no sea una forma de respeto, además de señalar que más allá de la diversidad de género debe imperar el respeto dentro y fuera del aula.

La docente indicó que con esta plática sintió que “le metieron las ideas con calzador” ya que siente una imposición de ideas por “pensar igual” sin embargo, destacó que tiene familia que pertenecen a las diversidades y disidencias y reconoció que las generaciones más jóvenes pueden tener mayor apertura.

D5MTC. Recordó cuando acudió un área para la promoción de derechos humanos y universitarios, comentó que ella no mencionó nada, sin embargo, sus compañeras docentes mostraron su disgusto con lo que se estaba mostrando en el taller, mencionó que uno de los argumentos que se le quedó fue que “todo lo que dijo cristo, no era verdad” y comentó que si le hubieran pedido su opinión de biología lo hubiera comentado, pero en ese momento no comentó nada.

Destacó que sus compañeras docentes argumentaron que, por trapear, limpiar la casa, preparar la comida, no se sentían menos y se sentían feliz, además de que los argumentos que compartió el programa en esa plática fueron argumentar que podían ponerle ropa de niña a un niño y decidir sobre los roles de género en la casa

D6HH. Al hablar de la inclusión de las diversidades en el plantel, señala que el percibe que existe una obligación por parte de la universidad hacia la comunidad docente, sin embargo, comparte que esta obligación solo se limita a dar cursos y expedir constancias, a raíz de esto señaló que una de las consecuencias ha sido que algunos docentes generan mecanismos de violencia hacia la comunidad estudiantil, por lo que es necesario apostar por una formación continua además de implementar mecanismos eficientes. Al mencionar sobre las acciones que realiza

el área encargada de la defensa de derechos humanos y universitarios, señaló que esta área es conocida solo por emitir recomendaciones.

D7MH. Mencionó que la labor que realizan algunas áreas de la universidad es significativa y en beneficio de la comunidad estudiantil.

D8MTL. Destacó que esta labor que realizan las áreas son importantes para la comunidad y deberían de ser más seguidas y no con largos periodos entre cada sesión.

Análisis

Las acciones de sensibilización, formación y diálogo con la comunidad docente respecto al reconocimiento de los derechos de las personas que pertenecen a las diversidades y disidencias tomaron como un punto crítico y de referencia una ocasión en la que acudió un área de la Universidad encargada de la promoción, orientación y defensa de derechos humanos y derechos universitarios.

De manera general, se identificó que, en esa actividad, existió una imposición de ideas, faltó un diálogo más abierto y más respeto por las posturas que no eran afines a lo que se estaba compartiendo en ese momento.

Algunos de los comentarios que surgieron de que fue una conversación tensa, además de que lo que los contenidos a trabajar no se centraron en la capacitación o una formación o un espacio de mediación, sino que pudo identificarse como un “regaño” lo que ocasionó molestia en algunos docentes, como respuesta y consecuencia de este dialogo, la comunidad docente mostro resistencia con la forma de trabajo del tema, más no con el tema. La comunidad docente señaló que la mayoría no tienen problema en reconocer y nombrar a las diversidades, sino en cómo se les presenta el tema.

¿Cuál es la relación entre la enseñanza que realiza el docente a la enseñanza para la persona docente? (Marrero, 1993) menciona que, para la formación de nuevo

conocimiento a través de las teorías implícitas, se requiere que exista una relación entre experiencias y saberes sobre lo que la enseñanza significa para ellos, mismas experiencias que más adelante, se verán reflejadas en su práctica.

En esta situación gran parte de la comunidad docente mostró inconformidad en cómo se les compartió el conocimiento sobre la inclusión y la diversidad de una manera que consideraron impositiva, en donde la posición de la persona docente se limitó a solo ejecutar, no hubo mediación o un dialogo que permitiera un ambiente de aprendizaje efectivo, el docente se observó cómo alguien aislado y no como una persona que es parte de un contexto con diferentes perspectivas, como lo individual y lo grupal, incluso en donde se les permita disentir de lo personal.

Finalmente, los resultados de este dialogo sirvieron para fortalecer algunas de las creencias que ya tenían sobre el tema de inclusión y la diversidad: un tema que ha sido impuesto, sin consultar las necesidades de la comunidad del plantel además de reforzar que es un tema aún confuso para la comunidad docente.

5) Identidad autopercibida de la persona estudiante y lenguaje incluyente

D1HH. Externó que, como docente siempre trata de apegarse en reconocer la identidad autopercibida del estudiante. Comentó que hay estudiantes que se acercan y solicitan ser nombrados, no con el nombre de lista, sino con el nombre con el cual se identifican y él hace la adecuación, sin embargo, señala que donde percibe que hay un poco más de tensión para reconocer estas identidades es en la coordinación.

Además de reconocer que tiene estudiantes que pertenecen a las diversidades y mostrar un reiterado apoyo a la comunidad con problemas académicos o personales. Sobre el lenguaje incluyente no siente dificultad por usarlo, sin embargo, prefiere referirse a la comunidad de manera neutra.

D2MH. Destacó que para ella no representa un problema reconocer la identidad autopercibida de estudiantes, Una de las estrategias que emplea para fomentar la

sensibilización entre estudiantes es gestionar espacios de diálogo para reconocer y visibilizar a las y los estudiantes que son parte de las diversidades y disidencias, además de siempre preguntarles al inicio de semestre como se auto perciben y apoyar en sus cambios de nombre y también con otros docentes, además de permitir el uso de lenguaje incluyente y visibilizar en sus clases a esta comunidad.

D3HTL. Al hablar de lenguaje, hace hincapié en no referir el género en sustantivos además de señalar que es necesario que la persona mencione sus necesidades para que pueda ser apoyada por la institución y no al revés.

Compartió una vivencia que tuvo con una estudiante y su cambio de nombre, después de hacerle saber que su nombre era otro, reconoció su nuevo nombre, sin embargo, menciona que, a pesar del reconocimiento a la persona, el docente no podría usar “e” o “buscar rodeos del lenguaje” para nombrar personas en lugar de hombres o mujeres.

Hizo un énfasis en el lenguaje al destacar que se puede ser grosero sin necesidad de decir una grosería, en cuidar el lenguaje, además de poner el ejemplo de que puede usar lenguaje incluyente, pero a su vez ser excluyente. Además, destacó que él no permite el uso de lenguaje incluyente, ya que primero es necesario conocer las normas del lenguaje.

D4MTL. Respecto al reconocimiento de la identidad en este Plantel educativo, reconoció que, si bien no es un proceso lento y que también ha abarcado el lenguaje y en las políticas de inclusión educativa en la Universidad, se ha dejado de lado a la persona docente, ya que es quien está frente a grupo, sin embargo, destaca que el lenguaje incluyente se le hace una tontería, porque ella siempre se dirige con respeto a la comunidad estudiantil. Sin embargo, señaló que, si no usar lenguaje incluyente es “ofensivo” para el estudiante, lo usa, sin embargo, antes menciona lo complicado de usarlo sin dejar de lado el respeto.

Una de las estrategias que tiene en el aula para fomentar la inclusión es dar talleres de empatía, aceptación y escucha.

Destacó que una de sus clases construye el concepto de hombre y de mujer, por lo que puede resultar confuso para la comunidad estudiantil.

Respecto a las diversidades y disidencias señaló que han llevado personas “Trasvestis” a este plantel, sin embargo, reconoció que no tiene interés por nombrarlo la persona se identifica, además de que siente que es “algo grotesco” en una primera impresión al no estar acostumbrada, sin embargo, ya que conoce a la persona cambia su perspectiva.

Reconoció que le cuesta trabajo el reconocer la identidad, sin embargo, también señaló que lo siente como una imposición.

D5MTC. Respecto al lenguaje incluyente destacó que es más importante una mente sana, al profundizar en el concepto de mente sana, explicó que se refiere a los valores y educación con la persona docente. Sin embargo, destacó que, si le solicitan usar otro nombre para nombrar al estudiante, lo hace. Reafirmó que, si bien la inclusión está en estudiantes con discapacidad y estudiantes de las diversidades y disidencias, para ella la inclusión es escuchar al estudiante y al docente, además de argumentar que muchas veces la comunidad estudiantil no habla sobre su situación en casa, además de reafirmar que la educación en casa y en valores es de suma importancia.

Al hablar del contexto social, destacó que ahora la violencia impera además de que es transmitida y normalizada en medios de comunicación y en la música, agregó que gracias a estos medios la sociedad ha empleado mal el concepto de inclusión. Destacó que el internet ha causado mucho desinformación y confusión, además de existir varias definiciones de conceptos que aún son complicados de entender.

Sin embargo, sobre la comunidad de las diversidades y disidencias, señaló que es un caso contrario, ya que buscan reconocimiento, ser escuchadas y atendidas, pero no lo dan. Destacó que en sus clases la docente habla con la comunidad estudiantil y se responsabiliza únicamente de hablar sobre biología, el sistema nervioso, endocrino, sistema reproductor, señaló que, si ella se viste de bombero, no será un

bombero y mencionó que, si un niño se viste de niña, no dejará de ser niño. Informó que estas percepciones ella las fue construyendo, argumentando que gracias a su formación tienen esas concepciones.

Otra de las ideas que compartió es que un hombre puede disfrazarse de mujer, es por una gran atracción a la mujer, además de reconfirmar que es necesario tener una “buena canalización” ya que, de no ser así, las juventudes podrían perder su sentido de identidad.

Respecto a los derechos de las infancias trans, hizo la comparativa con darle un arma a un infante o juventudes y argumentar que a esa edad no cuentan con la madurez suficiente que eso puede hacerles daño, además de argumentar que en esa edad aún no pueden comprenderlo del todo bien y señaló que, en otros casos, los niños que se comportan o quieren ser niñas es porque quieren recibir el mismo trato que reciben las niñas de sus padres, además de señalar que lo que buscan es cariño y atención.

D6HH. El docente reconoció la importancia de nombrar y generar estrategias que permitan la visibilización de todas las poblaciones, además de señalar que en el plantel aún faltan estrategias que permitan llevar este reconocimiento de una manera óptima

D7MH. Sobre los derechos de las infancias y juventudes trans, mencionó que es necesario que las juventudes e infancias deben esperar a cierta edad, ya que como personas seguirán evolucionando y agregó que como adolescencia su crecimiento no solo será físico sino también mental y emocional, por lo que deben de tener “plena seguridad de conocimiento” por si llegara a arrepentirse de algún cambio. Respecto al lenguaje incluyente y estrategias de inclusión confesó no tener estrategias de inclusión, sin embargo, le gustaría implementar algunas. Sobre el lenguaje incluyente, mencionó no tener inconveniente en permitirlo, sin embargo, destacó que por el tipo de materia que imparte, entregar un trabajo con lenguaje incluyente resulta complicado.

D8MTL. Respecto al lenguaje incluyente señaló que alguna vez escuchó en el radio el argumento de un militar donde mencionaba que usar lenguaje incluyente para cambiar la letra del himno nacional estaba prohibido. Agregó que cambiar una palabra implica modificar el léxico del lenguaje además de alterar lo social. Destacó que ante eso lo más importante es que prevalezca el respeto a las cosas que ya están establecidas. Sin embargo, señaló que tiene dos estudiantes que cambiaron de nombre y ella como docente no se opone a reconocer su identidad por respeto. Sobre el reconocimiento de las juventudes e infancias trans, enfatizó en que, al ser juventudes, aún no saben lo que quieren, además de encontrarse en un periodo de búsqueda de búsqueda de atención.

Análisis

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que las teorías implícitas, permiten a la comunidad docente interpretar la realidad, ya que se encargan de interpretar elementos clave, en la enseñanza, como el currículo, nuevas formas de innovación y acciones a realizar en el aula. (p. 271).

Frente a la perspectiva del reconocimiento a la identidad de la persona estudiante a través del lenguaje, existe la apertura para reconocer a la persona estudiante y modificar la forma en la que se dirigen a la persona, sin embargo, como mencionan algunos docentes solo lo hacen si la persona estudiante lo solicita, sin embargo, algunos docentes, dan a conocer su postura en la cual no se encuentran de acuerdo con usar lenguaje incluyente por creencias personales o por su formación.

En este apartado, este grupo de docentes tienen definidas sus creencias, sin embargo, cuando están en el aula o con un estudiante, pueden modificarlas (aún que no estén convencidas y convencidos) por sus estudiantes. Hacer estas acciones, permite entender de manera más clara, cómo funciona la adaptación y modificación del conocimiento según sea su realidad, lo que permite poner en el centro como las teorías implícitas permiten contar con los elementos necesarios para poder decidir y estas decisiones se reflejan en sus acciones en el aula.

Otro grupo de profesores reconocen y promueven estrategias para promover y visibilizar, otros docentes tienen una postura neutra y otros lo hacen, pero muestran su inconformidad.

Desde esta perspectiva, las creencias construidas en entornos familiares, pueden tener una gran influencia en la manera en cómo construyan sus teorías implícitas, sin embargo, en casos como el D3HTL, el cuál su mamá fue sexóloga y siempre mostró apertura para dialogar sobre el tema, se pensaría que la persona docente tendría la misma apertura con el tema y el uso del lenguaje incluyente, sin embargo esto no fue así, sus argumentos parecen estar más inclinados a su formación y al lenguaje, por lo que, como anteriormente mencionó, lo reconoce pero no lo usa.

Otro ejemplo es el D1HH, el cuál mencionó que su familia tenía posturas y perspectivas mostraban rechazo a este sector, sin embargo, el docente mostró apertura por reconocer y usar lenguaje, sin embargo, aún prefiere mantenerlo neutral. Estos ejemplos, pueden servir como base sobre cómo sus teorías implícitas pueden ir evolucionando y adaptándose según su contexto, sus experiencias y su realidad.

En otros casos, como las docentes 4 y 5 si bien reconocen que existe el lenguaje y pueden usarlo, mencionan que es más importante “una mente sana” destacan que es “una tontería” además de señalar abiertamente una postura de rechazo frente a las personas trans.

Estos argumentos permiten conocer las diferentes posturas que existen sobre los aprendizajes anteriores de la comunidad docente, tienen repercusión en sus decisiones futuras, además de que estos conocimientos a pesar de ser experiencias similares, cada vivencia y representación es única.

6) Inclusión en el plantel de media superior y perspectiva de otros docentes sobre la inclusión en el plantel

D1HH. Respecto a la inclusión, mencionó los baños incluyentes del plantel. Sin embargo, externa, que estos baños están descuidados, no fueron una iniciativa del plantel y si bien, se trabajaron juntas y pláticas consideran que estas acciones no fueron suficientes para sensibilizar, por otro lado, menciona que algunos de los comentarios que ha escuchado de docentes del plantel han sido: “los hombres son hombres y las mujeres son mujeres”.

Mencionó un caso de cambio de nombre en el plantel, en donde un estudiante hombre trans modificó en reiteradas ocasiones su nombre, por lo que la coordinación no supo referirse a él y al nombrarlo por su nombre de mujer, el estudiante se molestó.

Además de señalar que existe un silencio por parte de los docentes sobre el tema, ya que “no tendría mucho impacto”.

D2MH. Respecto a la evolución de la inclusión en el plantel, señaló que a las edades más jóvenes no tienen problema con aceptarla y promoverla, y volvió a señalar que a edades más avanzadas les cuesta conflicto aceptarla, además de señalar que en el contexto de este plantel educativo faltan programas y acciones que podrían optimizar estrategias de inclusión. Respecto a la inclusión de las diversidades en el aula, señala que debería ser con el apoyo de un protocolo para poder guiarse y actuar de manera óptima. Ejemplificó el caso de estudiantes con identidad de género que cambian su nombre al que está en la lista, señaló que no tiene problema en llamarlas con el nombre con el cual se identifican o registrarlas en la lista, sin embargo, hay docentes que les cuesta trabajo o lo rechazan, lo que está genera discriminación y segregación en esta comunidad de estudiantes.

La maestra también señaló que no solo también las personas que integran las diversidades y disidencias tienen problemas con la inclusión en el plantel, también las personas con discapacidad. Al abundar en este punto, destacó como hay estudiantes que pueden tener complicaciones para acceder al segundo piso del plantel y no hay mecanismos o ajustes adaptados para facilitar el acceso y la

movilidad en el plantel.

Sobre los baños incluyentes de este plantel educativo destacó que es necesario darles seguimiento y más promoción a estos espacios, para poder continuar con la sensibilización y formación en las cuestiones de género en el plantel, sin embargo, señaló que al estar en una ubicación más lejos y no en los edificios principales, causa dificultad para el acceso, además de que hubo un momento en que los cerraron sin dar una explicación, compartió que en los cursos de inducción para los primeros semestres no son presentados estos espacios y menciona que solo por fuera son incluyentes, ya que adentro sigue con la misma separación de hombres y mujeres. señala que para otros docentes esto si representa un problema. Además de señalar que estos docentes ya son mayores, ya que estuvieron cuando ella era estudiante y desde ese momento su práctica y estrategias de inclusión no han avanzado.

Otro de los problemas que señaló con estos docentes, fueron los casos de acoso hacía las estudiantes. En donde menciona que ella fue víctima de acoso además de señalar que frente al acoso que se vivió en el plantel educativo, no se tomaron las medidas necesarias.

Mencionó que un tema tabú en la institución son los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Mencionó como cuando a un grupo de estudiantes mujeres expuso sobre derechos humanos y derechos sexuales, el grupo comenzó a sentirse incómodo, por lo que externo que aún existen prejuicios y estigmas sobre los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

Además, resaltó que estos prejuicios y estigmas no son exclusivos de la comunidad estudiantil, sino que también son reproducidos por mujeres docentes mayores del plantel en la sala de maestros. Algunos de los comentarios que ha escuchado son respecto a las formas de vestir de la comunidad estudiantil, por lo que la docente se siente conflictuada al no querer confrontar a las docentes, sin embargo, la docente opta por hablar con las estudiantes, orientarlas y brindarles ayuda.

Compartió que las docentes del plantel criticaron además de señalar que con estos diálogos estaban incitando a la comunidad estudiantil, sin embargo, la comunidad estudiantil mostró un interés por saber más del tema además de sentir confianza de dialogarlo.

Otro de los temas vigentes que aún es un “difícil de hablar” es la religión y la homosexualidad y el machismo, destacó que aún existen estudiantes que tienen esos pensamientos

D3HTL. A la inclusión señaló que han existido esfuerzos naturales, además de destacarlos como cambios culturales, sin embargo, señaló que como docentes existen esfuerzos por reconocer la identidad autopercebida de género, también hay docentes que aún no quieren reconocer la identidad del estudiante además de señalar el uso inadecuado de los baños incluyentes. Señaló que en esta institución existe la aceptación a las diversidades, sin embargo, destaca que estas medidas han tenido que adaptarlas y no fueron propuesta del plantel o de la comunidad docente, además de señalar que hay contradicción entre lo que señala el plantel y las acciones de inclusión. Respecto a los baños incluyentes mencionó que los recursos han sido limitados además de que por como esta manejado el espacio de estos baños y al ubicarlos hasta la biblioteca, resalta que han sido esfuerzos exitosos, pero con resultados variables. Algunos de los comentarios que escucha de otros docentes y que tiene más presentes destacó que al ser parte de la generación de los “90’s” existe una mayor apertura.

D4MTL. Respecto a los baños incluyentes comentó que estos baños no son lo mismo con gente adulta, ya que la comunidad estudiantil usa esos espacios para tener relaciones sexuales. Destacó que con estudiantes no han existido este tipo de tensiones por respetar la diversidad que existe en el aula.

Señaló que respecto a la inclusión de las personas con discapacidad aún faltan estrategias efectivas, comentó que tuvieron un estudiante con autismo y discapacidad visual, por lo que tuvieron que darle un taller a la comunidad docente,

sin embargo, existieron docentes que lo aceptaron y otros lo rechazaron.

Señaló que causa confusión generar ajustes razonables para estudiantes con discapacidad, ya que al solicitar que se repitan exámenes la docente considero que la discapacidad que poseía el estudiante no era razón para repetir el examen.

Frente a esta situación señaló que es necesario que el docente este preparado para este tipo de situaciones, sin embargo, muchas veces la institución no lo proporciona y el docente tiene que buscarlo por sus propios medios, además de reconocer que debe existir un incentivo para poder acceder a estos cursos (diploma o reconocimiento con validez) para poder acceder a mejores categorías o estímulos.

Respecto a la inclusión de las diversidades y disidencias, menciona que es algo complejo, ya que ahora existen muchos nombres y a cada uno se le debe de nombrar. Algunos de los comentarios que ha escuchado de la comunidad docente es que algunas personas de la comunidad docente están de acuerdo con las diversidades, mientras que ha escuchado comentarios más radicales de la profesora de biología, quien externa que solo hay hombre y mujer.

Al señalar el contexto de Santa Rosa Jauregui, destacó que esta visión aún es común, ya que aún existe mucha gente de campo.

D5MTC. Sobre la inclusión destacó que cuando se habla de esta solo se pone al centro al estudiante, sin embargo, señaló que es necesario que la persona docente se encuentre en el mismo nivel, además de puntualizar que las medidas que se han buscado aplicar no han sido del todo buenas.

Respecto a la inclusión con personas con discapacidad relató el caso de un estudiante con discapacidad visual, en donde el plantel no le brindó las herramientas, la capacitación o formación para poder brindarle herramientas necesarias para poder apoyarlo. Reconoció su preocupación por no poder apoyar de manera óptima a estudiantes con discapacidad, sin embargo, recordó como la coordinación generó una estrategia con ATEDI quien le brindó las herramientas

necesarias para poder concretar su proyecto académico. Los comentarios que abundan entre sus colegas es el respeto.

D6HH. El docente señaló que esta evolución ha sido muy pobre y destaca que no ha existido un avance genuino, sin embargo, señaló que la universidad apenas inicia con estas estrategias. Mencionó que áreas como ATEDI no solo debería ser una dependencia de rectoría, sino que también debía estar presente en el día a día de la comunidad estudiantil.

Al hablar de la percepción que tiene la comunidad estudiantil sobre el tema de las diversidades y disidencias destacó que la comunidad se muestra más abierta que la comunidad docente, al señalar que hablar de disidencias y diversidades es algo normalizado, sin embargo, señaló que han existido casos en donde la comunidad estudiantil menciona que la maestra de biología y el maestro de lógica mencionan comentarios discriminatorios y machistas. Al preguntarle sobre los comentarios que ha escuchado de otros docentes sobre las diversidades comentó que la mayoría de este grupo de docentes son más empáticos porque ya tienen un conocimiento previo, esto les permite orientar a la comunidad estudiantil. Compartió que como docentes han mostrado su apoyo, sin embargo, aún existe un grupo de docentes que tienen resistencia a las diversidades y disidencias.

D7MH. Al hablar de los baños incluyentes en el plantel compartió que ella no los usa, ya que están los baños de la comunidad docente, además de que, al estar fuera de los edificios centrales, resulta complicado acudir a estos. Destacó que en el Plantel ha escuchado de otros docentes, un tema difícil de hablar aún es sobre sexualidad y derechos sexuales y reproductivos ya que considera que la comunidad docente es un tema del cual no se debería de hablar. Sobre los comentarios que ha escuchado de otros docentes, destacó que las generaciones que son más arriba no son tan abiertas con el tema y ha escuchado de tensiones con otros docentes.

D8MTL. La docente señaló que conoce los baños incluyentes, sin embargo, destacó que faltó más información respecto a estos espacios para poder compartirlo con la

comunidad estudiantil. Respecto a los comentarios que ha escuchado de otras docentes, comentó que una docente se molestó por traer a un chico trans a una actividad. La docente comenzó a hacer comentarios discriminatorios y también a decir que no podía creer esas ideologías.

Análisis

Al hablar sobre inclusión en el plantel, uno de los principales puntos del cual se hizo mención, fueron los baños incluyentes, un espacio que si bien, podría significar un avance en materia de inclusión para el plantel, algunos docentes lo califican como insuficiente, ya que estos no fueron una iniciativa del plantel, no se encuentran accesibles y también se encuentran descuidados. Otros comentarios que surgieron sobre ese espacio, es que no se ha usado con el propósito original, sino que la comunidad estudiantil lo está usando con otros fines. Como la exploración de la sexualidad y la vivencia de la misma.

Los baños incluyentes fueron un parteaguas en el reconocimiento de este sector de la población, sin embargo, al no llevarse de manera efectiva, resultó en un esfuerzo que no fue suficiente e incluso confuso para la comunidad docente, por lo algunos docentes mencionaron la falta de claridad y estrategias para compartir esto con la comunidad estudiantil.

Otro punto a destacar sobre la inclusión fue que la comunidad docente visibilizó a otros sectores de la población, como las personas con discapacidad, en donde tanto estudiantes de generaciones jóvenes y grandes, señalaron que faltan espacios accesibles para la comunidad, además de señalar la falta de capacitación y estrategias además que en algunas situaciones la persona docente es quien tiene que recurrir a estrategias y herramientas propias, ya que la institución no cuenta con los recursos para apoyar al estudiante y a la persona docente.

La mayoría de la comunidad docente compartió que los avances en materia de inclusión por parte de la institución han sido confusos, mientras que, a manera interna, las y los docentes han generado sus propias estrategias lo que ha

polarizado las acciones de cada docente según su práctica y sus experiencias con la comunidad estudiantil.

Respecto a las posturas que han escuchado la comunidad docente sobre sus colegas, permite poner en contexto el sentir de esta comunidad, además de poder visibilizar las posturas de cada docente y realizar una Discusión entre su actuar y su forma de pensar.

Docentes como (1,2, 6 y 8) mencionan que han escuchado comentarios de algunos docentes en donde hacen comentarios que refuerzan estereotipos y prejuicios, comentarios que son emitidos por docentes de mayor edad, además de que algunas veces, la comunidad docente prefiere mantenerse en silencio sobre este temas, además que aún existen temas tabús en el plantel, como los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, la religión, la política y el dinero.

Comparar posturas permite poner en discusión si los comentarios que escuchan de otras y otros docentes, tiene peso o influencia en sus mismas opiniones o creencias. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) lo definen como “el conflicto intergrupal” el cual puede ser abordado desde las teorías implícitas. El cual mencionan que, al ser individuos que se encuentran constantemente en compañía y en lo colectivo, esta unión permite un desarrollo de características personales y al mismo tiempo sociales además de desarrollar conductas sociales y algunas de ellas, son la cooperación y la competición (P.302)

Es necesario preguntarse como este grupo de docentes se auto percibe, como un grupo unido o como un grupo segmentado según sus creencias e ideas. En un primer análisis, las posturas que se han compartido es que docentes (1,2,6,7,4 y 8) han escuchado comentarios de vulneración y discriminación, mientras que otro grupo de docentes (3,5 principalmente) han escuchado comentarios de respeto y apertura.

Frente a esta segmentación grupal, surge el interrogante sobre como la comunidad docente de este plantel puede adaptarse o modificar sus creencias según sea el

grupo social donde se encuentra ya sea para evitar conflictos, defender sus posturas y creencias y finalmente puedan evitar conflictos y tensiones fuera del aula.

7) Formación Docente

D1HH. Por otro lado, señaló su papel de figura como docente, en donde brinda la ayuda, orientación o canalización correspondiente según sea el caso del estudiante, sin embargo, resaltó la falta de capacitación del plantel para poder actuar de manera óptima.

Por último, rescató la importancia de la formación docente en temas de inclusión y diversidad ya que uno de los problemas que siguen vigentes son el machismo presente en el plantel.

D2MH. Respecto a la formación docente en esta institución, sobre diversidades y disidencias, reconoció que aún le falta mucho y puede ser mejorable. Además de pláticas y talleres, podrían darse cursos que permitan sensibilizar y canalizar a las instancias correspondientes. reconoció la importancia de conocer más sobre este tema, para poder brindarles una protección especial a esta comunidad, reconocerla y a su vez continuar con su formación docente para reconocer a las diversidades y disidencias.

D3HTL. Reconoce que la docencia está vinculada a la vida y a su vez, la vida está vinculada a la docencia, no solo formar al docente, sino que también reconocer el papel del docente como padre, madre, persona y no solo encasillarlo en un papel.

D4MTL. Señaló que como docente es necesario conocer más sobre el tema, sin embargo, es necesario implementar otra estrategia y revisar a la población con la que se trabajará.

D5MTC. Reconoció que la formación docente es necesaria no solo en aspectos de inclusión sobre las diversidades y disidencias, sino que también en otros campos de inclusión que benefician a la comunidad estudiantil.

D6HH. Al hablar de la formación docente mostró preocupación al comentar que la universidad contrata profesionistas que no tienen una formación en educación, por lo que el trato con las disidencias o personas con discapacidad puede ser complicado o generar tensiones.

D7MH. Al compartir sobre la formación docente, destacó que es importante continuar con las acciones de sensibilización y formación siempre y cuando sean funcionales para la persona docente, así como para el estudiantado.

D8MTL. Destacó que es necesario que el docente también pueda formarse como tutor para apoyar al estudiante, en donde pueden apoyar de mejor manera al estudiante según su problemática y canalizarlo a las instancias universitarias correspondientes.

Análisis

Hablar de formación docente en esta investigación, permite conocer si la persona docente está en constante actualización sobre sus prácticas y estrategias, lo que les permite ajustar sus estrategias además de poder reconfigurar sus teorías implícitas sobre la enseñanza, con la intención de poder adaptarse a las nuevas generaciones y buscar nuevas formas de enseñanza.

Díaz Quero (2006) menciona que la formación docente está compuesta por dos formaciones: una formación académica y otra formación en su labor cotidiana. Algunos docentes (1,2) mencionaron y reconocieron su que tienen un papel en el aula más allá de la enseñanza, en donde pueden apoyar, canalizar y orientar a la comunidad estudiantil, sin embargo, aún faltan herramientas que permitan continuar con su formación de manera más efectiva además de que las estrategias que se implementan pueden ser perfectibles.

Otras de las perspectivas señaladas fue que estas estrategias deberían estar encaminadas a la comunidad estudiantil y que en algunas ocasiones la persona docente no cuenta con una formación o capacitación para dar clases por lo que

puede ser una dificultad al momento de relacionarse con estudiantes.

Finalmente, a manera general, se reconoce que la formación docente es importante y la comunidad docente muestra apertura para continuar con esta, sin embargo, se requiere de estrategias funcionales y precisas que beneficien a la comunidad docente y a la comunidad estudiantil.

8) Derechos de las juventudes

D1HH. Sobre los derechos de las juventudes hizo mención de que es necesario que se organicen no solo cuando tienen un problema de derechos académicos, sino que tengan la información suficiente para poder atenderlo y sobre su identidad autopercebida señala que es necesario por el hecho de ser persona y reconocer la valentía que tuvo para nombrar y ser reconocida su identidad.

D2MH. De los Derechos de las y los estudiantes, destacó que existe una percepción que, al ser juventudes, puede que no se les tome en serio, sin embargo, es necesario reconocerlos y hacerlos participantes para garantizar sus derechos humanos. Además de brindar la ayuda a las y los estudiantes para poder canalizarlos para ayudarles o hablar con un profesor o profesora.

Respecto al reconocimiento de las juventudes trans, destacó que aún existe un complejo con estas infancias ya que puede existir una tendencia al adultocentrismo, en donde se les ve a las juventudes como que no saben lo que quieren, por lo que es necesario reconocer sus derechos y modificar esas ideas.

D3HTL. Respecto a que las juventudes conozcan y hagan valer sus derechos, destaca que es necesario, sin embargo, también es necesario que conozcan sus obligaciones y responsabilidades.

Una de las formas que tiene para apoyar a la comunidad estudiantil con un problema, es promover una escucha activa y canalizar a las instancias universitarias correspondientes.

Sobre el reconocimiento de las identidades trans de las juventudes, destaca que aún existen algunas limitantes para desarrollarse libremente, algunas de estas limitantes es el respaldo institucional.

D4MTL. Respecto a que las juventudes conozcan y hagan valer sus derechos, destacó que también es necesario que conozcan las obligaciones que tienen como estudiantes, además de estar bien fundamentado y tener más conocimiento al respecto.

D5MTC. Respecto a los derechos de la comunidad estudiantil mencionó que es importante que los conozcan, sin embargo, también es importante reconocer los derechos de la comunidad docente. Además, retomó el paro estudiantil en donde señaló que una de las causales del paro fue la comunidad estudiantil no fue escuchada, sin embargo, destacó que el estudiante también debe de prepararse, no solo ir a tomar fotos de los contenidos.

D6HH. Por último, señaló que es necesario que la comunidad estudiantil haga valer sus derechos universitarios. Una forma en la que promueve estos derechos a través de la enseñanza de la legislatura universitaria, además de conocer las instancias que apoyan a la comunidad

D7MH. Considero que es necesario que la comunidad estudiantil conozca sobre sus derechos para evitar situaciones de vulneración y de subordinación en el aula, además de empoderar a la comunidad estudiantil para exigir sus derechos.

D8MTL. Respecto a los derechos de las juventudes, comentó que es necesario que hagan valer sus derechos humanos, sin embargo, también es necesario que conozcan sus obligaciones y responsabilidades.

Comparación de respuestas obtenidas

Respecto a que la comunidad estudiantil conozca sobre sus derechos, algunos docentes (1, 2, 6) señalaron que es importante que conozcan sus derechos además

de promoverlos y a través del reconocimiento de la identidad de la persona estudiante solo por ser personas, sin embargo, mencionaron que aún existe una perspectiva adultocentrista en la cual, la comunidad docente sigue desacreditando las decisiones y las acciones de la comunidad estudiantil, lo que puede resultar en una falta de apoyo o actos que vulneren a la persona joven estudiante. Finalmente, se hace mención en que se deben de promover los derechos de la comunidad estudiantil pero también las obligaciones.

Ahora bien, las categorías que se identificaron en esta investigación muestran una relación que articula sus vivencias y experiencias con su práctica y su actuar docente. Esta conexión también permite visibilizar de manera general la construcción de sus teorías implícitas sobre las diversidades y disidencias, además de como la viven en el aula y en su formación.

Algunas de las categorías que muestran una conexión y se refleja lo mencionado previamente son:

- 1) **Las acciones de sensibilización por parte de la universidad:** Si bien, en este apartado fue donde más comentarios hubo respecto a la manera en la que se impartía y lo que significó para esta comunidad docente, esta se vincula con la formación docente y la inclusión en el plantel.

Las experiencias de la comunidad docente fueron fundamental para comprender como perciben el tema de la inclusión de manera personal, recalcar la importancia de la formación docente no desde la imposición, sino desde el dialogo y finalmente, reconocer la falta de estrategias para poder brindarle al docente las herramientas necesarias para poder desarrollar estrategias de inclusión desde su formación y sus experiencias.

- 2) **Identidad autopercebida de la persona estudiante, lenguaje incluyente e inclusión en el plantel:** Estas tres categorías también permiten vincularse con la formación docente, la perspectiva de otros docentes sobre la inclusión y los derechos de las juventudes. Por un lado, la formación docente para

trabajar en la sensibilización y nuevas estrategias de inclusión (en donde también se vincula con las acciones de sensibilización por parte de la universidad) la perspectiva de otros docentes en donde la opinión que tienen los docentes sobre este tema puede influenciar en como lo perciben o deciden actuar y finalmente, los derechos de las juventudes, en donde si bien, la mayoría de la comunidad docente reconoce que son importantes y deben hacerse valer, también reconocen que tienen obligaciones.

Estas articulaciones muestran que no están aisladas, por el contrario, esta unión entre la formación y la inclusión son puntos clave para comprender como la formación puede ayudar a modificar ideas, prejuicios o reforzarlos si esta no se lleva de la manera correcta.

Frente a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas respecto a las diversidades y disidencias sexuales que tiene el profesorado de una escuela de EMS? Se puede concluir que las teorías implícitas que tiene esta comunidad son respecto a la diversidad, las adolescencias y la sexualidad.

Estas teorías están cimentadas desde una educación “tradicional” donde la religión y la moral tuvieron un peso importante en la construcción de nuevos conocimientos sobre las diversidades y disidencias, sin embargo, frente a estos nuevos fenómenos educativos, también lograron desarrollar posturas y perspectivas más abiertas, lo que les permitió modificar sus aprendizajes a través de la reflexión e interacción con la comunidad estudiantil.

VI. Conclusiones

Al principio de esta investigación, uno de los principales propósitos fue la búsqueda de los elementos que exploraran como las teorías implícitas sobre las diversidades y disidencias sexuales de docentes de EMS iban encaminadas a la vulneración, a la discriminación y al no reconocimiento de los derechos de las personas. Es necesario explicar que quien escribe estas líneas, sostenía esta perspectiva, de manera irónica, por mis experiencias y vivencias previas.

Sin embargo, en este proceso de adentrarme a conocer la realidad del profesorado, conocer el contexto de este plantel y acercarme a dialogar con la comunidad docente, me permitió darle voz al docente, reconocerlo y visibilizarlo como persona, como actor social con una historia personal particular, adentrarme e identificar sus experiencias, vivencias y, con ello, entender mejor cuáles son los elementos que lo hacen ser parte de la educación a través de su actuar profesional.

En esta investigación se trabajó con un grupo de docentes con diferentes formaciones, edades y perfiles, quienes llegaron al campo de la educación por una oportunidad laboral, a veces sin desearlo directamente, y encontraron su vocación en el camino. Cada docente con experiencia frente a grupo fue formando y perfeccionando su práctica; sin embargo, un reto común que se pudo identificar, y al que se enfrentan cotidianamente, es a la adaptación a nuevos aspectos de la realidad.

Para poder entender y abordar estos nuevos fenómenos de su realidad educativa, fue necesario que recurrieran a antiguos saberes, experiencias y conocimientos previos para poder atenderlas de la manera más idónea y adaptarla a su práctica y poder cumplir con su tarea de compartir conocimiento a toda la comunidad estudiantil.

Sin embargo, es necesario recordar que, al ser personas únicas con diferentes contextos, edades, generaciones, formaciones y experiencia en el aula, su actuar iba a ser diferente según las expectativas que se tenía sobre como atender los cambios constantes de la realidad y en este caso, la inclusión de las diversidades y disidencias en el aula.

Es preciso mencionar que, aunque esta tesis no tuvo como tema central la inclusión educativa, sin duda, al tratar con el profesorado los asuntos relacionados con las diversidades y disidencias sexuales de sus estudiantes, éste emergió. Esto es importante pues, a pesar de que no es un fenómeno educativo reciente, han surgido nuevas perspectivas y modificaciones que son destacables en el campo educativo.

Por ejemplo, desde las reformas a las leyes de educación (superior y media superior) los ajustes razonables, los objetivos de los Modelos Educativos Universitarios o los Planes de Desarrollo Institucional. Todos estos aspectos trastocan el trabajo del profesorado pues, en dichos documentos, se describen elementos que deben ser considerados para las prácticas educativas. Las y los docentes, en muchos casos deben incorporar a sus teorías implícitas aspectos como éstos.

Asimismo, todos estos elementos han sumado para garantizar el acceso a la educación de todas las personas, sin embargo, es necesario cuestionar si con esas acciones son suficientes o se requiere otra búsqueda de estrategias que permitan desarrollar estas acciones de manera más efectiva.

Como se mencionó en los resultados, un momento que causó tensión en este plantel fue el actuar de un área de la universidad con la intención de sensibilizar y formar respecto a la incorporación de “baños incluyentes” mismos que, en palabras de la comunidad docente: fueron instalados lejos de los edificios principales, les dan poco mantenimiento y fue muy poca la capacitación de estos espacios tanto para la comunidad docente como para la comunidad estudiantil.

Frente a esta problemática surgen dos cuestiones: en primer lugar, visibilizar esta acción por parte de la universidad: la instalación de este espacio con el propósito de garantizar el reconocimiento de todas las personas, sin embargo, cuestionar la razón por la cual surgieron las condiciones que se mencionaron anteriormente y en segundo lugar, para darle seguimiento a este espacio, la plática que se ofertó a la comunidad docente, pero bajo estas mismas condiciones: sin conocer las necesidades del plantel, de la comunidad docente y finalmente cayendo en tensiones que, en lugar de poder resolver esta problemática, surgieron más tensiones y reforzó ideas que se tenían previamente.

Esto solo fue un parteaguas para entender lo que realmente estaba pasando en este plantel: ¿realmente existía un rechazo al tema de las diversidades y disidencias

o es la manera en la que se está presentando el tema lo que causa estas tensiones? Estas dos preguntas nos pueden remontar a dos temporalidades: el pasado de la persona docente a través de sus experiencias y a su presente, en donde gracias a estos saberes puede dejar viejos aprendizajes, adaptarse a nuevos saberes y finalmente, crear nuevo conocimiento.

Bajo esta premisa, estas primeras conclusiones permiten compartir que:

- La edad no fue un factor clave para determinar si hay ideas con prejuicios y estigmas sobre este grupo, docentes con las siguientes edades: 37, 61, 51, 25 y 43, compartieron ideas similares sobre el lenguaje incluyente, la identidad autopercebida y compartieron ideas sobre la homosexualidad.
- Las ideas que se compartieron en su familia nuclear en donde escuchaban rechazo y comentarios que reforzaban los estereotipos y prejuicios, tres docentes pudieron modificar estas ideas y transformarlas en acciones que permitieron reconocer, apoyar y visibilizar desde su campo de acción y finalmente, llevarlo a cabo en su práctica docente, mientras que otros docentes mostraron neutralidad con la postura que se compartió en su hogar.
- Por otro lado, a la persona docente de biología que su mamá tenía apertura y mostraba disposición y apertura con este tema, decidió darle un mayor peso a su formación, por lo que, de igual manera, transformó sus ideas, pero rechazando elementos de reconocimiento, justificándolo en formación académica antes de ser docente.
- Aún existen ideas sobre la homosexualidad que pueden estar reforzadas por prejuicios y estigmas, mismas ideas que han sido reforzadas por los medios de comunicación.
- La comunidad docente señaló que, si hay acciones para promover la inclusión de las diversidades y disidencias, también es necesario que puedan abordarse otros aspectos como la adaptación de espacios para personas con discapacidad, además de dar recursos y estrategias para garantizar la educación para todas las personas sin importar sus condiciones.
- Las personas docentes destacan que es necesario continuar con la

formación docente, sin embargo, se requiere de estrategias efectivas y constantes así como condiciones dignas para desempeñar su trabajo.

- De las personas docentes entrevistadas, se escuchan diversos comentarios que hacen sobre la inclusión y las diversidades, sin embargo, estos comentarios no modifican sus ideas personales, pero puede causar tensión entre este grupo.
- Por otro lado, se encuentra una perspectiva donde la línea de pensamiento se mantuvo: la familia de la docente se refería con un término despectivo a las personas que pertenecen a este grupo y en esta entrevista, mencionó los mismos comentarios sobre una persona que pertenece a este grupo cuando acudió a unas actividades del plantel.
- Algunos docentes a pesar de reconocer que no están de acuerdo con el lenguaje incluyente o prácticas de inclusión mostraron apertura para nombrarlo y reconocer a la persona que pertenezca a esta comunidad, por lo que puede inferirse que pueden modificar su práctica y sus creencias por la comunidad estudiantil.
- Las acciones que realiza la institución tienen consecuencias significativas en cómo pueden entender y compartir el tema, pueden ser atendidas desde la imposición o desde acciones reales que permitan un dialogo para atender las problemáticas del plantel.
- Reconocen los derechos de las juventudes, pero existen algunos comentarios adultocentristas, en donde se mencionan que aún deben de esperar a crecer un poco más para tomar decisiones, además de que también deben de conocer sus obligaciones.

Estos elementos son clave para entender cómo la comunidad docente construyó sus teorías implícitas sobre las diversidades y disidencias y la forma en la se reflejan en el aula:

- La formación de sus teorías implícitas sobre diversidades y disidencias tiene su génesis con la familia nuclear, en donde se compartieron ideas de apoyo o rechazo, más adelante, las y los docentes han tenido un segundo acercamiento

al tema con otra perspectiva (una aproximación desde lo personal, social y formación académica) lo que les permitió cuestionar el conocimiento anterior.

Finalmente, y a manera de conclusión general, es necesario destacar los siguientes puntos: en primer lugar, que a pesar de los esfuerzos que la universidad realiza para garantizar la educación para todas las poblaciones, es cierto que aún falta trabajo por realizar. No es suficiente con solo construir nuevos espacios y después descuidarlos.

Es necesario dar seguimiento a estos espacios, antes y después de su implementación. Antes, para conocer el contexto de la población y después para atender y conocer las problemáticas, dudas o situaciones que pueden causar tensiones en los planteles educativos.

Otro punto para destacar es el apoyo institucional y recursos que tienen estos bachilleratos para poder cubrir las necesidades de estos departamentos institucionales y brindar el apoyo para que las áreas que realizan la labor de sensibilizar, informar y promover espacios libres de violencia hasta para quienes están en contacto directo con la comunidad estudiantil, ya sea cursos constantes de formación docente (además de modificar o reforzar la forma en la que operan) el reconocimiento de su labor, más estímulos y seguridad laboral.

Respecto a la comunidad docente que participó en esta investigación de este plantel, reconocen a esta comunidad estudiantil, si bien, aún pueden existir comentarios o perspectivas que puedan vulnerar, son perspectivas que pueden modificarse o trabajar en beneficio de la comunidad estudiantil, para poder lograr esos objetivos, se necesitan estrategias efectivas, como una escucha activa con la comunidad docente, atender sus dudas a través de un dialogo interactivo y acciones constantes además de una formación clara, que no se sienta como una imposición.

Finalmente, hay que reconocer que es necesario garantizar la educación para todas las personas bajo la siguiente premisa: la inclusión no es incluir a todas las personas y que tenga que adaptarse a los contenidos, inclusión es adaptar los contenidos y

estrategias para todas las personas.

VII. Bibliografía

Amaro Amaro, M. C. (2019). *Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza*. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51–66. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407>

Baruch-Domínguez, R. (2016). Educación en diversidad sexual, necesaria para la salud y el bienestar social. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(4), 426–427. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072016000400001

Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, (81).

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2). Addison-Wesley.

Camacho González, J., & Venegas Inostroza, J. (2023). La educación sexual para la diversidad sexual y de género en la educación científica chilena. Tensiones desde la legislación a la práctica docente. *Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2), 65–80. <https://doi.org/10.20873/riecim.v2i2.14808>

Caldas, J. M. P., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143–158.
Cañedo Ortiz, T. de J., & Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2–18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2019, 16 de mayo). *¿Qué es el bullying homofóbico y transfóbico?* (Boletín de prensa 021/2019). <https://www.conapred.org.mx/021-que-es-el-bullying-homofobico-y-transfobico/>

Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (144), 69–76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

Corona-Vargas, E., & Mazín Reynoso, R. (2020). *Diversidad sexual y educación en México: impacto de la no conformidad con expresiones de género y atracciones sexuales en la inclusión y bienestar escolar, el caso particular de las infancias y adolescencias trans en México*. UNESCO/World Association for Sexual Health.

Cossío Gutiérrez, E. F., & Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135–1164. Diario de Querétaro. (2024, 26 de noviembre). Viven violencia escolar 40.3% de queretanas. *OEM*. <https://oem.com.mx/diariodequeretaro/local/viven-violencia-escolar-40-3-de-queretanas-18405041>

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88–103.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories: elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6, 322–333.

Dweck, C. S., Hong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (1993). Implicit theories: individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 644–656.

Estrada, C., Oyarzún, M., & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé*, 16(1), 111–121.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Iglesias Cantú, M. Á., Ávila Zárate, L. del C., & Hernández Hernández, R. (2012). Los actores sociales en el proceso educativo y la resistencia al cambio. En *La responsabilidad social universitaria en el desarrollo humano, calidad de vida y bienestar* (pp. 1–9). Universidad Autónoma de Nuevo León.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022: presentación de resultados*. <https://www.inegi.org.mx>

Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Paidós.

Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: the role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421–1436.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2022). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 17 de mayo de 2022. *Diario Oficial de la Federación*.

López, Á. del V. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, XVII(32), 7–24.

Meganoticias Querétaro. (2023, 10 de abril). Violencia escolar aumenta en prepas de la UAQ: Rectora. *Meganoticias*. <https://www.meganoticias.mx/queretaro/noticia/violencia-escolar-aumenta-en-prepas-de-la-uaq-rectora/414207>

Mejía Gutiérrez, S. R. (2019). *Perspectivas docentes sobre la homosexualidad en el aula: estrategias pedagógicas para atender la diversidad sexual en la Unidad Educativa Los Andes, Cuenca-Ecuador* [Tesis de grado]. Universidad de Cuenca.

Morales Romo, N. (2006). Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto glocal. *Convergencia*, 13(41), 87–116. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000200004

Moscovici, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York University Press.

Platón. (1978). *Diálogos*. Porrúa.

Rodríguez Reyes, A. L., & Pease Dreibelbis, M. A. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>

Rodrigo, M. J., & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo & C. Monereo (Comps.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 75–86). Santillana.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Romero Códez, V., & Gallardo Vigil, M. Á. (2019). El profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato ante la diversidad sexual. *REIDOCREA*, 8(27), 357–366.

Salinas, H. (s. f.). *Bullying homofóbico: acoso y maltrato en las aulas universitarias por motivo de identidad sexo-genérica*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Salvatore, G. N. (2021). Consideraciones sobre la diversidad sexual y la disidencia. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). (2023, 15 de junio). *La Corte protege el derecho al reconocimiento de la identidad de género autopercebida de niñas, niños y adolescentes de los estados de Jalisco, Oaxaca y México* [Comunicado de prensa]. <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=7399>

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2023). *Docentes con horas frente a grupo en bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro* [Informe interno].

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2023). *Modelo educativo universitario 2023*. Secretaría Académica, Dirección de Planeación y Gestión Institucional.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020, 11 de diciembre). Poner fin a la discriminación en la educación: un instrumento clave para proteger el derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/poner-fin-la-discriminacion-en-la-educacion-un-instrumento-clave-para-proteger-el-derecho-la>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024, 5 de noviembre). *Safe learning environments*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., & Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente: un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73–99.

Villamizar Acevedo, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 322–335.
Vive Santa Rosa. (2019, 18 de febrero). Población. <https://vivesantarosa.com.mx/2019/02/18/poblacion/>

Villamizar Acevedo, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico (322-335)

VIII. ANEXO

Matriz de categorías y análisis (anexo 1)

Dimensión	Categoría	Descripción	Subcategoría	Tema de investigación

Las teorías implícitas de docentes de E.M.S sobre las diversidades y disidencias sexuales	Teorías implícitas	Conjunto de representaciones basadas en las experiencias personales. Estas experiencias se dan al conocer nuevos aspectos de la realidad junto con la aproximación a prácticas culturales y formas de interactuar con los individuos que conforman un grupo social.	Diversidades y disidencias sexuales Docencia Formación docente Práctica docente El docente como actor social Masculinidad hegemónica Papel del docente dentro del aula Reaprendizaje Obligaciones del docente Derechos del docente Experiencia en el aula Sexualidad percepciones, actitudes, desafíos y prácticas docentes asociadas a las diversidades y disidencias Capacitación Sensibilización Resistencia	Experiencias de vida Historia de vida Relación con familia Aprendizajes en comunidad Representaciones en medios audiovisuales Influencias familiares Experiencias con figuras de autoridad (padre, madre) Influencias sociales Aprendizajes dentro y fuera del aula Experiencias del docente Estereotipos, prejuicios, estigmas Relación con personas que integran las diversidades Relación con otros docentes que rechazan o aceptan las diversidades Docentes contemporáneos Docentes con mucha experiencia en el aula Docentes con poca
---	--------------------	---	---	---

				experiencia en el aula El rol que asume el o la docente frente a estudiantes de EMS Cómo el docente se asume las relaciones de subordinación en grupo La relación que tiene con los y las estudiantes afuera del aula Los límites que tiene el docente para ayudar/apoyar al estudiante Sensibilidad para escuchar Apertura para nuevos aprendizajes
	Inclusión	El reconocimiento de las diferencias para promover y garantizar la igualdad en lo social, académico, cultural.	Derechos Humanos Lenguaje incluyente Discriminación/No discriminación Políticas educativas Derechos de las personas que pertenecen a las diversidades Formas de promover la inclusión en el aula Derecho a la educación a	Educación con perspectiva de derechos humanos La postura del bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro frente a la manifestación de reconocer las diversidades El rechazo o aceptación de usar el lenguaje incluyente en el aula

			todas las personas Derecho al libre desarrollo de la personalidad Derecho a la identidad Expresión de género Diversidad sexual en la escuela Educación sexual integral	Permitir a las y los estudiantes expresar su identidad libremente No discriminación en el aula Áreas dentro de las instituciones que funcionan como promotoras o mediadoras Propuestas, reformas o acciones que visibilicen la inclusión en el aula. La no binaridad: el, ella, elle Diferentes formas de expresión de género
	Adolescencias	Desarrollo humano entre la infancia y la adultez.	Formación de identidad Desarrollo de personalidad Identidad integral Derechos de las infancias y adolescencias Principio de autonomía progresiva Desarrollo integro Dignidad humana	Desarrollo de las adolescencias en contextos sociales, académicos y personales. Percepción e ideas sobre las adolescencias. Conocimiento o desconocimiento de los derechos de las adolescencias Influencia del contexto

			Adultocentrismo Motivación Infancias/adolescencias trans construcción de la identidad de género primeras experiencias sexuales expresión de género estética corporal. juventudes gay, trans, bi, lesbianas, queer y no binarias	en donde se desarrollan las adolescencias Instrumentos para garantizar el desarrollo de las adolescencias.
--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Instrumentos de investigación (anexo 2)

Guión de entrevista

1. ¿Cuál es su formación y cuál es su materia que imparte?
2. ¿Por qué dar clases en EMS?
3. ¿Qué hecho en su vida le hizo darse cuenta de que quería dedicarse a la docencia?
4. Antes de ser docente ¿había pensado en ser docente? ¿se había dedicado ejercer su profesión?
5. ¿Qué es lo que más disfruta de dar clases?
6. ¿Qué es lo que no disfruta de estar frente a grupo?
7. ¿Cómo considera que ha evolucionado su práctica docente?
8. ¿Cuál ha sido su mayor aprendizaje/satisfacción en sus años de experiencia como docente?
9. ¿se adapta con dificultad o facilidad a las nuevas generaciones estudiantiles?
10. ¿Cómo ha adaptado su práctica docente a estas nuevas generaciones?
11. ¿Ha experimentado situaciones que hayan causado tensión en el aula?

12. ¿Qué opinión tiene respecto a cómo han evolucionado la inclusión en los diferentes contextos?
13. ¿Puede compartir un momento de su vida en el que haya sentido dificultad, complejidad o confusión por tratar de comprender o entender las diferencias de otras personas?
14. ¿Cómo fue su educación en casa respecto a las diversidades?
15. ¿Qué opinan sus figuras de autoridad (papá, mamá) sobre las diversidades?
16. ¿Qué experiencia ha tenido en la interacción con grupos de personas diversos en algún momento de su vida?
17. ¿Para ti cuál es un tema tabú?
18. ¿De qué manera influenció en su vida las opiniones de su familia, amigos, colegas sobre temas “tabús” o “polémicos”?
19. ¿Su percepción sobre este tema ha cambiado?
20. cómo considera que, a través de estos años, se han modificado las ideas respecto a la homosexualidad?
21. ¿considera que esa idea sigue vigente?
22. ¿Puede compartir cómo se construyó la definición de la homosexualidad a través de los medios de comunicación?
23. ¿Me puede compartir algún recuerdo relacionado sobre el respeto o tolerancia sobre las diferencias sociales?
24. ¿Cómo se siente al hablar sobre la sexualidad?
25. ¿Qué opinión tiene respecto a la inclusión de las diversidades en el aula?
26. ¿Cómo considera que debe ser la inclusión de las diversidades en el aula?
27. ¿Entre sus colegas cuáles son las ideas que predominan sobre las diversidades sexuales?
28. ¿En su práctica docente cómo ha sido su experiencia en cuanto a la inclusión de las diversidades sexuales en el aula?
29. ¿Qué opina usted respecto a que los adolescentes conozcan y hagan valer sus derechos humanos? ¿Por qué?
30. ¿Qué haría si un estudiante con algún problema le solicita su ayuda?
31. ¿Cómo es su relación con estudiantes que pertenecen a las diversidades?
32. ¿Qué opina del lenguaje incluyente?
33. ¿Qué haría usted si un estudiante le solicita utilizar lenguaje incluyente en su aula?

34. ¿Qué estrategias utiliza en el aula para fomentar la inclusión?
35. ¿Cuál es su opinión respecto a las adolescencias/infancias trans?
36. ¿Por qué reconocer o no reconocer la identidad autopercebida del estudiante de EMS?
37. Si pudiera modificar algo sobre la inclusión de los grupos LGBTQ+ ¿qué sería?
38. ¿Cómo considera la importancia o no del tema de la inclusión?
39. ¿Cómo considera que ha ido cambiando la percepción que se tiene sobre las diversidades?
40. ¿Cree que cómo docente es necesario conocer más sobre las diversidades?
41. ¿Cómo considera que es su interés sobre aprender o conocer sobre diversidades sexuales?
42. ¿Qué reflexión puede compartir respecto a su papel como docente y la inclusión de las diversidades sexuales en el aula?

Carta de consentimiento informado (anexo 3)

Estimada/estimado docente:

Por medio de la presente, agradezco su participación en esta entrevista la cual se llevará a cabo en 1 sesión con una duración aproximada de 60 minutos. El motivo por el cual solicito su participación es que estoy realizando un proyecto de tesis de posgrado en la maestría en ciencias de la educación de la facultad de psicología y educación en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Esta información será de gran valor para la presente investigación, por lo que solicito me permita, grabar la entrevista, la cual se realizará en un espacio exclusivo para el entrevistador y la persona entrevistada, así como la realización de notas guía que permitan nutrir la entrevista y la investigación.

Es importante aclarar que estas grabaciones y notas son de uso estrictamente exclusivo para esta información, por lo cual nadie más tendrá acceso a esta información más que la persona que realiza la entrevista. Estas grabaciones y notas servirán para poder complementar la investigación en curso.

Al finalizar la transcripción el material será eliminado, por lo que el entrevistador tiene como compromiso la reserva de datos, así como la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes.

Atentamente

Alberto Hernández Gudiño

Estudiante de maestría

Autorizo que Alberto Hernández Gudiño haga uso de lo anteriormente mencionado en la entrevista para los fines previamente comentados. Hago constar que realicé preguntas relacionadas al proyecto de investigación de tesis del interesado:

Nombre, firma y fecha