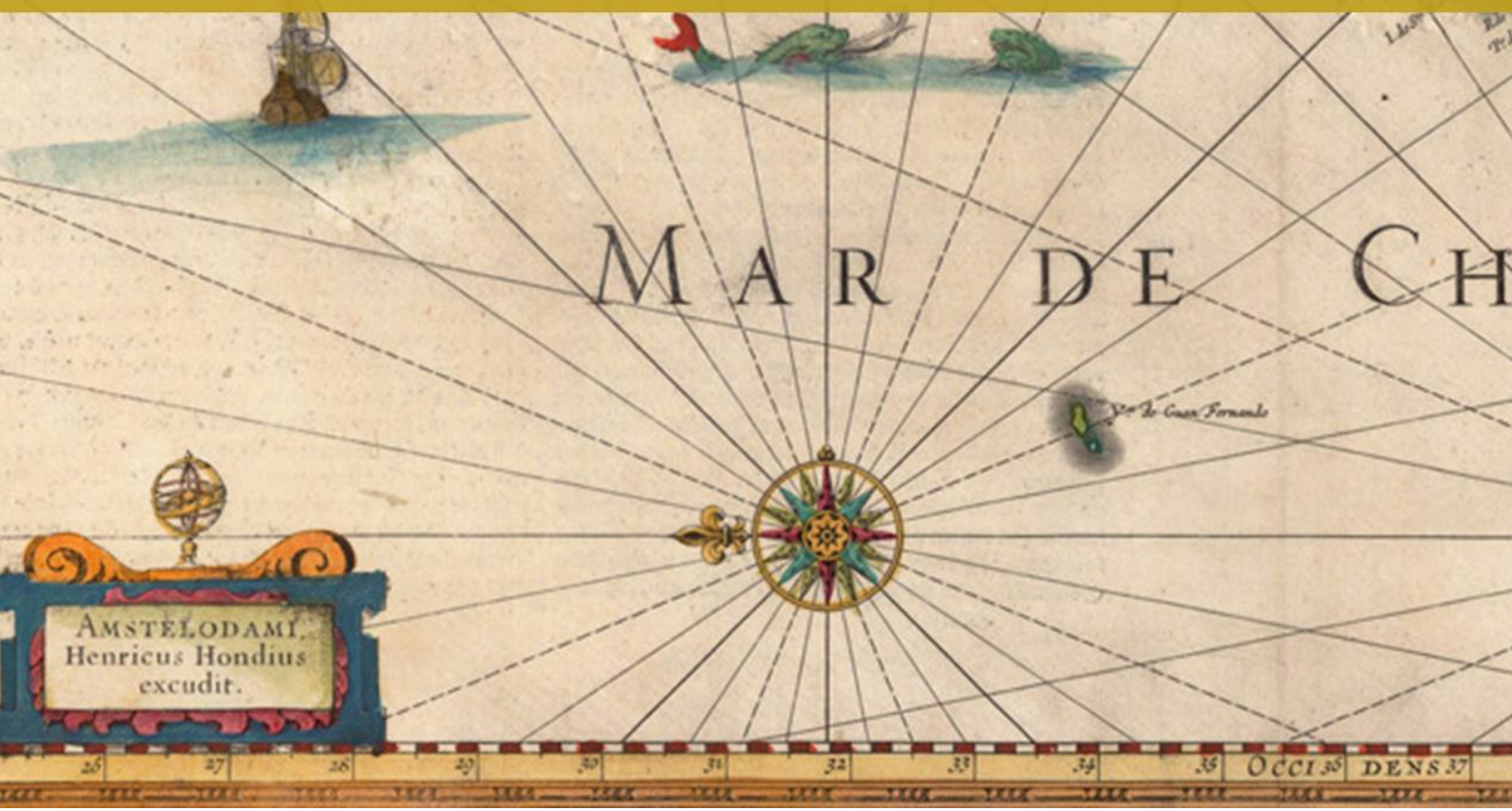




# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2023





# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2023

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT**

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

[cepoat@um.es](mailto:cepoat@um.es)

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

**Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM**

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

[editum@um.es](mailto:editum@um.es)

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2023

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

**cepoAt**



En portada: Henricus Hondius, Chili (1635).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:  
Consejo Editorial de Panta Rei.



# CONSEJO DE REDACCIÓN

## Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José  
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David  
Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso

Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

## Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....  
Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>



## Artículos

- El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder* 7  
Laura Lucas Palacios y Marian López Fernández Cao
- La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile* 27  
Belén Meneses Varas, Catalina Benavides Pizarro y Jorge Araya Bustamante
- La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación* 53  
Elizabeth Montanares Vargas, Carlos Muñoz Labraña y María Sánchez Agustí
- Mapas históricos y enseñanza de la ocupación de la Araucanía en Chile* 75  
Daniel Llancavil Llancavil, Elizabeth Montanares Vargas y Matías González Marilicán
- Más allá de Yamato: En la periferia del poder. Consideraciones para el estudio de la antigüedad japonesa* 97  
Irene M. Muñoz Fernández
- El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena* 119  
David Aceituno Silva y Damaris Collao Donoso
- Controversias dialógicas y teatro documental en la enseñanza de conflictos históricos recientes* 141  
María Cantabrana, Mario Carretero y Alicia Barrerio
- Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil* 161  
Álvaro Rosales, Javier Rosales, María García-Serrano y J. Ricardo García
- La cadena operativa de los talleres funerarios en el Egipto romano: preparando la decoración de los sudarios* 183  
Jónatan Ortiz-García
- La esperanza truncada. Convergencia, fusión y ruptura entre la LCR y el MC* 203  
Ernesto Manuel Díaz Macías
- Descolonización y nacionalización del patrimonio arqueológico sirio entre 1946 y 1956. Un estudio de caso en torno al yacimiento de Ras Shamra* 225  
Juan Álvarez García

## Reseñas

- I. Grau Mira (2021), Cuaderno de arqueología del paisaje. Introducción al análisis espacial de las sociedades del pasado* 253  
Leticia Tobalina Pulido
- P. A. Marx (2022). Acropolis 625: the Endoios Athena. The statue, its findspot and Pausanias* 257  
Pelayo Huerta Segovia



# La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile

## Sexual Dissidence in Historical and Civic Education. Curricular Approaches and Perspectives of Three Social Science Teachers in Chile

Belén Meneses Varas  
Universidad Autónoma de Chile  
belen.meneses@uautonoma.cl  
 0000-0002-3705-4059

Catalina Benavides Pizarro  
Universidad Autónoma de Chile  
catabepi@gmail.com  
 0000-0002-6335-8152

Jorge Araya Bustamante  
Universidad Autónoma de Chile  
jorge.arayabustamante@gmail.com  
 0000-0001-9118-4607

Recibido: 29/12/2022

Aceptado: 23/05/2023

### Resumen

Esta investigación analiza las posibilidades de inclusión de la Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Interesa evitar perpetuar un discurso patriarcal y cis-heteronormado, porque impacta negativamente en el reconocimiento de los diversos protagonistas sociohistóricos por parte del alumnado. Para ello, se analizan documentos curriculares y entrevistas realizadas a tres docentes de historia y ciencias sociales en Chile. Por un lado, se constata una escasa presencia de la Disidencia Sexual en los documentos oficiales, pues es considerada de forma implícita como parte de la noción de diversidad sexual, sin otorgarles mayor relevancia. Por otro lado, se reconocen tres perfiles según las perspectivas del profesorado: Moderado-heteronormado, Aliada-moderada y Transgresora-inclusiva. Se mencionan distintas posibilidades de inclusión de la Disidencia Sexual: su consideración como un aporte anecdótico para la formación ciudadana; la necesidad de vincularla a todo contenido histórico; y su valoración como un concepto indispensable para trabajar la justicia social.

### Palabras clave

Identidad sexual, Diferencia de género, Enseñanza de la Historia, Humanización, Educación para la ciudadanía.

### Abstract

This research analyzes the possibilities of including Sexual Dissidence in historical and civic education. It is interesting to avoid perpetuating a patriarchal and cis-heteronormated discourse, because it has a negative impact on students' recognition of the existing variety of sociohistorical protagonists. To do this, curricular documents and interviews with three history and social sciences teachers in Chile are analyzed. On the one hand, there is a scarce presence of Sexual Dissidence in official documents, since it is implicitly considered as part of the notion of sexual diversity, without giving it greater relevance. On the other hand, three profiles are defined according to the perspectives of the teaching staff: Moderate-heteronormative, Allied-moderate and Transgressive-inclusive. Different possibilities of inclusion of Sexual Dissidence are mentioned: its consideration as an anecdotal contribution for citizen education; the need to link it to all historical content; and its valuation as an essential concept to work on social justice.

### Keywords

Sexual identity, Gender differences, History Instruction, Humanization, Citizenship education.

**Para citar este artículo:** Meneses Varas, Belén; Benavides Pizarro, Catalina y Araya Bustamante, Jorge (2023). La Disidencia Sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.552551



## 1. Introducción

La enseñanza histórica debe entenderse como un proceso de mejora permanente del ser humano. Una de sus finalidades es desarrollar agencia social y, para ello, debe aportar en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de actuar en beneficio de la construcción de una sociedad más justa, respetuosa e inclusiva (Massip et al., 2020, Pagès, 2019). El profesorado debe ser consciente que los contenidos no son un fin por sí mismos, sino un medio para abordar problemáticas y necesidades de la sociedad actual. Por tanto, los y las docentes de historia y ciencias sociales deben generar estrategias de enseñanza para convertir sus aulas en espacios de debate, donde se respeten las distintas opiniones, identidades y expresiones, acordes a la pluralidad natural de la humanidad. De esta manera, se puede promover en el estudiantado el desarrollo de la empatía, el respeto hacia otras personas y la defensa de la diversidad de cualquier tipo, ya sea cultural, étnica, sexual, o de género. Además, para que favorezcan una educación ciudadana, los contenidos históricos deben vincularse con la realidad cotidiana. Pagès (2019) indica que se debe “poner énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa” (p. 15).

Esta perspectiva de enseñanza inclusiva y democrática requiere que, intencionalmente, se luche contra la invisibilización de los sujetos olvidados por la historiografía positivista, como las mujeres, los indígenas, los niños y las niñas y los agentes de disidencia sexual (DS en adelante), entre otros. Autores como Fontana (2003), Massip y Pagès (2016), Massip et al. (2020), Ortega (2020), Ortega et al. (2020) y Rausell (2020b) afirman que el discurso disciplinar tiende a mostrar una historia única, que se encuentra moldeada por la figura de lo masculino y que destaca personajes, generalmente hombres, blancos, importantes en el ámbito político-económico y cisheterosexuales. Apple y Beane (2012) denuncian la reproducción de un conocimiento oficial que busca instaurar una verdad indiscutible en beneficio de la cultura dominante. Sostienen que una escuela democrática entiende que la diversidad, ya sea por edad, cultura, origen étnico, clases socioeconómicas, aspiraciones, capacidades o género, es una gran riqueza para la sociedad.

La invisibilidad en la enseñanza histórica y ciudadana ha generado gran preocupación en la didáctica de las ciencias sociales. Se destacan las investigaciones sobre la ausencia de las mujeres (Marolla, 2016; Marolla et al., 2021), la infancia (Pinochet y Pagès, 2016) y los pueblos indígenas (Pagès y Mariotto, 2014). Además, se ha indagado sobre la humanización de las ciencias sociales (Massip y Pagès, 2016; Massip et al., 2020; Massip, 2022). Humanizar la historia en el ámbito escolar es abordar las distintas realidades humanas, personas o colectivos con sus respectivas formas de vida. Implica que el profesorado enseñe desde y para las personas, considerando a todos y todas como importantes protagonistas sociohistóricos. Visibilizar y humanizar tiene un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado. Permite democratizar el conocimiento, formar empatía y dar validez a la condición humana. Massip et al. (2020) afirman que, al abandonar el esquema positivista del currículum y transformar los relatos históricos hacia la inclusión de las personas, los y las estudiantes pueden reconocer que todos somos protagonistas y pueden conectar los contenidos con su propia vida.

Las investigaciones precedentes dan cuenta que el discurso histórico enseñado no incluye a todas las expresiones humanas. Además, ha tendido a mantener un status quo que ciertos sectores de poder quieren transmitir y posicionar en la sociedad (Marolla, 2016). Entre los excluidos, la DS pareciera estar completamente ausente de la construcción del devenir de la historia y no



considerados como sujetos constructores de las realidades sociales. No obstante, a lo largo del tiempo, se pueden reconocer distintas identidades de género y orientaciones sexuales. Por ejemplo, la homosexualidad en la Antigua Grecia (Boehringer, 2021; Spencer, 1995), el matelotage pirata entre los siglos XVI y XVIII (Keegan, 2021) o la resistencia en Stonewall en el año 1969 (Carter 2004; Cohen 2008). Se puede destacar a la escritora y activista disidente Striker (2020), quien ha aportado en la historia del movimiento político y cultural de transexuales, travestis y no binarios, desde perspectivas decoloniales y críticas. Por lo tanto, es innegable el carácter histórico de la comunidad LGBTQA+. Además, en la actualidad, la DS ha tenido mayor intervención social y política, por lo cual es necesario incluirla al generar prospectivas hacia el futuro.

Ortega (2020) denuncia que las identidades de género han tenido casi nula presencia en las clases de Historia y Ciencias Sociales, situación que responde a la perpetuación del sistema patriarcal y heteronormativo. Sin duda, existen avances importantes en la incorporación de la perspectiva de género en la educación, pero aún son escasas y siguen situándose en la concepción binaria masculina-femenina y en la lucha feminista contra el patriarcado y el androcentrismo. No obstante, se pueden destacar las investigaciones realizadas en contextos educativos ingleses y franceses. En temas de diversidad de género, los estudios de Schneuwly (2015) lo llevan a afirmar que los contenidos, las prácticas y las instituciones educativas francesas discriminan a los otros géneros, impidiendo avanzar hacia una educación emancipadora. También, se pueden mencionar las investigaciones de Crocco (2008) y Crocco y Libresco (2007) en la realidad inglesa, quienes dan cuenta de la ausencia de las diversas relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación del profesorado, por lo que plantean reeducar desde los nuevos paradigmas de género. Houston (2018) indica que se debe propiciar una revisión crítica y constante del significado y la valoración que se le atribuye al género, para poder transitar desde una educación sexista hacia una educación sin sesgo de género. La investigación doctoral de Rausell (2020a) destaca la formación inicial en temas de género que se imparte en una universidad española. Sin embargo, sigue predominando una concepción relacional-binario hombre/mujer en el futuro profesorado.

Banderas (2020) considera que, para desarrollar ciudadanía crítica, se tiene que evitar reproducir solo las identidades que han sido naturalizadas como normales. Preocupa que los currículums educativos difundan ideologías homogenizantes y estructuras sociales únicas e incuestionables, ya que esto puede fomentar discursos de odio, prejuicios y estereotipos hacia la DS, producto de la “oposición entre un «nosotros» y un «ellos»” (Ortega, 2020, p. 17). Desde las aulas, se tiene que rechazar la marginación de las personas por cualquier circunstancia, ya sea por diferencias económicas, sociales, políticas, culturales o de género. Para ello, el desarrollo de las competencias democráticas es fundamental para que el alumnado pueda respetar y validar la construcción de identidades plurales, múltiples y diversas. En otras palabras, como indica Banderas (2020), es necesario “deconstruir los rasgos eurocéntricos, androcéntricos y heteronormativos del currículo” (p. 211). De esta manera, es posible trabajar la enseñanza de la historia desde enfoques posmodernos, feministas y poscoloniales.

La presente investigación se centra en uno de los sujetos históricos menos abordados dentro de los y las invisibilizadas. Pretende analizar las posibilidades de inclusión de la DS en la enseñanza histórica y ciudadana. Para ello, se exploran los lineamientos y orientaciones de temáticas relacionadas con la DS en los documentos curriculares de Educación Ciudadana (MINEDUC, 2019)

y en los niveles de Tercero y Cuarto de Educación Media en Chile (MINEDUC, 2021a; 2021b). Además, se analizan las perspectivas de tres docentes ante la posibilidad de incluir la DS en las temáticas abordadas en las clases de historia y ciencias sociales.

Para el estudio se utiliza el concepto de DS como una forma de agrupar a las personas homosexuales, bisexuales, transexuales, asexuales y de géneros fluidos. Además, se destaca su rol político como movimientos históricos de resistencia y de transgresión, que surgen en respuesta a las imposiciones de poder que intentan perpetuar normativas sexoafectiva heteronormativas y binarias. El modo de entender la DS en esta investigación procede de la teoría queer. Se descarta el uso del concepto de diversidad sexual, porque implica incluir a las personas heterosexuales que no necesariamente representan la lucha contra la hegemonía heteronormada (Rubino, 2019). Tampoco se utiliza la sigla LGBTQA+ debido a que, si bien incluye a una gran variedad de identidades dentro de la colectividad disidente, podría dejar fuera nuevas formas de expresión que no se encuentran representadas en la nomenclatura (Cornejo, 2021).

Para Ramos y Ríos (2018), si se proyecta una realidad inclusiva que visibilice el protagonismo histórico de todas las personas, el aprendizaje histórico es significativo y favorece la educación ciudadana. Ortega (2020) advierte que, si la enseñanza de la historia es excluyente y predominan los discursos androcéntricos, heteronormados y modelos binarios de géneros, se perpetúan las relaciones de dominación que dificultan una inclusión ciudadana en contextos sociales reales. Este estudio pretende valorizar la DS como uno de los grupos más excluidos dentro de los invisibilizados de la historia y la enseñanza de la historia. De esta manera se puede contribuir a una verdadera educación para la ciudadanía, donde todas las personas, identidades, expresiones y colectividades, tengan presencia, agencia y relevancia para comprender la realidad y construir un mundo más inclusivo.

## 2. Desde la teoría queer a la Humanización histórica

### 2.1. Pedagogía queer y reconocimiento de géneros no binarios

La investigación se posiciona desde los principios de la teoría *queer*, ya que cuestiona la imposición de un discurso social y moral heteronormado donde prima el binarismo genérico femenino y masculino (Sierra, 2008). Autores como Fonseca y Quintero (2009) y Sánchez (2019), dan cuenta que la traducción del vocablo *queer* es imprecisa, aunque se vincula a lo raro, desviado, torcido y transgresor. Esta denominación social comenzó a utilizarse a finales del siglo XX con una connotación despectiva y discriminatoria a todas las personas que seguían una vida sexual transgresora a la heteronorma. El movimiento *queer* surgió en Estados Unidos dentro de la misma comunidad de la DS e integró a lesbianas, transexuales, personas negras, de escasos recursos y VIH positivos, quienes utilizaron el agravio como una bandera de lucha. Sánchez (2019) aclara que “la apropiación del insulto y su resignificación desactivan el estigma y empoderan a las personas” (p. 65) respondiendo a la doble exclusión que afectó a la DS. Por un lado, ha sido descalificada por la sociedad civil, donde predomina la moralidad heteronormativa, y por otro, dentro de la misma comunidad homosexual, donde algunos integrantes adquirieron mayor visibilidad y poder, específicamente “el sector de hombres homosexuales, blancos, de clase media alta, educados y con altos niveles de renta y capacidad de gasto” (Sierra, 2008, p. 32).

La teoría *queer* propone la comprensión de la diversidad de géneros como construcciones sociales que trascienden al binarismo tradicional. Bajo esta mirada, Sierra (2008) y Vázquez (2020) sostienen que lo femenino y lo masculino- con sus propiedades supuestamente intrínsecas- son categorías biológicamente inexistentes y no obligatorias. Los autores afirman que la sociedad y la historia, han impuesto la binarización con el objetivo de ejercer diferencias “que se sustentan en ideales y patrones institucionalizados, como podrían ser el patriarcado o la heterosexualidad” (Vázquez, 2020, p. 7).

Para Rausell (2020b), el concepto género, como categoría analítica, ha mutado en sus significados. En sus inicios, se utilizó para explicar la construcción social y cultural de las diferencias sexuales hombre-mujer, y de esta manera, imponer estructuras de organización y jerarquización de las sociedades (Scott, 2008). Luego, el género se analizó en función de su relación con el sexo (Beauvoir, 2005) y la imposición de vínculos con el poder (Foucault, 2005). Posteriormente, y a partir de la teoría *queer*, se reinterpreta su significado para entenderlo como una construcción cultural que influye en las configuraciones corporales. Desde entonces, se considera que el género no tiene un carácter estático y que puede expresarse en distintos actos performativos (Butler, 2006), dando la posibilidad de transitar continuamente desde lo femenino y masculino o viceversa, e incluso no sentirse identificado con un género en particular.

Rausell (2020b) da cuenta que la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales se ha centrado en elaborar propuestas didácticas que buscan reivindicar a las mujeres como sujetas históricas y sociales. Por lo tanto, la concepción de género ha respondido a perspectivas binarias que han sido difundidas a través de la enseñanza. Como las escuelas son instituciones de un gran poder e influencia en la sociedad, tienen un rol fundamental en la concepción y construcción del género de las personas. Trujillo (2015) expone que “la escuela es una auténtica máquina del régimen heteronormativo” (p. 1531). Esta idea es apoyada por Sánchez (2019) quien menciona que “se reproducen y afianzan una serie de valores hegemónicos como la cisheterosexualidad, la expresión de género normativa y binaria marcada en función de los genitales” (p. 38), lo cual puede generar diversas marginaciones y violencias contra las personas pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ (Matus et al., 2019).

En respuesta a la transmisión de visiones normalizadas heterosexuales y binarias de género, autores como Sánchez (2019) y Trujillo (2015) proponen transitar hacia la pedagogía *queer*, entendida como un conjunto de prácticas educativas que surgen “desde la a-normalidad y para los a-normales, que pretende el análisis de opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad, que no cree en los binomios limitantes y que entiende la educación como un proceso afectivo” (Sánchez, 2019, p. 62). Las prácticas pedagógicas *queer* buscan des-binarizar la escuela y criticar la cultura dominante, para que los procesos educativos sean menos violentos tanto para el estudiantado disidente como para el no disidente (Trujillo, 2015; Vázquez, 2020). Como menciona Sierra (2008), la teoría *queer* busca defender el derecho y la posibilidad de no encasillarse en ningún género, aunque tampoco pretende eliminar las categorías preexistentes hombre-mujer.

En la enseñanza histórica escolar, Díez (2019) y Fernández (2004) afirman que la perspectiva de género no solo debe abordar las reivindicaciones femeninas a lo largo del tiempo. Es necesario cuestionar todos los roles de género impuestos que han determinado el comportamiento de los sujetos históricos y que se transmiten a través de las instituciones de poder como las

escuelas. Para Díez (2019) el discurso histórico se sustenta “en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento que es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles)” (p. 85). En dicho binomio se ha tendido a oprimir tanto a las mujeres como a la DS, privilegiando al hombre heterosexual cis-género. Por ello, propone que desde las aulas se puedan “deconstruir estas construcciones socioculturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica” (Díez, 2019, p. 85). O, como menciona Fernández (2004), hacer una revisión y relectura al conocimiento tradicional para cuestionar la ausencia de los y las disidentes sexuales, actores históricos habitualmente relegados.

## 2.1. La humanización para visibilizar a la Disidencia Sexual

Massip y Pagès (2016) se han preguntado: “¿No tendrían que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza?” (p. 447). Esta pregunta permite repensar el discurso histórico que se ha centrado en estructuras, grandes procesos, información factual y solo algunos personajes históricos. Se ha transmitido la imagen de que la construcción histórica sucede al margen de las personas reales, sobre todo de sectores sociales específicos o excluidos como los que conforman la DS. Massip (2022) afirma que el objetivo de los contenidos sociales son las personas y sus relaciones en sociedad, es decir, la humanidad. Propone favorecer la humanización de las ciencias sociales a partir de tres ejes: la presencia, la condición y la agencia. Esto implica enseñar al alumnado a cuestionar las ausencias y las presencias de personas y grupos humanos en el discurso histórico y en las fuentes de información. También, a hacerlos pensar en las distintas condiciones humanas y sus diferentes identidades. Finalmente, es otorgar valor a los y las protagonistas entendiendo el rol que tienen como agentes sociohistóricos.

Los colectivos que conforman la DS remiten, a su vez, al grupo más amplio de los invisibilizados en la enseñanza de la historia escolar. Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha avanzado en la presencia de asuntos relacionados con las mujeres (Marolla, 2016, Marolla et al., 2021), los indígenas (Pagès y Mariotto, 2014), la infancia (Pinochet y Pagès, 2016) y, recientemente en las identidades excluidas y de género (Díez, 2019; Díez y Ortega, 2021; Ortega, 2020; Rausell, 2020a y 2020b). Todos los estudios precedentes dan cuenta de la poca presencia de los distintos actores sociales en los currículums, programas y libros de texto. Estos autores concuerdan en afirmar que el protagonismo de la historia está siempre enfocado en un cierto grupo: hombres blancos, heterosexuales y de clase alta. Consideran que la invisibilización de los distintos actores históricos y la permanencia de una historia acrítica, generan una enseñanza escolar que no favorece el pensamiento crítico y que está desconectada de los problemas del presente, entre otras consecuencias.

Para Marolla (2016) “el término ‘invisible’ se aplica a aquello que no se ve (que no significa que no está, sino que no se hace visible)” (p. 65). En otras palabras, los sujetos y grupos sociales ausentes en los discursos históricos existen, tienen historia y han sido reconocidos como sujetos de estudio por corrientes historiográficas como la *Historia desde abajo*. Sin embargo, estos avances no se ven reflejados en el currículum escolar (Marolla, 2016; Massip et al., 2020). La invisibilización de estos actores históricos no es casual y responde a ideologías políticas. Pinochet y Pagès (2016) mencionan que “tanto lo que se enseña, como lo que se oculta obedece a decisiones que toman quienes elaboran los currículos” (p. 5). Lo consideran como una medida no arbitraria para legitimar la historia de los grupos de poder y justificar su permanencia en

posiciones elevadas. De este modo, se perpetúan normas supuestamente convenientes y los lugares que cada persona debe ocupar en la sociedad. Sobre todo, esta perspectiva transmite la visión de que algunas personas no tienen mayor importancia como agentes constructores de historia (Marolla, 2016).

Para Massip et al. (2020) la invisibilización es una forma de violencia social, ya que posiciona a ciertos individuos o colectividades como inferiores y descartables. Además, la invisibilización reproduce un discurso histórico excluyente, lo cual “coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar” (Marolla, 2016, p. 428). Massip et al. (2020) proponen humanizar la enseñanza y mostrar que todas las personas son protagonistas y que sus vidas, singularidades, cualidades y realidades son propias de la historia de la humanidad. Abogan por una historia escolar sin exclusiones, sin invisibilizaciones, donde se entienda que las sociedades están constituidas no solo por las hazañas de unos pocos, sino por humanos de todo tipo que actúan de forma colectiva. Esto permite potenciar la empatía del estudiantado al imaginar “escenarios históricos llenos de realidades humanas y humanizantes” (Massip y Pagès, 2016, p. 447). De esta manera, es posible que el alumnado se sienta actor y protagonista de la construcción del presente y el futuro.

### 3. Metodología

La investigación es de tipo exploratorio y se enmarca en el enfoque metodológico de tipo cualitativo, ya que los datos son tratados, analizados e interpretados en función del significado de su contenido latente y manifiesto (Andréu, 2002; López, 2002). Es un estudio no experimental porque no se intervienen variables, sino que se analizan perspectivas y significados posibles de reconocer en los documentos ministeriales oficiales y en el profesorado entrevistado. El interés es aproximarse a la experiencia subjetiva de los protagonistas educativos- institución gubernamental y docentes de Historia y Ciencias Sociales en Chile-, en relación al valor que le otorgan a la inclusión de la DS en la construcción histórica y en la enseñanza escolar (Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011).

El diseño muestral es no probabilístico. Según Andréu (2002) este tipo de muestra “exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada” (p. 25). La elección de los participantes respondió a la factibilidad, es decir, se seleccionaron por criterios de proximidad, acceso al campo y porque decidieron voluntariamente participar en el estudio (Bisquerra, 2009). Se escogieron a dos docentes de Historia y Ciencias Sociales, Héctor y Sonia, que realizan clases en escuelas públicas en Chile en los niveles educativos donde se trabaja Educación Ciudadana. Además, se incluyó a una participante por conveniencia, Luz, quien es una docente transgénero y que está realizando su doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el extranjero, para conocer sus perspectivas y valoraciones como integrante de la DS y como especialista en el área. La Tabla 1 presenta las principales características del profesorado participante:

**Tabla 1**  
**Características del profesorado participante**

Docente	Género	Años docencia	Escuela	Formación continua
Héctor	Masculino	4	Municipal	No aplica
Sonia	Femenino	22	Municipal	Mg. Educación basada en competencias
Luz	Femenino/ Transgénero	4	No ejerce	Mg. Investigación educativa en DCS/ PhD(c) Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Fuente: elaboración propia

Para la recogida de los datos se utilizó el análisis documental y las entrevistas en profundidad. Se consideró necesario indagar en los documentos curriculares, ya que en concordancia con Bisquerra (2009), el objetivo de esta técnica fue obtener información valiosa porque son “una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (p. 349), en este caso, de la institución educativa del gobierno de Chile, el MINEDUC. Estos documentos son considerados como referencias oficiales para el profesorado y de forma implícita transmiten una determinada perspectiva educativa. Se analizaron las Bases Curriculares, específicamente el apartado de la asignatura de Educación Ciudadana (MINEDUC, 2019) y los Programas de Estudio de Educación Ciudadana de los niveles de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2021a; 2021b) porque ponen énfasis en la democracia, la participación ciudadana, los Derechos Humanos y respeto por el otro. La asignatura de Educación Ciudadana pertenece al Plan de Formación General en el área de Historia y Ciencias Sociales, la cual es obligatoria en la educación formal. Las Bases Curriculares son los lineamientos educacionales oficiales en Chile, que indican los Objetivos de Aprendizaje (OA) mínimos que debería desarrollar el alumnado durante su trayectoria escolar en las distintas asignaturas. Los Programas de Estudio tienen la función de organizar el trabajo pedagógico en cada área del saber, secuenciando los OA, habilidades, actitudes e indicadores de evaluación. Además, incluye orientaciones metodológicas, recursos educativos y sugerencias de actividades. Estos documentos se analizaron a partir de su contenido (Bisquerra, 2009; López, 2002), estableciendo categorías a priori que provienen de las líneas temáticas y los objetivos de investigación: perspectiva de género binaria, perspectiva de género *queer* y DS. A partir del análisis documental, emergieron otras categorías como: orientación, identidad y equidad de género, diversidad cultural y sexual, LGBT y valores democráticos.

Gazmuri (2013) sostiene que el currículum es un documento teórico de gran influencia en las prácticas educativas. No obstante, es el profesorado quien toma las decisiones sobre su aplicación, respondiendo a sus necesidades, perspectivas, ideologías e intereses personales. Por ello, se realizaron entrevistas a tres docentes del área, con el objetivo de interpretar sus representaciones sociales, específicamente, las creencias y las valoraciones sobre la inclusión de temáticas relacionadas a la DS en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Según Archundia (2012), a través de este instrumento se pueden conocer experiencias personales, entender puntos de vista y comprender las formas de percibir la realidad. Las entrevistas realizadas a tres docentes de Ciencias Sociales fueron indispensables para conocer en profundidad sus percepciones sobre el abordaje de las DS en la enseñanza de la historia, y junto a ello, las posibles ventajas y complejidades de su inclusión. Considerando que existen distintos tipos de

entrevista, se aplicó la de tipo semi estructurada debido a su flexibilidad y dinamismo (Díaz et al., 2013). Se realizaron preguntas diseñadas con antelación para guiar el proceso, pero permitiendo realizar nuevas preguntas a partir de la fluidez de la conversación.

Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y transcritas para realizar un análisis en profundidad. Se utilizó el programa Atlas-ti 9 para el análisis de los datos a través de códigos y categorías a priori y emergentes. Como categorías a priori, provenientes de la revisión teórica, se analizaron aspectos como: visión de la historia, invisibilización de la DS, ventajas y/o desventajas de su inclusión y perspectiva de género. Como categorías emergentes, provenientes de los datos de la entrevista, se pudo reconocer categorías como: educación emocional, pensamiento crítico, interseccionalidad y justicia social. Luego, las interpretaciones se triangularon para comparar percepciones e identificar perfiles del profesorado y de esta manera lograr mayor validez, credibilidad y rigor en los resultados obtenidos (Aguilar y Barroso, 2015). Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el análisis de contenido (Andréu, 2002; López, 2002). Siguiendo a Aigner (2009), se analizaron a partir de su contenido manifiesto y latente. Por un lado, los contenidos manifiestos son aquellos que se encuentran explícitos en el mensaje entregado. Por otro lado, se considera como latente aquellos significados que se encuentran implícitos del mensaje transmitido.

La investigación se realizó en tres fases. En la primera, se indagó en los antecedentes y teorías asociadas al problema a investigar y se diseñó el guion de entrevistas respondiendo a los objetivos de investigación. En la segunda fase se analizaron los documentos curriculares y de forma paralela se realizaron las entrevistas. En la tercera fase se analizaron, categorizaron e interpretaron los datos y se realizaron las conclusiones de la investigación.

## 4. Resultados

### 4.1. Enfoques curriculares sobre la Disidencia Sexual

En las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019) se concibe la educación como un proceso de aprendizaje permanente del individuo orientado a su desarrollo cognitivo, integral y social. La finalidad de la educación escolar es formar personas capaces de convivir y participar en la sociedad de forma activa, responsable, tolerante y democrática. Generar una educación de calidad implica, desde la perspectiva gubernamental, que el alumnado respete la diversidad considerada como una condición natural del ser humano. Por ello, debe ser capaz de combatir cualquier tipo de discriminación, ya sea por “género, origen, condiciones sociales o cualquier otra variable” (MINEDUC, 2019, p. 21). Uno de los principios fundamentales transversales es promover la inclusión de las distintas orientaciones de género. Sin embargo, no se especifica la perspectiva desde donde se posicionan- binaria o *queer*- y solo se incluye como parte de la diversidad cultural que debe ser respetada.

Entre los propósitos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana para Tercero y Cuarto Medio, se indica la importancia de promover prácticas ciudadanas en las aulas. El estudiantado debe formarse como un sujeto social, que protege el bien común, que actúa de forma consciente en base a los valores democráticos y en defensa de los Derechos Humanos. La Educación Ciudadana, como asignatura escolar, debe fomentar la inclusión, entendiendo que la sociedad es compleja y la humanidad distinta. Para ello, el alumnado debe respetar “la dignidad de las

personas, la promoción de la justicia y del bien común, y el respeto por el otro” (MINEDUC, 2019, p. 55). Es necesario destacar que la DS y todas sus expresiones y orientaciones sexo-genéricas (homosexuales, bisexuales, transexuales, asexuales y géneros fluidos), no son mencionados de forma explícita en los documentos curriculares.

Solo en unas pocas ocasiones se reconoce la presencia de los conceptos de diversidad sexual y género. Por ejemplo, en Cuarto Medio, solo hay un OA (OA5) que se refiere al desarrollo de la capacidad de reflexión del alumnado sobre los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, considerando los desafíos y problemas de la democracia y hace referencia a “la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros” (MINEDUC, 2019, p. 62). No obstante, existen tres OA que ofrecen posibilidades para que el profesorado pueda incluir la DS, aunque no se mencionen de forma explícita. El OA5 de Tercero Medio, señala la defensa de los Derechos Humanos considerando aspectos como la igualdad y la no discriminación. Para el nivel de Cuarto Medio, el OA7 indica que se debe promover la participación en organizaciones locales y acciones colectivas donde se fomente la interculturalidad y la inclusión de la diversidad. Además, el OA8 indica que el alumnado debe “tomar decisiones fundadas en principios éticos, valores y virtudes públicas en las prácticas ciudadanas, resguardando la dignidad del otro y la vida en democracia” (MINEDUC, 2019, p. 62). Por ello, es posible señalar que la institución educativa gubernamental busca fomentar el respeto a la diversidad humana, la inclusión, la igualdad y la no discriminación, pero sin especificar grupos, colectividades o personas concretas que deben ser resguardadas en la sociedad actual. Si bien la DS no se menciona de forma explícita, en solo un OA aparecen los conceptos de diversidad sexual y género. Se observa el interés de que el alumnado reflexione de forma teórica utilizando conceptos democráticos y que piense en problemáticas sociales diversas, entre ellas podría profundizar en la DS, siendo decisión del profesorado. La presencia de aspectos relacionados con la Diversidad y el Género en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019), se pueden observar en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
**Enfoques curriculares sobre Diversidad y Género**

Bases curriculares	Diversidad y Género
Principios y fundamentos generales	Respetar la diversidad propia de la condición humana y evitar discriminación por género, origen, condiciones sociales u otras  Promover la inclusión de distintas expresiones culturales y personales
Principios y fundamentos Educación ciudadana	Promover el resguardo de la dignidad en base a valores democráticos y la defensa de los DDHH, la justicia social y el bien común
Educación ciudadana Tercero Medio	OA5: Promover el reconocimiento y defensa de los DDHH
Educación ciudadana Cuarto Medio	OA5: Relacionar los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con los desafíos democráticos como la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros  OA7: Proponer formas de organización que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad y la inclusión de la diversidad



OA8: Tomar decisiones fundadas en principios éticos, valores y virtudes públicas, resguardando la dignidad del otro y la vida en democracia

---

Fuente: elaboración propia

En los Programas de estudio de Tercero y Cuarto Medio de la asignatura de Educación ciudadana (MINEDUC, 2021a; 2021b) tampoco se utiliza el concepto de DS o de las diversas identidades que la componen. Solo se menciona el acrónimo LGBTI en el apartado preliminar, para sugerir al profesorado que contextualice sus clases con temas significativos como, por ejemplo, la “diversidad étnica y cultural, la población LGBTI, la inclusión de personas con discapacidad, la injusticia social, el cambio climático, la desafección política, entre otros” (MINEDUC, 2021a, p. 28). Se reconoce que las temáticas asociadas a la DS pueden ser de interés y motivación para el alumnado, respondiendo a la realidad actual y con ello favorecer una mayor participación en clases.

Existen algunas indicaciones para trabajar la orientación sexual y la identidad de género como parte de un conjunto de cualidades de los seres humanos. Se sugiere que el alumnado de Tercer año medio pueda dialogar sobre los valores, atributos y dimensiones de la democracia a partir de la revisión de distintos textos. Se sostiene que dicho alumnado debería reflexionar sobre la dignidad de las personas en base a valores democráticos. Para fortalecer la democracia, el alumnado debe reconocer y valorar a “todos los individuos por el hecho de ser personas. Todos, cualquiera sea su sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, etnia, estirpe, condición de discapacidad, condición socioeconómica y cultural, tienen una misma dignidad inalienable” (MINEDUC, 2021a, p. 51). Por lo tanto, se recomienda trabajar con la diversidad de género, porque es parte de la sociedad y porque permite evaluar el ideal democrático.

Además, la diversidad sexual se encuentra presente en tres sugerencias de actividades de aprendizaje. En la Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía de Tercero Medio, se propone una actividad que tiene como propósito reflexionar sobre qué es la democracia como ideal de vida en sociedad y como forma de gobierno. Para que el alumnado se posicione en favor de la democracia, puede analizar un estudio realizado con estudiantes de secundaria de distintos países latinoamericanos, donde se les pregunta sobre sus opiniones sobre la dictadura, considerando temáticas como la “corrupción, violencia, negociación y diálogo entre países, diversidad sexual, discriminación, y la forma en que un país puede avanzar hacia el desarrollo” (MINEDUC, 2021a, p. 55). Los resultados revelaron que más de la mitad del alumnado encuestado se mostró a favor de una dictadura cuando favorece el orden y la seguridad nacional. A partir de este estudio se sugiere como actividad escribir una carta donde el alumnado argumente la importancia de la democracia y de propiciar la paz a través del diálogo y la negociación. En la Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos, se presentan distintas actividades para comprender los mecanismos de acceso a la justicia, su funcionamiento y situaciones en que se impide o restringe el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales. Entre ellas, se propone realizar un debate a partir de la pregunta “¿Se garantiza el acceso a la justicia en Chile?” (MINEDUC, 2021a, p. 88). El alumnado debería realizar un juego de roles sobre el sistema judicial chileno, asumiendo las posturas de distintos ciudadanos como inmigrantes, pueblos indígenas, representantes de la diversidad étnica, racial o sexual o personas en situación de discapacidad. El alumnado debe ser capaz de argumentar si existen garantías de acceso a la justicia para estos grupos humanos.

En el plan de estudio de Cuarto Medio de Educación Ciudadana, solo se reconoce una actividad orientada a la diversidad sexual y a la equidad de género. La Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia, aborda la participación ciudadana y la organización colectiva, proponiendo que el alumnado promueva “soluciones frente a los desafíos de la democracia en relación con desigualdad, pobreza, inclusión y diversidad (étnica, cultural y sexual), equidad de género e interculturalidad” (MINEDUC, 2021b, 108). Para ello, el alumnado debe analizar proyectos legislativos en materia de equidad, distinguiendo sus principales argumentos y enfoques. Luego, debe exponer sus resultados a la comunidad escolar, elaborando afiches que difundan la efectividad de la participación de las personas y de las organizaciones en las decisiones legislativas relacionadas con la equidad de género y diversidad sexual, cultural y étnica. Se puede reconocer que, en todas las actividades señaladas anteriormente, ninguna trabaja la DS como un movimiento político específico. La diversidad sexual se entiende como parte de una generalidad de la sociedad diversa, que debe ser respetada para favorecer la dignidad de las personas.

En el Glosario de ambos programas no hay referencias explícitas a la DS, pero se pueden observar ciertas vinculaciones al definir el concepto de inclusión y diversidad cultural. Por un lado, la diversidad sexual es reconocida como parte de las particularidades y características individuales que deben ser valoradas, al igual que la diversidad étnica, origen, religión o cultura. Se señala que la diversidad “se concibe como una condición transversal a los seres humanos” (MINEDUC, 2021a, p. 189; MINEDUC, 2021b, p. 172) por lo que se debe rechazar cualquier forma de exclusión y discriminación arbitraria, respondiendo a la Ley contra la Discriminación (20.609). Por otro lado, el concepto de género es incorporado dentro de la definición de diversidad cultural, la cual se define como la “coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio físico, geográfico o social. Incluye todas las diferencias culturales debidas a la religión, la etnia, la nacionalidad, la lengua o el género” (MINEDUC, 2021a, p. 188; MINEDUC, 2021b, p. 171).

El concepto de género se encuentra presente en el Programa de Estudio de Tercero Medio. No obstante, es abordado de manera superficial y sin especificar si se entiende desde el binarismo o desde una perspectiva *queer*. Se puede inferir que el género se concibe desde la visión dicotómica femenino-masculino, específicamente al abordar estereotipos de género. A modo de ejemplo, en las recomendaciones para atender a la diversidad y a la inclusión en las aulas, se indica la importancia de evitar estereotipos de género entre mujeres y hombres o cualquier tipo de discriminación presente en la realidad educativa. Por ejemplo: “Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación” (MINEDUC, 2021a, p. 17). En Cuarto Medio, el concepto de género tiene mayor presencia en los distintos apartados y orientaciones. El OA5 busca fomentar valores democráticos como la libertad, igualdad y solidaridad para que el alumnado pueda reflexionar sobre los distintos desafíos sociales, entre ellos la equidad de género y la diversidad sexual. Se observa que estas temáticas son parte de un abanico de situaciones humanas que atañen a la diversidad, pero no tienen un lugar prioritario ni especificaciones conceptuales.

La equidad de género se encuentra presente en varias actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en las sugerencias para trabajar las organizaciones colectivas en democracia se entregan

diversas fuentes para su posible análisis. Uno de los textos indica que “Los estudios muestran que Chile ha progresado significativamente en la equidad de géneros en términos de oportunidades, ley y voz, pero se encuentra rezagado en cuanto a acceso al empleo, ingreso y participación en los procesos de toma de decisiones” (MINEDUC, 2021b, p. 107). Estas sugerencias de trabajo no especifican qué géneros se tratan, dando la impresión de que el acercamiento hacia el género es binario (hombre-mujer).

Solo se pudo reconocer un recurso educativo que permite abordar la identidad de género considerando a la DS. Se sugiere al profesorado presentar la sinopsis de la película *Mi vida en rosa* (Berliner, 1997) que trata sobre las dificultades de vida de una niña transgénero. El objetivo es analizar “históricamente las demandas y logros en materia de equidad de género y diversidad sexual, cultural y étnica” (MINEDUC, 2021b, p. 108). Esta actividad puede ser complementada con el análisis de un extracto de Fraser (2008), que aborda reivindicaciones para la justicia social. En la fuente se indica la necesidad de validar las diferencias e integrar a las personas que no son consideradas por las normas culturales dominantes, como, por ejemplo, “las reivindicaciones del reconocimiento de las perspectivas características de las minorías étnicas, ‘raciales’ y sexuales, así como de la diferencia de género” (p.83). Esta actividad es relevante porque es la única que aborda de manera directa la visibilización de las demandas y luchas históricas de la DS. Sin embargo, el uso más recurrente del concepto de género se vincula a la inequidad social, política y económica entre los hombres y las mujeres. Por lo tanto, se observa una inclusión difusa y anecdótica de los otros géneros relacionados con la DS.

#### 4.2. Perfiles docentes sobre la Disidencia Sexual en la historia escolar

Del análisis de las entrevistas realizadas a tres docentes de Historia y Ciencias Sociales se distinguen tres perfiles considerando aspectos como visión de la historia, invisibilización de la DS, ventajas y/o desventajas de su inclusión y perspectiva de género, los cuales provienen de las categorías a priori. Dichos perfiles quedan reflejados en la Tabla 3.

El profesor Héctor se sitúa desde un perfil moderado/heteronormado. Este docente afirma que la invisibilización de la DS responde a los roles naturales de la sociedad que provienen de la dicotomía hombre- mujer. Afirma que el currículum menciona “los roles que cada persona tiene en la sociedad, el rol del hombre y de la mujer”, lo que da cuenta que el docente no ha reflexionado sobre otras identidades de género no binarias. Posee una visión cercana al positivismo historiográfico, lo cual se puede reconocer cuando plantea que “en Historia propiamente tal no se tocan esos temas porque los contenidos son transversales, son contenidos que nos entrega el propio currículum y donde estos temas no salen a flote”. Afirma que la DS está excluida de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, porque los contenidos que se trabajan en el aula están predefinidos y son estáticos. Durante sus clases tampoco la aborda porque no es señalada en los documentos curriculares.

No obstante, no desconoce que la DS se ha invisibilizado en la historia. La única crítica que realiza es que se ignora la realidad e intereses del alumnado. Afirma “que no se toque en el currículum es complejo, porque nos cerramos a las identidades de género, nos cerramos al pensamiento y sentir de los chicos y de las chicas sin darle mayor espacio y visibilidad”. Haciendo referencia a su propia experiencia en las aulas, confiesa que sus estudiantes no han manifestado ideas o preguntas sobre este tema. Pero tampoco “se les da el espacio, se habla muy poco, y cuando se

habla es casi como un aspecto más revolucionario que de una propia identidad”. En base a esto, se puede inferir que el alumnado no reconoce en la asignatura un espacio donde discutir temas vinculados con la DS y sus demandas. Solo agrega que, en caso de ser incluida en el programa curricular, podría ser de forma anecdótica y que el concepto de género debería abordarse desde términos binarios, relacionado a los roles que se le han otorgado históricamente tanto a hombres como a mujeres. Indica que tanto en Historia Universal o Historia de Chile es muy poco abordado y que, si se considerara el tema de la identidad de género, debe ser en función de los roles sociales naturales de los hombres y de las mujeres.

Tabla 3

*Perspectivas del profesorado sobre la inclusión de la Disidencia Sexual*

Perfil	Docente	Características	Indicadores
Moderado/ Heteronormado	Héctor	Positivismo histórico Aporte anecdótico Formación ciudadana No incluye a la DS Género binario	Reconoce superficialmente ventajas y desventajas de la inclusión de la DS en el eje de Formación Ciudadana. No incluye la DS en sus clases porque no es señalada en el currículum. Presenta una visión positivista de la Historia y una perspectiva binaria del sexo/género
Moderada/ Aliada	Sonia	Nueva Historia Humanización No incluye a la DS Valores democráticos Género binario	Reconoce desventajas de la invisibilización de la DS y ventajas de su inclusión para el aprendizaje en valores. No incluye la DS en sus clases porque no es señalada en el currículum. Posee una visión social y humanizadora de la Historia y una perspectiva binaria del sexo/género
Transgresora/ Deconstruida	Luz	Nueva Historia Humanización Interseccionalidad Inclusión de la DS en todo contenido Perspectiva crítica Valores democráticos Justicia Social Género queer	Reconoce efectos perjudiciales por la invisibilización de la DS y ventajas de su inclusión en todo contenido histórico para el aprendizaje en valores y para el análisis crítico de la sociedad. Critica la imposición heteronormada implícita en el currículum que invisibiliza la DS y a otros grupos humanos. Posee una visión humanizadora e interseccional de la historia y una perspectiva queer de los géneros

Fuente: Elaboración propia

El profesor Héctor alude a que la DS podría ser tratada en la asignatura de Educación Ciudadana, que está dirigida a los Terceros y Cuartos Medios, ya que es una temática relacionada con la convivencia en el presente. Señala que “en Educación Ciudadana, sería más idóneo trabajar estos temas porque nos entrega las herramientas de participación ciudadana y

de la visión de la sociedad en sí”. Considera que es un tema importante porque “están en la palestra día a día, estamos todos los días viviendo y contando con distintas personalidades, distintas personas y con distintos sentires”. La única ventaja de incluir a la DS señalada por el docente, es que permitiría fomentar el respeto a aquellos estudiantes pertenecientes a la colectividad, indicando que “es súper importante porque así conocemos lo que está pasando en nuestro alrededor, no nos centramos en nosotros mismos, ni los vemos como bichos raros”. Por último, agrega que permitiría ver “cómo son las sociedades en pleno, y si no se estudia y se lleva a cabo ahí, no vamos a avanzar nunca como sociedad completa. Por eso es relevante”.

La profesora Sonia se sitúa desde la perspectiva moderada/aliada. Si bien es consciente que el currículum no incluye a la DS, no profundiza en las razones de forma específica. Solo indica que son los propios estudiantes que forman parte de la comunidad LGBT, quienes manifiestan interés de abordar estos temas, ya que son “ellos mismos quienes llevaban sus banderas de lucha, hablaban acerca de las demandas, pero, así, como que uno lo vea particularmente en la asignatura, no”. Reconoce que, a pesar de que el propio estudiantado quiere expresar su posición sobre el tema, no ha abordado a la DS en sus clases, porque no están incluidos en los contenidos del currículum educacional.

Los efectos negativos de la invisibilización de la DS los relaciona con la convivencia escolar. Desde su experiencia como docente, Sonia afirma que, si se invisibiliza a este grupo humano en particular, se podría generar una mirada negativa, puesto que el estudiantado “tiende a estereotipar, y esos temas lo ven para el chiste. Uno habla de sexualidad, habla de estos temas y ellos empiezan a reír”. Además, esta docente plantea que si no se trabajan en las clases se “deshumaniza, se ve que son personas anormales, desviadas o que tienen problemas y se pierde el foco de lo que es la persona, con sus emociones, con lo que siente, cómo se siente, por qué se siente así”. Afirma que la DS podría ser trabajada en todos los contenidos históricos, pero sobre todo en Formación Ciudadana, que es un eje transversal en la educación chilena en todos los niveles educativos. Señala que “así como hablamos de la historia de la humanidad, también podríamos incorporar estos elementos. No debería ser un tema aparte, yo creo que no se debe seguir segregando, sino hacerlo parte del diálogo”. Indica que se debe trabajar “la parte social, la parte humana, cómo se sienten, cómo se manifiestan sobre la sociedad o se incorporan dentro de estos espacios comunitarios”.

Considera que la DS debería ser incluida en todos los contenidos históricos, ya que en “Historia uno lo puede ver a través del tiempo, porque no es un tema de ahora, es un tema que ha estado siempre presente”. Sonia señala que a pesar de que el currículum no los indica, el profesorado puede tomar decisiones propias. Utilizando sus palabras afirma que esto “no significa que no puedas meter otros contenidos, porque si tú quieres, puedes hacerlo”. Además, cree que se debería generar un trabajo interdisciplinario en las escuelas, ya que las temáticas vinculadas a la DS también son parte de otras Ciencias como la Biología. Explica que “el profesor de Ciencias tiene la obligación de enseñar esas temáticas, pero desde el punto de vista de los órganos reproductores”. Se evidencia que la profesora Sonia plantea una visión de la historia más social y humanizante, ya que considera que la DS es un grupo que ha sido excluido del discurso tradicional. Pero mantiene una visión de género binario basado en los órganos reproductivos más que en un entendimiento de la DS desde una perspectiva *queer*.

Afirma que la inclusión de la DS en las clases de formación ciudadana favorecería el aprendizaje en valores y lograría que los “niños [disidentes] sean más felices, porque ellos tienen temor a decir cómo se sienten realmente y por lo mismo, les cuesta interactuar con sus compañeros”. Además, aportaría a una sana convivencia, ya que los jóvenes podrían ser “capaces de respetarse, escuchar sus opiniones, de tener una mirada mucho más inclusiva, que se sientan cómodos dentro de su entorno (...) respetando todas sus diferencias”. Considera que su principal aporte es que permitiría salir “de los tabús y de los estereotipos”. No obstante, no ha incluido a la DS en sus prácticas de enseñanza porque no son señaladas en los documentos ministeriales, afirmando que “nuestro currículum no está preparado para ello”.

Por último, se observa en la profesora Luz una perspectiva transgresora/deconstruida, ya que profundiza en la invisibilización de la DS de manera más crítica, con un discurso político y cuestionando la imposición ideológica heteronormativa de la sociedad. Da cuenta de la visión homogenizante que se encuentra implícita en el currículum y que tiende a invisibilizar tanto a la DS como a los otros grupos considerados como minoritarios. Esta docente es quien tiene más interiorizado el tema de la invisibilización, probablemente porque pertenece a la DS o porque se encuentra realizando un doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Afirma que es fundamental trabajar estas temáticas desde una perspectiva interseccional para cuestionar todos los factores que influyen en la exclusión y discriminación que afecta a la DS. Comenta que: “yo no soy solo trans, bisexual o en qué categoría nueva me ubico, tampoco me interesa eso. Soy todas esas cosas, pero además soy mujer y de clase trabajadora”. En este sentido, da cuenta que las personas no solo se definen en función del género, origen o por su orientación sexual, sino que también influye la clase social al cual pertenece, aspectos que interactúan al momento de analizar las desigualdades sociales. Indica que la invisibilización “responde a una cultura hegemónica que fue o es necesaria para la dominación de la población por parte de la élite que controla el Estado”. Por lo tanto, las ausencias responden a decisiones políticas que buscan posicionar en el poder a cierto sector de la población por sobre otros. Esto se refleja cuando afirma que la sociedad actual tiende a perpetuar los roles de género, por ejemplo, el impuesto sobre las mujeres. Además, a pesar de que las mujeres son más de la mitad de la población, no se encuentran presentes porque “la historia se escribe y la mayoría de los textos de Historia relatan lo que hacen los hombres. Pero no de cualquier hombre, de lo que hacen los hombres heterosexuales, cis-heterosexuales e idealmente blancos”.

De manera similar a la profesora Sonia, pero desde una mirada más transgresora, Luz defiende la importancia de enseñar una historia humanizada. Cuestiona el enfoque de enseñanza tradicional que no favorece el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual permitiría al estudiantado cuestionar “ciertas construcciones de identidad que son super peligrosas”. La historia debe enseñarse a través de un enfoque humanizador que considere a los grupos que fueron excluidos y criticar a “quienes buscan universalizar, hacernos creer que su forma, en la que se mueven su mundo, es la única que hay o la más importante y eso no puede ser”. Así, agrega que el discurso histórico escolar debe ser lo más diverso posible y no homogenizar a la sociedad “en la que se supone que todos vamos en el mismo carro, porque no es verdad. Hay diferentes grupos sociales, identidades, formas de entender la vida, intereses y ubicaciones en jerarquías de poder, que es algo que debe evidenciarse”. Luz sostiene que, si no se visibiliza a la DS, se continúa perpetuando estereotipos de género y aumentan las brechas o las discriminaciones. Como resultado se genera una sociedad “donde no hay muchas identidades, sino que una hegemónica, que no se lleva bien con la rebeldía”. Se observa una mirada política en su discurso, entendiendo

que la DS es un movimiento ideológico con demandas políticas que busca su reconocimiento, valoración e inclusión en todos los ámbitos sociales. Recalca que la invisibilización de la DS pretende controlar a la población imponiendo ciertas nociones relacionadas con la sexualidad heteronormada y con perspectivas binarias de género. Por el contrario, trabajar los contenidos incluyendo a la DS, puede ayudar a concebir una realidad no homogeneizante y abierta a las diferencias. Sostiene que “abres el espectro de posibilidades y la capacidad de valorar y entender la diversidad, desnormalizas la realidad y eso es muy lindo”. Además, generaría avances para la sociedad, ya que “hablar de los que son diferentes hace que nuestras sociedades sean más abiertas al cambio y las sociedades realmente progresan en todo sentido” porque se genera mayor bienestar, felicidad y disposición a aceptar lo diferente. Afirma que al mostrarles “que hay diez mil formas de ser, donde explicas que no nacemos hetero o disidente, desnaturalizas la realidad, la haces más rica, porque cambiar es bueno. En todas nuestras relaciones es necesario dialogar y para eso es necesario ser flexibles”. Bajo esta misma línea, la profesora Luz agrega que “a medida que se presentan otras visiones, la gente se da cuenta de que tienen que respetarlas”. Al igual que la profesora Sonia, esta docente entiende que los beneficios de la inclusión de temáticas relacionadas a la DS y a los otros grupos invisibilizados, es que permite un desarrollo valórico dentro de las comunidades educativas y fuera de ellas. Pero añade que aportaría en enriquecer el aprendizaje histórico y en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.

Por último, la profesora Luz sugiere que se debe vincular la DS con todos los contenidos sociales y en todos los niveles educativos. Se puede hacer visible la presencia de esta comunidad en los distintos períodos históricos y lugares, lo cual no implica benevolencia, sino que trabajar para la justicia social. Esta inclusión enriquece la capacidad de análisis y de pensamiento crítico en el alumnado y es la única forma en que se genere una real inclusión de la DS. Señala que “si lo concentras en un contenido específico, como Educación Ciudadana, es un pésimo inicio, porque debes hacerlo como una práctica constante”. Considera que no es posible relegarla a una sola asignatura o a una sola unidad, porque el ejercicio de reflexión es algo que debe realizarse constantemente. Afirma que la historia debe considerar “a los grupos tradicionalmente invisibilizados. Es un trabajo constante de visibilización en todos los sentidos, en todas las materias. Preguntarse ¿quién está? ¿quién no está?”. En consecuencia, agrega que el profesorado debe ser capaz de ir más allá del currículum y hacer sus propias adecuaciones, mencionando que “hay un trabajo que implica ser valiente, tener un espíritu disruptor, ya que es la única forma de avanzar”. De esta manera, considera que el profesorado debe enseñar la historia derribando el paradigma binario hombre-mujer que engloba la enseñanza. También debe situar a las DS como sujetos históricos en relatos que, tradicionalmente, son elaborados bajo un enfoque patriarcal y heteronormado.

## 5. Discusión de los resultados

Los datos analizados en esta investigación permiten reconocer el predominio de enfoques moderados sobre la inclusión de la DS, tanto por la institucionalidad educativa gubernamental como por el profesorado de Historia y Ciencias Sociales entrevistado. El enfoque moderado se caracteriza por otorgar poca relevancia a la DS en el aprendizaje histórico. No es visibilizado como un grupo humano específico con intereses, expresiones, necesidades o características propias como, por ejemplo, su flexibilidad y apertura para incorporar nuevas expresiones y orientaciones o por el carácter político que tienen sus reivindicaciones. Además, predomina una

visión binaria del género reproduciendo roles estereotipados vinculados a los hombres y a las mujeres. Si bien su inclusión se entiende de forma generalizante y homogenizada al concepto de diversidad sexual, se considera relevante que se trabaje en clases para desarrollar valores democráticos como el respeto, la igualdad o la no discriminación y de esta manera, aportar al bienestar de los y las estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBT.

Se pudo reconocer poca presencia de la DS en el currículum educacional. A pesar de que se plantea la inclusión, la equidad de género y el respeto a la diversidad como fundamentos esenciales de la educación, no se indica trabajarla de forma específica en la asignatura de Educación Ciudadana, incluso es presentada de forma casi anecdótica, a partir de una actividad de aprendizaje sugerida. Solo se da relevancia a la noción de diversidad sexual, entendida como una de las manifestaciones humanas actuales que debe ser respetada, pero sin considerar una de sus principales características: ser un movimiento político y cultural de carácter reivindicativo que busca transgredir la heteronorma y evitar la reproducción de la imposición binaria de género. Massip y Pagès (2016) han denunciado la esteticidad del currículum en distintas partes del mundo, porque sigue beneficiando solo a algunos protagonistas históricos. Si bien el currículum no refleja completamente la realidad de las aulas, es considerado un documento orientativo clave del profesorado para el diseño de sus clases. De hecho, la ausencia de la DS en los documentos ministeriales es el principal fundamento de dos de los docentes, Héctor y Sonia, para no incluirla en sus clases de historia o de educación ciudadana.

La perspectiva moderada también se encuentra presente en las visiones y valoraciones de los dos docentes anteriormente mencionados. Cabe señalar que ambos ejercen actualmente en escuelas de Chile. Héctor, quien responde a un perfil Moderado-heteronormado, posee una visión de la historia cercana al positivismo, porque no valida a la DS como sujetos históricos relevantes, ya que considera que la Historia está definida y es estática. Por el contrario, a pesar de que la profesora Sonia se sitúa preferentemente en el perfil moderado, tiene una postura más aliada, ya que, si bien otorga relevancia a humanizar la disciplina y a poner a las personas en el centro de los contenidos sociales, no ha cambiado su práctica docente y su discurso histórico enseñado, por lo que aún no ha incluido a la DS.

Solo la profesora Luz presenta un perfil distinto: Transgresora-Deconstruida, el cual se caracteriza porque posee un discurso crítico sobre la invisibilización de la DS, responsabilizando a las instituciones de poder de imponer una normativa heteronormada. Esta docente critica que la historia sigue centrada en la presencia de hombres blancos y cis-heterosexuales y que muestra una visión homogénea de la sociedad que es completamente ajena a la realidad. La sociedad actual es cada vez más diversa en cuanto a orígenes, expresiones culturales o identidades de género. Visibilizar a los distintos grupos excluidos es avanzar hacia la justicia social. La profesora Luz da cuenta de la intencionalidad ideológica y política de quienes elaboran los planes de estudio, que buscan invisibilizar a la DS y que intentan imponer una sola concepción de sociedad heterosexual normalizada, respondiendo al patriarcado y al androcentrismo. Los estudios de Marolla (2016) concuerdan con la crítica que realiza Luz: la educación chilena tiende a perpetuar modelos heteronormados, lo cual puede generar una imposición de géneros que impiden la construcción de identidades diversas en los y las estudiantes. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los estudios realizados en instituciones educativas de diversas partes del mundo (Crocco, 2008; Crocco y Libresco, 2007; Houston, 2018; Rausell, 2020a; Schneuwly, 2015), que dan cuenta que la enseñanza de la historia no se ha situado desde nuevos paradigmas



de géneros posmodernos. Sigue primando la visión dicotómica de género y no se ha avanzado en perspectivas *queer* (Sanchez, 2019; Trujillo, 2015).

Además, y concordando con lo que plantea Luz, enseñar una historia humanizada con presencia, condición y agencia de la DS es trabajar para la justicia social, considerada como una de las finalidades más importantes de la enseñanza histórica con enfoque ciudadano (Massip, 2022). Es importante destacar que del análisis de las reflexiones de Luz surgieron categorías emergentes de gran relevancia para entender que la visibilización de la DS en las clases de historia no es un acto de benevolencia, sino que es un deber social. Entre los aportes educativos señalados por esta docente se destaca el desarrollo del pensamiento crítico, entender la historia y la realidad desde perspectivas interseccionales y educar para la justicia social. Los resultados obtenidos son preocupantes porque permiten afirmar que en la educación chilena sigue primando un discurso histórico sin personas, sin diferencias y sin protagonismo de los individuos reales y diversos. Se comprueba lo señalado por Massip et al. (2020), de que las diversidades, expresiones y la propia condición humana, aún están siendo ignoradas en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Invisibilizar a la DS implica restarles valor político a los movimientos vinculados a la diversidad sexual o de género. Quizás y como menciona Pinochet y Pagès (2016), visibilizar su importancia en la historia y la sociedad responde a decisiones de quienes elaboran el currículum. No obstante, son los y las docentes quienes pueden decidir e intencionar su visibilización, lo cual responde a sus propias experiencias, visiones o enfoques pedagógicos (Gazmuri, 2013).

Como mencionan Marolla (2016) y Massip et al. (2020), si se sigue invisibilizando a las mujeres y a otros grupos excluidos- como la DS- puede provocar que las y los jóvenes no encuentren en la historia a personas con quienes empatizar y se genere una falta de interés por el aprendizaje histórico. El profesor Héctor da cuenta de ello, cuando menciona que ni sus propios estudiantes han manifestado inquietudes sobre el tema. Se podría afirmar que, si no se naturaliza su presencia en la historia y no son abordados en las clases de ciencias sociales, el alumnado no va a concebir a la DS como agentes sociohistóricos. Además, los tres docentes concuerdan que si se sigue invisibilizando a la DS se podrían generar efectos negativos, como seguir reproduciendo visiones estereotipadas sobre la DS y miradas poco críticas sobre los roles de género impuestos por el patriarcado y el sistema heteronormativo. El profesor Héctor, a pesar de que sigue un perfil Moderado- Heteronormado, es consciente que si el profesorado ignora estos temas, impide que sus estudiantes disidentes puedan expresar sus opiniones y sentirse. De esta manera, la visión de estos docentes entrevistados es similar a lo que mencionan Massip et al. (2020), que la escuela no responde a la realidad ni a las necesidades de los y las estudiantes, complejizando la generación de un sentido de pertenencia en el mundo actual.

En cuanto a la perspectiva de género, se pudo reconocer que aún prima una concepción binaria. Esto se evidencia, por ejemplo, en las especificaciones de la asignatura de Educación Ciudadana, donde se enfatiza en el desarrollo de la capacidad reflexiva del alumnado sobre los desafíos de la democracia actual y los problemas que afectan a la sociedad. Los documentos educativos ministeriales indican que, hacer reflexionar al alumnado sobre equidad, igualdad y respeto a las distintas orientaciones sexuales o de género, son indispensables para fortalecer los valores democráticos en las futuras generaciones. No obstante, no especifica en cuál perspectiva de género se posiciona, dando la impresión de que interesa el cuestionamiento de los estereotipos de género desde la dicotomía masculino- femenino, omitiendo así la posibilidad de una concepción del género relacionada a la teoría *queer*. Por ejemplo, se da relevancia a terminar

con los estereotipos y avanzar en equidad de género, pero para reducir las brechas entre hombres y mujeres y fortalecer la igualdad de oportunidades en la sociedad, sobre todo en el ámbito público y económico. Esta visión binaria del género también se pudo reconocer en el profesor Héctor y la profesora Sonia. El primero, da relevancia a que se debe enseñar los dos roles naturales de la sociedad que tienen tanto el hombre como la mujer. La docente entiende que se debe abordar el género considerando su vinculación con los órganos reproductivos. Al aceptarse solamente una visión dual del género, la escuela se transforma en una institución propagadora del régimen heteronormativo (Trujillo, 2015). Además, la falta de perspectiva de géneros fluidos concuerda con lo postulado desde la pedagogía *queer* en relación con la naturaleza disciplinadora del género en las escuelas (Sierra, 2008).

Solo la profesora Luz, especialista en didáctica y mujer transgénero, tiene una perspectiva transgresora y crítica sobre el reconocimiento de otras identidades de género. Declama la urgencia de que la educación no tienda a homogenizar a la sociedad y que se enseñe a valorar la riqueza de las diversidades en todos los ámbitos posibles. Es importante señalar que a pesar de que los otros dos docentes, Sonia y Héctor, no son cercanos a la teoría *queer*, ambos manifiestan valoraciones positivas de la inclusión de la DS, destacando su aporte en la educación emocional, ya que es de gran utilidad para mejorar la convivencia escolar y el respeto a estudiantes pertenecientes a la DS. Tampoco son conscientes de la riqueza que puede tener para el aprendizaje histórico y crítico del alumnado, como lo plantea Luz, o que es indispensable para que la educación histórica contribuya a la justicia social. Mejorar el clima escolar es uno de los más importantes argumentos para instaurar pedagogías *queer*, ya que al respetar y valorar a la DS ayudaría a tener una escuela más abierta al cambio y cercana a sus estudiantes, y por ende, generaría una educación con una mirada más afectiva e inclusiva (Sánchez, 2019).

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación comprueban que falta mucho para avanzar hacia una educación humanizada, crítica y realmente inclusiva. Desde la enseñanza histórica y social se podría contribuir dando mayor presencia, condición y agencia a todas las personas, en este caso a la DS, como propone Massip (2022). Además, y como indican Díez (2019) y Fernández (2004) no se puede seguir aceptando que los estereotipos de género solo se vinculen a los roles femeninos y masculinos. Es necesario entender que, a lo largo del tiempo, las identidades de género se han ido transformando y moldeando, respondiendo a los diversos comportamientos que tienen los sujetos en la sociedad.

## 6. Reflexiones finales

Este estudio da cuenta de la necesidad de fortalecer una real educación inclusiva en Chile. A pesar de que la finalidad de la educación histórica es formar ciudadanos o ciudadanas respetuosas de las diversidades y responsables del bienestar social, el análisis curricular y de los docentes entrevistados, no dan cuenta de una democratización real de la enseñanza histórica escolar, donde se encuentren presentes todas las expresiones humanas. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten señalar que la asignatura de Educación Ciudadana no está respondiendo a la intencionalidad ministerial de desarrollar las competencias necesarias para que el alumnado pueda evitar cualquier discriminación, violencia y exclusión. El MINEDUC pretende- al menos en sus principios teóricos- que desde la educación formal se formen sujetos sociales que protejan la dignidad de todas las personas. No obstante, no todas las diversidades están presentes en el discurso histórico y no se sugiere trabajar de forma concreta con las distintas

realidades sociales. Una historia sin invisibilizaciones es una historia donde todos los grupos humanos son parte de la construcción social. La DS ha estado presente en toda la historia de la humanidad, pero pareciera que no tiene cabida en el aprendizaje histórico.

La DS, como grupo humano con expresiones, demandas políticas y sociales, participación histórica y problemáticas particulares, debería ser abordada en todos los niveles escolares y en todos los contenidos históricos. Es necesario otorgar protagonismo a todos los y las sujetas históricas, ya que es la manera de favorecer la concepción de que cualquier persona- independiente de su origen, condición o identidad sexual o de género- es actor social relevante en la construcción de la realidad. Para ello, se debe mostrar que la sociedad ha sido diversa a lo largo del tiempo en cuanto a expresiones culturales y sexoafectivas. Pero pareciera que la educación chilena no está transitando hacia las nuevas concepciones del mundo, donde las diversidades de género están muy normalizadas por las nuevas generaciones. La educación no está avanzando desde una concepción de género binaria hacia perspectivas fluidas o *queer*. Si bien la historia escolar ha incorporado problemáticas sociales como la pobreza, la equidad de género o las desigualdades por distintas razones, se ha interesado principalmente en responder a las demandas reivindicativas de las mujeres en la historia, por lo que los otros géneros son casi inexistentes en los debates escolares. Como consecuencia, se sigue perpetuando un sistema patriarcal y heteronormativo en los discursos históricos. La historia y las ciencias sociales presenta una realidad parcializada en cuestiones de presencia y agencia humana y desde perspectivas elitistas, eurocéntricas, androcéntricas, heteronormativas y con modelos binarios.

Se pudo reconocer que la institución educativa gubernamental otorga importancia a la diversidad sexual, pero es mencionada de forma superficial y subordinada a un abanico de diversidades humanas que deben ser respetada. Su presencia en el currículum es limitada, solo reconocible de forma concreta en un OA y además, la DS está incluida en solo una actividad de aprendizaje sugerida. Pareciera que su abordaje queda a decisión del profesorado, respondiendo a sus perspectivas, ideologías y visiones del mundo. Se observa que la asignatura de Educación Ciudadana genera amplias posibilidades para reflexionar sobre el respeto, la integridad y la igualdad de las personas, pero no considera relevante profundizar en la DS, a pesar de que ha estado presente en todos los periodos históricos y en distintos lugares del mundo. Es un tema latente en la sociedad y sobre todo para los y las jóvenes actuales. La educación histórica y social no debe quedarse al margen de estas realidades. Se deben reestructurar las narrativas históricas del profesorado y hacer cuestionar al alumnado sobre la imposición de normativas ideológicas y cómo intencionalmente se ha excluido a la DS y otros grupos considerados como minoritarios en el relato histórico.

Como indica Massip et al. (2020), para favorecer una educación para la ciudadanía democrática se debe luchar contra la invisibilización de los distintos grupos humanos, como mujeres, pueblos originarios, niños y niñas o la DS, entre otros. Es necesario que el profesorado de cuenta que en la construcción de la realidad social están presentes y son relevantes todas las personas, identidades, expresiones y colectividades. De esta manera se puede contribuir en una verdadera educación para la ciudadanía, democrática, inclusiva y no discriminadora. Pensar en la realidad social y sus problemas, es vincular los contenidos a las realidades humanas, a partir del cual el alumnado reflexione en base a valores democráticos y elabore soluciones donde se defiendan los Derechos Humanos. Se debe pensar en el bienestar de todas las personas y colectividades respetando sus distintas singularidades, orígenes, etnias, religiones, sexos y géneros. Para ello, el

profesorado de historia y ciencias sociales debe fomentar en sus estudiantes el cuestionamiento sobre quiénes son los protagonistas y a quiénes se les excluye del discurso histórico. También es necesario enseñar a los y las estudiantes de los distintos niveles educativos a analizar críticamente la realidad social, para que puedan reconocer que la diversidad es una de las mayores riquezas de la humanidad.

La novedad científica de esta investigación es que aborda a uno de los grupos de invisibilizados menos estudiados por la didáctica de las ciencias sociales. A pesar de que la muestra es limitada, solo tres docentes de historia y ciencias sociales, fue posible reconocer perfiles diferenciados sobre sus valoraciones de la inclusión de la DS en la enseñanza de la historia. Este estudio es exploratorio, por lo cual se considera necesario seguir indagando en la inclusión de la DS en la enseñanza histórica y ciudadana, como por ejemplo, desde el valor que le otorga el alumnado o sobre la Formación Inicial Docente. No obstante, los resultados obtenidos pueden ser de utilidad tanto para el profesorado como para la institucionalidad educativa ministerial en Chile. Por un lado, para que los y las profesoras de historia y ciencias sociales puedan tomar decisiones sobre sus prácticas de enseñanza, evitando perpetuar una visión parcelada de la historia donde se tiende a invisibilizar a otros grupos humanos como las mujeres, la infancia, pueblos indígenas, religiones o culturas no occidentales y a la DS. Además, podrían combatir discursos patriarcales, androcéntricos y heteronormativos y educar para la valoración de la diversidad no solo desde el ámbito cultural, sino que considerando las distintas expresiones humanas, como las identidades u orientaciones sexoafectivas que han estado presentes y han sido importantes en la historia de la humanidad. Por otro lado, este estudio puede ser considerado como una base conceptual y de resultados empíricos relevantes para las futuras políticas educativas del MINEDUC en Chile, en relación a la educación histórica y ciudadana. Es importante señalar que la asignatura de Formación Ciudadana es reciente, ya que comenzó a ejecutarse de manera obligatoria en Tercero y Cuarto Medio desde el año 2020. Por lo tanto, aún falta por avanzar para lograr una verdadera educación democrática, inclusiva y no discriminadora.

Para desarrollar una educación ciudadana realmente inclusiva y democrática, es necesario concientizar sobre la agencia social de todas las personas. De esta manera, el estudiantado en general, pero también los que se reconocen como parte de la DS, pueden sentirse sujetos históricos protagonistas de la construcción de la sociedad. Visibilizar a la DS en la enseñanza de la historia no debe sentirse como un acto solidario para avanzar hacia la inclusión. Tiene que ser apreciado como un deber y una reparación de aquellos y aquellas olvidadas de la historia, acción indispensable para avanzar hacia la justicia social.

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado en el contexto de un proyecto de investigación para la asignatura de seminario de grado de la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca.

## Contribución específica de los autores

La Dra. Belén Meneses Varas fue la docente a cargo del seminario de grado desde donde proviene la investigación. Fue la que propuso la temática a investigar, la encargada de acompañar, asesorar y revisar durante el proceso de investigación en cuanto al análisis de datos

y redacción. Además, realizó la discusión y conclusiones del estudio. Catalina Benavides Pizarro y Jorge Araya Bustamante fueron quienes indagaron en la justificación, antecedentes y definieron la teoría que sustenta de este estudio. Además, recogieron y realizaron la primera sistematización, análisis e interpretación de los datos del estudio.

## Bibliografía

- Aigner, M. (2009). Análisis de contenido. Una Introducción. *La sociología en sus escenarios*, 3, 1-52.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Archundia, V. (2012). *Técnica para la realización de entrevistas*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Banderas, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Berliner, A. (dir). (1997). *Mi Vida en Rosas* [película]. Canal+; Eurimages CNC; TF1 Films Production.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Boehring, S. (2021). *Female homosexuality in Ancient Greece and Rome*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Carter, D. (2004). *Stonewall*. St. Martin's Griffin.
- Cornejo, J. (2021). Obstáculos para la Inclusión de Estudiantes Disidentes Sexuales y de Género en Escuelas Confesionales Chilenas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(143), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252>
- Cohen, S. (2008). *The Gay Liberation Youth Movement in New York: "An Army of Lovers Cannot Fail"*. Routledge.
- Crocco, M. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. S. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Routledge.
- Crocco, M. y Libresco, A. (2007). Gender and social studies teacher education. En S. Sadler y E. Silber (eds.), *Gender and teacher education: exploring essential equity questions* (pp. 109-164). Erlbaum.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Díez, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El futuro del Pasado*, 10, 81-122. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Díez, M. y Ortega, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santisteban y C. A. Lima Ferreira (eds.), *La enseñanza de la historia en Brasil y España: Un homenaje a Joan Pagès Blanch* (pp. 234-254). Editora Fi.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-24). AUPDCS.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & asociados: La historia enseñada*, 7, 15-26.
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Foucault, M. (2005). *La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Houston, B. (2018). Gender freedom and the subtleties of sexist education. En A. Diller (coord.), *The gender question in Education. Theory, Pedagogy and Politics* (pp. 50-64). Routledge.
- Keegan, N. (2021). Men and Matelotage: Sexuality and Same-Sex Relationships within Homosocial Structures in the Golden Age of Piracy, 1640-1720. *Undergraduate Library Research Awards*, 2, 1-16.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, Estudio Colectivo de Casos en las Aulas Chilenas sobre sus Posibilidades y Limitaciones* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marolla, J., Castellví, J. y Mendonça, R. (2021). Chilean Teacher Educators' Conceptions on the Absence of Women and Their History in Teacher Training Programmes. A Collective Case Study. *Social Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/socsci10030106>
- Massip, M. (2022). *La humanització de la història escola* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C., García, A., Arroya y B., Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Editorial Entimema.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clío: History and History Teaching*, 45, 139-154.

- Massip, M., Castellví J., y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei revista digital de Historia y didáctica de la historia*, 14(2), 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Matus, C., Barrientos, J., Echague, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean School. En J. I. Kjaran y H. Stauston (eds.), *School as queer transformative spaces* (pp. 143-157). Routledge.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2021a). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Tercero Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2021b). *Programa de Estudio Educación Ciudadana Cuarto Medio*. Ministerio de Educación.
- Ortega, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la historia. Lección inaugural del curso académico 2020-2021*. Universidad de Burgos.
- Ortega, D., Marolla, J. y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. En J. Díez y J. Rodríguez (dirs.), *Educación para el Bien Común, hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro.
- Pagès, J. (2019). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch: Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.), *¿Quin professorat? ¿Quina ciutadania? Quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 11-36). UAB servei de publicacions.
- Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). UAB servei de publicacions.
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y lo jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>
- Ramos, J. y Ríos, S. (2018) La enseñanza de las ciencias sociales, la teoría crítica y la justicia social. En M. Jara, y A. Santisteban (coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 191-200). UAB servei de publicacions.
- Rausell, H. (2020a). *Género y formación del profesorado. Un estudio de caso en el Máster del Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Valencia* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rausell, H. (2020b). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei: Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>

- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista LUTHOR*, 9(39), 62-80.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los libros de la catarata.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. FCE.
- Sierra, A. (2008). Una aproximación a la teoría queer, el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, 26, 29-42.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spencer, C. (1995). *Homosexuality in History*. Harcourt brace & Company.
- Schneuwly, B. (2015). *La didactique des disciplines peut-elle intégrer les questions de genre?* *Genre, didactique, formation*. Centre Hubertine Auclert.
- Striker, S. (2020). *Historia de lo trans*. Continta me tienes.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Vázquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de *El Género en Disputa* de Judith Butler. *Revista Estudios*, 40, 1-21. <https://doi.org/10.15517/re.v0i40.42018>





# Panta Rei

*PANTA REI* es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

\*\*\*

*PANTA REI* is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

## Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

### Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

### Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

## Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

## Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

## Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



