



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Seminario de Título



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Perspectivas y propuestas didácticas para trans-formar la educación desde la disputa curricular: Educación Inclusiva y Pedagogías queer.

Fabiola Manríquez Morales

Septiembre de 2020

Resumen

Este artículo se propone, en primer lugar, abordar desde una perspectiva crítica las normativas vigentes que permiten o no concebir la educación de forma inclusiva enfocada en las personas que habitan la diversidad de género y sexual. Posteriormente, se realiza un diagnóstico de los principales instrumentos educativos como lo son las Bases Curriculares y los Programas de Estudio que las acompañan para finalmente pensarlas bajo las perspectivas pedagógicas queer por medio de propuestas didácticas con enfoque queer.

Abstract

This paper proposes, in first place, a critical approaching to the current regulations which allows (or not) to conceive the education in an inclusive perspective with focus in gender and sexual diversity. In second place, the educative implements “Bases Curriculares” and “Programas de Estudio” are analyzed in a diagnostical view to reach a queer pedagogical perspective along with didactic proposals in queer focusing.

Introducción

Trastocar los límites de la normalidad impuesta siempre ha significado una conmoción. Que enfrentará a distintos sectores de la sociedad quienes pondrán en movimiento todo su furor valórico para defender o modificar las formas en que nos estamos construyendo como sociedad. La urgencia aumenta cuando estas transformaciones alcanzan el espacio educativo formal y cuestiona las formas y objetivos en que la acción educativa se está llevando a cabo, más aún cuando estas tienen por calificación ser de características políticas, pudiendo afectar desde la forma en que se construyen las instituciones educativas, sus visiones y misiones que se pretende sean un componente en la atmósfera educativa, hasta las prácticas pedagógicas dentro del aula y las relaciones entre los diferentes estamentos que habitan la cotidianidad de la escuela. Y es que no estamos hablando de la construcción de cualquier espacio, sino del que ha sido designado y perfeccionado para la formación de las personas y que por lo tanto tendrá consecuencias en todos los ámbitos en que ellas se despliegan.

Des-estabilizar lo normal, des-articular lo correcto, introducir lo extraño y, aún más, quebrantar las esferas de lo corporizado y lo incorporable (lo que está dentro y tiene un lugar, de aquello que ha sido excluido) en la escuela siempre constituye un debate que vuelve sobre las tradiciones, la moral y las buenas costumbres, bien definidas, administradas y vigiladas, respondiendo en Chile a su formación occidental y cristiana. Es justamente ésta dinámica la que intentan trans-formar las pedagogías queer, encontrando intersticios por los que inmiscuirse en el panorama que la había obviado desde sus inicios.

La siguiente investigación abordará las oportunidades y dificultades que presenta la estrategia de las pedagogías de las disidencias genérico-sexuales en la construcción de nuevos horizontes educativos, que desde su enfoque visibilizador permite cimentar una educación que brinde espacio a la diferencia, no sólo sexual y genérica, sino que, también, de clase, étnica, racial, etaria, de origen, etc. Que no esté tan sólo dirigida a sus reconocimientos, sino que hacia el respeto y la participación, desde un enfoque que destaca los Derechos Humanos. Para abordar lo anterior, es que el estudio se enfocará en uno de los aspectos más acotados de las dinámicas escolares: las didácticas, que no menos importantes, permiten abordar los objetivos, formas y comunidad en la que se piensa la relación enseñanza-aprendizaje y nos brindan un espacio para pensar cómo desde las prácticas

cotidianas se pueden cuestionar, visibilizar e incluir diversas concepciones de vida, lo que se ve potenciado con las perspectivas que brindan asignaturas humanistas.

En virtud de lo expuesto, el escrito se enfocará en detectar de qué manera una didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, con perspectiva queer, aporta en la construcción de unas dinámicas de enseñanza-aprendizaje inclusivas. Para lograr lo anterior es que se realizará, en primer lugar, una revisión crítica del estado normativo en que se encuentran las discusiones y disposiciones respecto a la inclusión de personas que habitan la diversidad sexual y de género en la educación chilena actual.

En segundo lugar, se realizará una revisión diagnóstica al currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los cursos que abarcan desde 7° básico hasta 2° medio, respondiendo a las Bases Curriculares publicadas en 2015, donde se visitan los saberes mínimos comunes que deben compartir les¹ estudiantes en el aprendizaje desplegado en la asignatura. El objetivo de esta acción se encuentra vinculado a detectar los espacios que puedan propiciar la presencia de una didáctica con perspectiva queer, específicamente en un Objetivo de Aprendizaje (OA) por nivel. Conjuntamente, se realizará una revisión diagnóstica de los Programas de Estudio de los mismos niveles, enfocados en el OA seleccionado, en pos de revisar las perspectivas y lógicas de las didácticas ofrecidas por el MINEDUC a través de esta herramienta.

Finalmente, se realizarán cuatro propuestas de didácticas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con perspectiva queer, que se encontrarán enmarcadas en los OA antes seleccionados y que se erigirán como alternativas para emplear, pensar o intencionar en las decisiones curriculares docentes la búsqueda, análisis, preparación y realización de dinámicas que permitan el cuestionamiento y la desarticulación de la normalidad y lo normativo - que tiene en sus cimientos la pedagogía queer - y que contribuyan a crear prácticas inclusivas en lo pedagógico-cotidiano.

¹ La escritura de esta investigación se realizará haciendo referencia a grupos de personas con la letra E, como una forma de visibilizar la no-cabida en géneros binarios y en sintonía con la propuesta teórica que intencione una lectura disruptiva que permita modificar desde espacios mínimos como este la forma en que concebidos la realidad sexual y de género.

Marco conceptual

La conceptualización de Educación Inclusiva ha sido ampliamente utilizada para designar, sobre todo, a los procesos educativos de estudiantes con diversidad funcional², o como en el caso chileno actual, incorporando la órbita de la igualdad de oportunidades en el ingreso a los diversos establecimientos educativos, quedando muchas veces reducido en su amplitud y complejidad. Y es que hablar de inclusión incluye dichas esferas, pero no se agota en ellas, ya que su comprensión y aplicación moviliza múltiples prácticas y comunidades. En este sentido, todas las dimensiones se despliegan para abordar el fin último, que responde al pleno desarrollo de cada estudiante en un ambiente de respeto, aprendizaje, participación, equidad y, sobre todo, dignidad.

Cuando nos referimos al desarrollo de cada estudiante, debemos hacer hincapié en que se está viendo desde una óptica que valora, desde su base constructiva, la diversidad, en tanto “elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (Duk, pág. 2) reconociendo un universo amplio que releva las voces, necesidades y potencialidades de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de diferentes pertenencias étnicas, de distintas clases socio-económicas y habitantes de las diversidades de géneros y las disidencias sexuales, entre otros, que muchas veces son alejados de los estudios sobre educación inclusiva para ser analizados “bajo otros epígrafes como la igualdad de género, educación intercultural, o educación antidiscriminatoria.” (Echeita & Ainscow, 2011, pág. 29). Sin embargo, observarlos y trabajar desde el paradigma de la educación inclusiva permite abordarlos de forma más profunda, en tanto que, desde distintas conferencias y convenciones³ se ha establecido a la Educación Inclusiva como un “*derecho positivo* que, por ello, obliga a las autoridades a crear condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación”. (Echeita & Ainscow, 2011, pág. 31). En este sentido, al ser reconocido como un derecho y

² Nueva denominación para personas en situación de discapacidad.

³ Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO 2006, art. 24) y UNESCO/BIE 2008

no, tan sólo como principio orientador, su potencial se vuelve aún mayor y su efectividad dependerá del interés y las gestiones de los distintos gobiernos.

A pesar de lo anterior, la inclusividad educativa debe enfrentarse en muchos contextos a prácticas discriminatorias y de exclusión, que impiden su óptimo despliegue y potencian la segregación educativa y en una mirada proyectiva, la injusticia social. (Murillo & Duk, 2016, pág. 11) Aunque de apariencia paradójica, las formas en que son concebidas algunas escuelas amparadas en normativas como lo es el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales bajo el principio de libertad de enseñanza (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009), generan una dinámica contradictoria que por un lado protege el derecho de empresas privadas a inmiscuirse en temáticas educativas y por otro enuncia el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. En contraste, la perspectiva inclusiva se construye en miras de una escuela para la justicia social, que desde un sentido global debe impregnar e impactar tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje como al conjunto de la comunidad escolar y a generar continuas reflexiones auto-críticas que promuevan un constante aprendizaje en búsqueda de las mejores condiciones y detección de necesidades de sus estudiantes (Murillo & Duk, 2016, pág. 11), como también el libre y seguro acceso y permanencia en la escuela seleccionada.

Sin embargo, los espacios de despliegue que ha encontrado la inclusión en el sistema educativo no han estado exentos de tensiones, debates, temores y convicciones que en general responden al desconocimiento, desinformación, valores, ideales y concepciones de vida de sectores sociales que la desconocen o rechazan. Esta situación se profundiza aún más cuando de diversidad sexual y de género se trata, las que son acompañadas del sustantivo ideología. Y es que la construcción de lo sexual y genérico se ha realizado desde miradas reduccionistas en la que la definición de uno de estos ámbitos limita el despliegue del otro a lo “bueno y aceptable” contribuyendo a “(...) la mantención de un orden tradicional, binario y heterosexista basado en diferencias anatómicas naturalizadas, como a la reproducción de relaciones de dominación generizadas, lo cual limita y obstaculiza la apertura de espacios críticos y liberadores de fuga, desestabilización y problematización. (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 103)

Es necesario comprender que el establecimiento de estas dinámicas se encuentran enmarcadas en unas relaciones de poder que producen ciertas representaciones, definiciones y significados, las que “(...) resultan convenientes para determinados órdenes sociales, a través de la producción de regímenes de inteligibilidad que legitiman ciertas verdades frente a otras. (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 96) De esta manera el dictamen que se ha establecido sobre el género y la sexualidad se ha basado en ideas totalizantes, que pretenden mantenerse estables e inalteradas, permitiendo el reconocimiento y despliegue de ciertas sexualidades y géneros alineadas con la heteronormatividad, en desmedro de todas aquellas que se desmarcan de aquel límite. En este sentido, y para desarticular esa forma, el llamado es a no perder de vista la dimensión histórica en la construcción sexual y genérica, en tanto que responde a determinaciones contextuales que contribuyen a formar los modos en que las personas habitan su sexualidad y su género “(...) no exist(iendo) una forma única ni transhistórica de definirlos.” (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 102) Es en su comprensión contextualizada donde nos permitimos volver la mirada sobre el género y la sexualidad con un fuerte componente político, que a su vez contribuye a entender dichos conceptos de forma relacional, articulados, movilizándose, en un tránsito que desconoce una direccionalidad idónea y que en su recorrer colabora con el cuestionamiento de unos prototipos y aspiraciones que han construido categorías y normativas, que históricamente se han visto ampliadas por la acción reivindicativa de ciertos grupos, pero aún con pretensiones de pensar en sujetos estables, enmarcados, lo que ha impedido generar críticas más radicales a la noción de sujeto e identidad subyacente (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 106) y fija.

Lo anterior, si bien ayuda a desnaturalizar el binarismo de género y la heterosexualidad generadora de relaciones desiguales, no significa que dicho cuestionamiento ponga en duda el lugar desde donde muchas personas viven su sexualidad y se identifican con un género desde sensaciones de coherencia, estabilidad y continuidad. Sin embargo, propicia la auto-reflexión, la autoafirmación y el reconocimiento de que muchas otras personas no las viven del mismo modo. (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 107) En sintonía, negar o reprimir sus expresiones no anula su existencia, sin embargo, supone dinámicas indignas que presenta como más válidos unos procesos de identificación que otros.

Es, justamente este paradigma, el de la inclusión, el que desde su vertiente escolar puede generar sustantivos aportes en estas “no tan nuevas” formas de comprender el género y la sexualidad de las personas, más específicamente de sus estudiantes. En este sentido, es importante reconocer el lugar que tiene la institución escolar y el rol que les compete jugar en los procesos de identificación de los estudiantes, enfrentando “el cariz totalizante de los dispositivos pedagógicos” (Contreras & Ramírez, 2016, pág. 42) por medio de la promoción y el desarrollo de una convivencia basada en el reconocimiento y valoración entre quienes transitan diversos caminos de construcción de identidad de género y sexual, (Cid, 2016, pág. 15) como primera medida de “reparación”.

Entonces, cabe preguntarnos: ¿cómo se ha entendido en el ámbito educativo la inclusión de sus estudiantes en lo referido a sus orientaciones y expresiones de género y sexualidad? Al respecto, y desde una mirada experiencial personal, es fácil detectar que su comprensión se relaciona con una aspiración de “aceptación” y de “integración social” (...) Se generan exhortaciones de sensibilización respecto de su diferencia y la necesidad de que dispongan de las mismas oportunidades que el resto de la ciudadanía (...) (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 100) Sin embargo, en estas acciones se reproduce la idea de un adentro y un afuera, donde lo diverso se entiende como lo otro, enfocado en la diferencia desde una perspectiva no reivindicativa, de protesta o resistencia, sino que operando como perpetuador de un estado de explotación y dominación en el que la diferencia es invocada para legitimar y conservar relaciones de dominación. Es importante mencionar la paradoja de la “diferencia” en tanto se recurre a ella cuando con total seguridad se alude a los grupos subalternizados, sin embargo, está más bien ausente cuando de cuestionar los valores tradicionales se trata, referidos al patriarcado, la heteronorma, el capitalismo y el colonialismo. (Galáz & Troncoso, 2016, pág. 105)

Con estas formas limitadas de comprender la diversidad sexual y de género se han construido formas de hacer escuela que con escaso o nulo detenimiento y formación proceden a establecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje y convivencia que están exentas de representaciones y, aún más, de cuestionamientos respecto de las formas en que son construidas y a los parámetros que responden, dando paso a situaciones en que permiten o fomentan discursos homofóbicos, transfóbicos y situaciones de bullying y acoso escolar,

donde estudiantes y diversos actores de la comunidad no encuentran referentes, redes de apoyo o fuentes de información, creándose una atmósfera de extrañeza o negatividad dirigida a estas personas, lo que “conlleva a situaciones de aislamiento y silencio, o a la construcción de una propia identidad desde una perspectiva castigadora o culposa.” (Galáz & Troncoso, 2016, págs. 103 - 105)

Para combatir estas situaciones, la educación inclusiva se constituye en un primer momento, como se mencionó antes, reparador, de visibilización y reivindicación. Sin embargo, es importante que no se agoten en ella, proponiéndose nuevas formas de abordar la educación que suponga desde sus cimientos la dignidad, igualdad y libertad de las personas.

Una de estas oportunidades la constituyen las pedagogías queer, que emanan desde la Teoría Queer, la que “constituye a la normalidad como un orden que rehúsa a imaginar la misma posibilidad del Otro, precisamente, porque la producción de la otredad como el afuera es central para su propio auto-reconocimiento.” (Britzman, 2016, pág. 21) De esta manera, se vislumbra la acción intencionada de creación de ciertos parámetros nombrados “normales” que a su vez establecen límites impuestos bajo lógicas de dominación, validados y reproducidos por un habitar social y cultural acrítico y que, en el paso de su institución, va también generando lo externo, lo anormal, lo diferente.

De esta manera, en el marco de movimiento de la normalidad, se permiten la construcción de identidades que se encuentran en sintonía con los valores tradicionales (géneros binarios y heterosexualidad) que se pretende se reproduzcan de manera cerrada y que han sido establecidas para perpetuar concepciones que responden al modelo de vida capitalista y heteropatriarcal, el que invisibiliza a quienes han sido desplazados por el mismo establecimiento de lo normal. Sin embargo, prohibir o pretender la inexistencia de otras identidades, catalogadas como abyectas, enjuiciadas, subalternizadas, no significa que en realidad no existan. Del mismo modo, es insostenible creer que el pretender hacerlas invisibles suponga además inmovilizarlas y apaciguarlas, perpetuar su opresión sin esperar una réplica desde ellas.

Por el contrario, la realidad nos demuestra que las identidades estables, oficiales, autorizadas son por lejos una porción del múltiple espectro existente, donde continuamente se están formando y deformando otras, que responden a procesos de identificación sin un horizonte

acabado o un objetivo que haya que completar, sino que, más bien su variación y fluidez las concibe como una ficción adoptada con “(...) una utilidad: corporeizar una lucha política con el objetivo de lograr derechos legítimos.” (Pie & Planella, 2012, pág. 270) De esta manera se desconfigura la pretensión de identidades estables y acabadas para pensar en procesos de identificación, que se arman desde el contexto que habita una persona, su sentir profundo y sus subjetividades, colisionando con los discursos y prácticas puristas, biologicistas, nacionalistas y privilegiadas, que de manera ferviente creen en su verdad y con ella confeccionan y ejecutan formas de represión y control.

Esta creación del binomio normal/anormal es uno de los puntos críticos de la inclusión, porque al pensar en incluir necesariamente se están configurando dos espacios, el adentro y el afuera y en ellos la inclusión llega ante la urgencia de su necesidad, más aún ante la reclamación de un derecho fundamental, el dejar ingresar a quienes han sido excluidos de ese adentro, limitado, antes impermeable. Sin embargo, desde los planteamientos de la inclusión, no existe una crítica a las formas en que se están re-produciendo las relaciones. Esta problemática es planteada por Aldo Ocampo, quien la define como una práctica “(...) acrítica que articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando (sus) marcos de valores de la cultura.” (Ocampo, 2018, pág. 15)

Es esta situación la que llegan a combatir las perspectivas de la pedagogía queer, profundizando y problematizando el por qué de la necesidad de construir inclusión, obligándonos a detenernos y visualizar el origen de la desigualdad y la estigmatización de la “anormalidad”, de lo diferente y desde ese lugar, sincerar, problematizar e incluso despojar las relaciones de poder existentes, para comenzar a construir una pedagogía basada en la justicia social y la dignidad, que visibiliza la diferencia como algo que nos constituye a todes no solamente a quienes han sido excluides. Con esta interpelación y en búsqueda de prácticas inclusivas críticas y ampliadas, lo inclusivo debe dejar de constituirse como un fin en sí mismo, sino que, más bien, debe hacerlo desde su comprensión como un primer momento, medida reparatoria o performativa para pensar una sociedad diversa.

Al trasladar estas situaciones a la escuela y a lo relacionado a los ámbitos del sexo y el género, ejercicio realizado por Deborah Britzman, debemos fijar el ojo en las maneras en que “(...)

los sistemas educativos occidentales esta(n) moldeando nociones normativas de género y sexualidad en el alumnado y el profesorado, reproduciendo una mirada heterosexualizante y binarista, que situaban la sexualidad en el ámbito de lo privado, y produciendo un manto de silencio (...)” (Platero, 2018, pág. 29) al que podemos agregar, violencia, censura y discriminación. En este momento se hace evidente el potencial de la queerización de la educación, en tanto se practica un “(...) aula (que se) puede transformar en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria (...) con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del aprendizaje transgresor” (Platero, 2018, pág. 114) Esta nueva forma de concebir el aula y por tanto todos los procesos que emanan de ella, basada en la perturbación de la inercia, tiene por sujetos primeros a los actores dentro del aula, donde las relaciones entre estudiantes y docentes poseen el protagonismo, enfocado en la validación de las experiencias e identidades que los estudiantes puedan llevar al espacio, sean estas con pretensiones de continuidad, cambiantes, coherentes y/o dispersas.

Es importante, al considerar la estrategia de educar en clave queer, tener en cuenta los riesgos que trae aparejada el aplicarla, y es que, ciertamente, tanto para estudiantes como para docentes significa un cambio en las formas de re-pensarse, re-presentarse y exponerse, situaciones que sin duda motivan la puesta en perspectiva (ojalá crítica) de las formas en que se han construido las escuelas y sus formas de educar. Esta forma de concebir la educación y la práctica pedagógica tiene por objetivo trans-formar la sociedad en la que vivimos para crear espacios seguros, dignos y respetuosos para todes. Sin embargo, no debemos perder de vista, que una práctica reivindicativa y revolucionaria también corresponde al autocuidado, cualquiera sea el rol que se está desempeñando, el que entiende sobre ritmos y trayectorias diferentes y, que en lo inmediato reconoce que:

“El resistir o subvertir la heteronorma, no es algo permanente, emerge en determinadas ocasiones, y refleja también, las características de un sujeto consciente de los efectos que tiene la norma heterosexual⁵, en su propia vida y en la del resto, ante lo cual, deciden intencionadamente intervenir, ya sea desde los pequeños espacios de libertad que plantea el currículum o desde su

⁵ Podríamos agregar patriarcal y capitalista.

problematización deliberada y voluntarista (tanto en el aula como en otros espacios pedagógicos).” (Catalán Marshall, 2018, pág. 74)

De esta manera, el instrumento curricular, espacio en el que caben las ideas, temas y contenidos que se deben pensar, reproducir y expandir, en las pedagogías queer se concibe como un lugar desde donde germinar una educación trans-formadora, capaz de asentar el pensamiento crítico y creativo como práctica cotidiana de les estudiantes.

Desde esta perspectiva, el abordaje del currículum es menos ontológico y mucho más histórico (Tadeu da Silva T. , 1999, pág. 5) alineándose con las teorías curriculares que lo definen como una construcción que responde a un momento determinado. Esta concepción permite comprender que el currículum se constituye atendiendo a un tipo de sociedad según la que se establecen criterios para seleccionar qué conocimientos son válidos e importantes. Este fenómeno, desde una óptica cuestionadora, permite vislumbrar el ejercicio de poder que se está ejerciendo, el que nuevamente produce espacios para el conocimiento privilegiado, apto y deseable y espacios profanos en los que se encuentran saberes excluidos y tabúes.

Por dichas razones es que el currículum, en tanto dispositivo de poder, no puede ser considerado como un producto natural y desinteresado (Tadeu da Silva T. , pág. 3), tal y como lo plantean las teorías curriculares tradicionales basadas en la funcionalización de los procesos de formación educativa, orientadas a la eficacia, la eficiencia y la entrega de ideas elaboradas, sino que dichas lógicas se ven modificadas al encontrarse con un imperativo ético-político que propende a la formación de estudiantes cuestionadores, gestores de su conocimiento, en plena formación ciudadana, empoderados, emancipados y transformadores de la realidad. (Magedenzo, 2013)

Los saberes o contenidos que se pretenden trabajar con les estudiantes, cuyos marcos son brindados por el currículum, constituyen una de las dimensiones que aborda el “diálogo a tres bandas” (Carretero, 1997, pág. 17). A él se integran la dimensión del cómo enseñar referido a las estrategias de enseñanza y las dimensiones del para qué y a quiénes enseñar, que buscan generar un aprendizaje funcional, que sirva a les estudiantes para comprenderse, en su contexto y en su subjetividad.

El conjunto de conocimiento obtenido al responder dichas preguntas, da paso a desplegar “nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas reales y contextualizadas de los alumnos (...)” (De Tezanos, 2007, pág. 23), invitando, en la lógica de la didáctica no parametral, a repensar el campo educativo “(...) desde un horizonte crítico, que apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no se corresponden con nuestras necesidades verdaderas.” (Quintar B, 2008, pág. 8) En este sentido, el objetivo de la educación se dirige a propiciar un aprendizaje situado, que vuelve a repensar lo normal, lo entregado y agotado, para reflexionar y generar conocimiento desde “(...) el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende de su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida.” (Quintar B, 2008, pág. 28)

En la disciplina de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estas consideraciones de los aspectos constitutivos de los sujetos nos empujan a alejarnos de la concepción de la disciplina caracterizada como transmitivista, descriptiva y repetitiva, para acercarnos y potenciar una comprensión en la que el entendimiento de los sujetos en su contexto – en este caso estudiantes - permita re-construir “(...) la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identidades.” (Quintar B, 2008, pág. 23) Finalmente, esta forma de concebir las dinámicas de enseñanza-aprendizaje permiten brindar mayor sentido y propósito a la práctica educativa, estimulando y dinamizando las relaciones, reflexiones, análisis y creaciones que tienen lugar en aula.

Marco metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se utilizarán metodologías que se desprenden como instrumentos del saber cualitativo, enfoque que nos permite intentar reproducir una realidad desde la estructura de observación subjetiva del otro investigado, para su análisis y comprensión (Canales Ceron, 2006, pág. 19), promoviendo un entendimiento profundo, complejo y situado de la realidad variable y que es puesta en perspectiva por -en este caso- la investigadora en una especie de “comprensión del otro desde sí mismo”. (Canales Ceron, 2006, pág. 22) De esta manera, el enfoque cualitativo me permite comprender a grandes rasgos el fenómeno de inclusión de las diversidades identitarias en el sistema educativo

chileno y también me permite validar mi presencia y subjetividades en la comprensión y reconstrucción de dicho fenómeno.

Para lograr lo anterior, la estrategia de estudio que mejor responde a las demandas de los objetivos y objetos-sujetos de estudio corresponde al Análisis de Discurso, comprendido como una herramienta “(...) dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes.” (Sayago, 2014, pág. 3) Esta técnica se encontrará presente en el análisis de los principales documentos educativos de nuestro país: las Bases Curriculares y los Programas de Estudio. El análisis de estos documentos se encontrará focalizado en los cursos de séptimo básico a segundo medio, respondiendo, en primer lugar, a que mis espacios de formación de práctica pedagógica se han vinculado a estos niveles, lo que me proporciona un mayor acercamiento a las dinámicas y relaciones de los estudiantes en estos momentos de su formación. En segundo lugar, responde a la presencia de esta documentación en el tiempo, puesto que sus entradas en vigor⁶ son mayores a un año permitiendo pensar que han sido probadas y aprobadas por los docentes en su actuar. En este sentido, quedan fuera del análisis los niveles de tercero y cuarto medio puesto que se encuentran experimentando las nuevas “Bases Curriculares 3° y 4° medio 2019” las que entraron en vigencia el año actual y que aún permanecen como opcionales para cuarto medio.

Finalmente, se realizará una intervención que pretende ser un aporte para la ejecución o puesta en práctica de los enfoques pedagógicos revisados durante la investigación presentando, como productos, cuatro propuestas didácticas que podrían considerarse como posibles acercamientos u orientaciones para el actuar docente enfocadas en una didáctica con perspectiva queer.

Principios Internacionales y Normativas Nacionales

Los dispositivos normativos que en la actualidad nos rigen han sido, en alguna medida, contruidos en base al reconocimiento y ratificación de tratados internacionales que han llegado a definir lineamientos para abordar temáticas sobre los derechos fundamentales de las personas. En este apartado será presentada aquella normatividad que se encuentra

⁶ Entradas en vigencia: Bases curriculares: 2015; Programa 7°: 2016; Programa 8°: 2016; Programa 1°: 2017; Programa 2°:2018

estrechamente vinculada con los temas de inclusión y diversidad de género y sexual, las que serán revisadas desde una perspectiva crítica capaz de reconocer sus beneficios y problemáticas. Aquel documento desde donde podemos desprender tanto los mandatos internacionales como los nacionales corresponde a la Constitución Política de la República de Chile de 1980 (CPR), carta fundamental que establece las bases de la institucionalidad que rigen al país. Para una comprensión completa de este documento es importante abordar su origen ilegítimo, puesto que nace en el contexto de régimen dictatorial de corte cívico-militar, significando una creación no participativa ni democrática y que, a pesar de haber estado expuesta a un plebiscito, debe ser comprendida en un contexto de miedo, en que había partidos ilegales y no existían registros electorales. A pesar de ello, su vigencia se ha extendido por cuarenta años, estando expuesta a múltiples reformas que llegan a mandar distintos aspectos de la vida de una sociedad en constante cambio.

Uno de los mandatos más importantes a nivel internacional corresponde a la Declaración de Derechos Humanos en tanto corresponde al principal mecanismo de protección de las personas. El primer vínculo que podemos reconocer entre esta y la CPR refiere a que en sus Artículos 1 reconocen al nacimiento de las personas en libertad e igualdad en dignidad y derechos. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2005) y (Naciones Unidas, 1948) Posteriormente, en la CPR debiésemos poder reconocer los compromisos internacionales realizados por el Estado chileno respecto a la protección y promoción de los Derechos Humanos (DD. HH) en tanto existe suscripción de todos los tratados sustanciales vigentes en el marco de las Naciones Unidas y del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos. (Asesoría Técnica Parlamentaria, 2020, pág. 1) Ejemplo de ello corresponde a la adscripción y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño el año 1990, en la que se reconoce que los niños “(...) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.” (UNICEF, 2006, pág. 6), por lo que esta instancia busca garantizar su protección y desarrollo. Esta normativa constituye en Chile una base fundamental para la creación de legislaciones que incumben a niños, niñas y adolescentes (NNA) encontrándose presente en temáticas educativas e identitarias.

Otra importante instancia son los Principios de Yogyakarta que brindan comprensión sobre la aplicación de legislación internacional relacionada a los DD. HH en temas de orientación sexual y diversidad de género. (Expert*s en Derechos Humanos, 2006) Si bien estas medidas están creadas bajo la mirada experta de ex comisionados de la Organización de Naciones Unidas, lamentablemente no poseen carácter de tratado internacional (Guajardo Gutierrez, 2018), por lo que no son vinculantes y no establecen obligaciones a los Estados. Sin embargo, este instrumento ha sido utilizado en diversas ocasiones en Chile, tanto por instituciones gubernamentales y reivindicada por diferentes organizaciones sociales⁷. Es justamente este ejercicio, el de leer, comprender y aplicar estas normativas internacionales en el contexto nacional, el necesario para construir una sociedad en dignidad y derechos.

De esta manera encontramos normativas nacionales que se construyen como ratificación a los tratados internacionales adscritos que, en sentido con esta investigación, vinculan lo educativo con lo identitario referido a la diversidad sexual y de género. La primera normativa a abordar corresponde a la Ley N°20.370 que establece la Ley General de Educación (LGE) vigente desde el 2009 que aborda los principios y fines de la educación (Biblioteca del Congreso Nacional, 2009), entre ellos principios que permanecen desde la legislación que la antecede⁸ y que emanan desde la CPR. Al respecto nos encontramos con el Artículo 4 de la legislación que versa sobre el derecho, de todas las personas, a la educación⁹ y cuyo deber de cumplimiento y protección recae en los padres y madres y en el Estado. Otro de los principios que permanecen y condicionan el sistema educativo es el abordado en el Artículo 8 de la legislación que versa sobre la libertad de enseñanza y la protección de esta por parte del Estado, además del derecho brindado a los padres y madres a escoger el establecimiento en que su hijo se educa.

A mi juicio, los aspectos problemáticos de estos principios son, por una parte, la perpetuación de la mirada paternalista que ha existido respecto a la infancia y la juventud, la que ha sido impedimento para concebir a NNA como sujetos de pleno derecho, reflexivos y

⁷ Movilh: <https://www.movilh.cl/movilh-pide-al-gobierno-aplicar-en-chile-principios-de-ddhh-para-minorias-sexuales/>

OTD: <https://otdchile.org/biblioteca/principiosyogyakarta/>

Fundación Iguales: <https://www.iguales.cl/portfolio/principios-de-yogyakarta-2007/>

⁸ Ley 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada el último día de la dictadura cívico-militar.

⁹ La Constitución Política de la República de Chile lo aborda en su artículo 10.

autónomos, limitando su accionar, poder de decisión y participación a la influencia y poder de sus padres, madres o tutores. Sin embargo, sí han sido depositarios de legislaciones que forman parte del marco del orden público, haciendo visible una doble moral y la subjetividad de estas herramientas. Al respecto, podemos afirmar que la clase política chilena y la opinión pública de algunos sectores de la sociedad han evitado que se realice el ejercicio de comprender y generar normativas como respuesta a los cambios de la sociedad y a las peticiones de NNA y los movimientos sociales en que participan. A pesar de ello, es importante explicitar que el escaso abordaje de sus demandas, no ha significado su inexistencia y menos, ha paralizado el actuar de la infancia y la juventud en la esfera pública.

Por otro lado, la libertad de enseñanza, que ha implicado la constante apertura y organización de establecimientos educativos en manos privadas ha significado la continuación de una lógica de mercado en la educación, contraviniendo el reconocimiento de la educación como un derecho. A pesar de que el Estado mantiene una oferta de establecimientos para la educación de NNA, la constante creación de estos en manos privadas y la diversificación de planes y programas de estudio de acuerdo con los recursos que posea cada establecimiento, perpetúan una lógica de selección basada en la desigualdad económica existente en nuestro país, que limita el acceso igualitario a distintos establecimientos. Esto también ha significado diferencias en la calidad de la educación, lo que termina con la categorización de los estudiantes según su preparación académica.

La segunda normativa atinente a mencionar corresponde a la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar vigente desde 2015 que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. (Biblioteca del Congreso Nacional, Ley 20.845 de Inclusión Escolar , 2015) El problema de esta normativa es que el importante aspecto inclusivo se encuentra agotado en el acceso a los establecimientos educativos el que además no es universal puesto que no toca las bases de la estructura mercantil del sistema educativo que limita el ingreso a ciertos establecimientos según la condición socioeconómica de la familia y capacidad de pago. Por lo tanto, no se abordan aspectos fundamentales como la permanencia de los estudiantes en el establecimiento, su seguridad y la calidad de educación que reciben.

La tercera normativa que resulta atingente para nuestra temática corresponde a la Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación, en tanto que proporciona un mecanismo judicial contra la discriminación arbitraria y establece la obligación de que los órganos de administración del Estado, dentro del ámbito de su competencia, elaboren e implementen políticas destinadas a garantizar el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidas por la CPR y los tratados internacionales vigentes. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012) Si bien esta medida no involucra explícitamente al ámbito educativo, esta es destacable en el ámbito de la diversidad de identidades, sus expresiones y activismos y, aún más, sobre orientación sexual y expresión de género en tanto que esta ley ha recibido el nombre de Ley Zamudio por Daniel Zamudio, víctima de un ataque homofóbico en marzo de 2012, por el que falleció días más tarde.

Otra medida correspondiente a la cuarta normativa es la que respecta a la Ley 20.536 sobre violencia escolar que versa sobre las buenas prácticas de convivencia escolar de toda la comunidad y las obligaciones que tienen los establecimientos de crear instancias tales como consejos escolares o comités de buena convivencia para abordar cualquier situación de violencia o abuso físico o psicológico. Esta medida, si bien está orientada a las relaciones entre estudiantes y permite según el reglamento de cada escuela establecer sanciones, no realiza el mismo ejercicio hacia los otros integrantes de la comunidad escolar, mencionando solamente en su Artículo 16 D: “Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio, en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro (...)” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011) En este sentido, deja entrever que no existe claridad respecto a los efectos de aplicar esta legislación ante un caso de abuso escolar por parte de una persona mayor participante de la comunidad educativa, esto a pesar de los múltiples casos de acoso y abuso de poder presentes en la realidad cotidiana educativa.

Una quinta normativa para considerar corresponde a la Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género y que se encuentra vigente desde diciembre del 2019. En ella se reconoce la facultad de toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral a solicitar la rectificación de estos sin exponerse a

tratos vejatorios y siendo reconocidos como sujetos de pleno derecho y dignidad. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2019) Al respecto es importante destacar que esta legislación posee limitaciones etarias que responden a la autonomía reconocida con el cumplimiento de la mayoría de edad (18 años). Esta situación expone a los jóvenes y adolescentes entre 14 y 18 años a necesitar del permiso parental para realizar un cambio de género registral supeditando su ejecución a decisiones externas. También cabe mencionar la subjetividad al establecer los 14 años como una edad en la que se posee raciocinio y madurez para solicitar el cambio registral, ya que existen multiplicidad de casos de niñas que expresan su género sentido desde mucho antes¹⁰.

Es importante destacar que, aunque la Ley sobre Identidad de Género se encuentra vigente desde el año 2019, la Superintendencia de Educación en su Ordenanza N°0768 del año 2017 específicamente en el punto 6 sobre las Medidas básicas de apoyo que deberán adoptar las instituciones educativas en caso de niñas, niños y estudiantes trans, en su letra c, permite el uso del nombre social en todos los espacios educativos – a pesar de no poseer el cambio de nombre registral - pudiendo ser este solicitado por padres, madres, tutores o estudiantes mayores de 18 años, e instruido a adultos y estudiantes de la comunidad en función de velar por el respeto a la identidad de género. (Superintendencia de Educación, 2017) Este documento resulta imprescindible para comprender las distintas respuestas gubernamentales ante realidades existentes dentro del ámbito educativo, con un abordaje que considera definiciones, principios que orienten en su despliegue a las comunidades educativas y acciones concretas que se construyan incluso como medidas reparativas con enfoque de plenitud de derechos.

Finalmente, pero no menos importante, nos encontramos con el documento “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” (LGBTI) elaborado por el Ministerio de Educación y puesto en circulación el año 2017. Probablemente, este es uno de los materiales más completos respecto a las temáticas de inclusión y diversidad sexual y de género, puesto que aborda una amplitud de ámbitos atingentes para las personas que habitan la disidencia sexual y de género, como lo son: principios orientadores, marco normativo internacional y nacional,

¹⁰ Al respecto pueden ser revisados testimonios en Fundación Todo Mejora: www.todomejora.org

definiciones básicas sobre diversidad sexual y de género, sugerencias para el resguardo de los derechos de las personas de la comunidad LGBTI tanto en el contexto educativo como familiar y finalmente realiza propuestas de actividades, preguntas y objetivos de aprendizaje que puedan aportar a generar reflexión en los actores de la comunidad educativa. Es destacable la existencia de una instancia como esta que logre visibilizar y constituirse como una guía para reconocer la diversidad de identidades sexuales y de género existentes¹¹ desde los espacios escolares para que luego tengan un efecto fuera de ellos, con el fin último de lograr una sociedad respetuosa de las diversidades, que valore las diferencias como aportes para construir unidad y que así no sean utilizadas para la exclusión.

Des-armar el currículum educativo

Las Bases Curriculares utilizadas en la actualidad en las escuelas chilenas en los niveles de séptimo, octavo básico, primero y segundo medio se encuentran vigentes desde el año 2015. En su discurso y en el despliegue de sus determinaciones expresan su fidelidad a “los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (...)” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 11)

Este instrumento tiene por finalidad otorgar las bases de los saberes mínimos que les estudiantes deben visitar cada año encontrándose en sintonía con los objetivos generales de la educación, en una pretensión de que esta posea unos cimientos comunes. Esta acción se espera lograr por medio del abordaje de los Objetivos de Aprendizajes (OA) diseñados para cada nivel y asignatura, donde se establecen los desempeños que deben realizar los estudiantes en cada nivel y que en sintonía con constituirse como un estándar mínimo, son concebidos teniendo un solo sentido, o en sus palabras, “(...) no se presta a interpretaciones diferentes.” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 17) Este aspecto lo valoro como problemático para concebir la educación con una base cultural común correspondiente a lo enunciado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en tanto que el relato de cada OA realiza una descripción amplia que permite y precisa una lectura interpretativa que busque temáticas acotadas que sean posibles de desarrollar en el tiempo y espacio real que brinda la escuela y sus dinámicas. En este sentido la concepción y la práctica de abordaje de los OA

¹¹ Es importante que este ejercicio se extrapole a todas las identidades subalternas.

es disímil, generando ambigüedades que se traducen en “(...) diferencias en el volumen de información y en la dificultad que establece cada docente, pues se genera una diversidad de criterios que resta validez y consistencia al proceso (...)” (Mujica-Johnson, 2020, pág. 7) y en la que finalmente la estandarización o “base cultural común” se ve diferenciada por la comprensión y perspectivas docentes.

Otro aspecto problemático de esta comprensión y que se desprende de lo anterior, corresponde a la libertad de profundización posterior que se otorga a quienes logren desarrollar todos los OA por nivel. Este escenario no problematiza ni soluciona temáticas sociales que constituyen una limitación para el cumplimiento de dicha tarea. En este sentido, no son reconocidas las temporalidades y formas de trabajo que en cada establecimiento y en cada salón de clases son diferentes, lo que termina por privilegiar a los espacios y comunidades que reúnan las mejores condiciones para el desempeño educativo.

Lamentablemente, esta situación es consecuencia y tributaria del principio consagrado en la CPR sobre la libertad de enseñanza, la que ofrece una oportunidad de negocio en el sector educativo basado en el principio de autonomía de los establecimientos educativos permitiendo la creación y desarrollo de programas de estudio que proporcionan una organización temporal de los OA, sumado a indicadores de evaluación y sugerencias de actividades, con el fin de facilitar la labor docente dentro del aula. Estos programas son validados bajo el argumento de la pluralidad educativa, los que bajo la lógica de mercado se transforman en ofertas educativas que son dirigidas y atraen a consumidores con poder adquisitivo para acceder a ellos, mientras que los establecimientos que no posean los medios para generar tal oferta, utilizan los otorgados por el MINEDUC, sistema que reproduce desigualdad educativa y social.

Hacerse cargo de estas problemáticas lleva necesariamente a la modificación de la lógica con la que se construyen los instrumentos curriculares y en mayor profundidad de la forma en que se construye el sistema educativo en nuestro país. Esto probablemente contribuiría a concebir y ejecutar la educación como un derecho fundamental que no se encuentre supeditada a la iniciativa privada y en la que el Estado garantice la dignidad en acceso y permanencia. En sintonía, a nivel curricular, se reivindicaría “(...) la importancia de un aprendizaje activo y situado en un contexto histórico-cultural concreto.” (Mujica-Johnson,

2020, pág. 11) El escenario es complejo cuando se tocan las libertades particulares para que convivan en armonía con otros derechos no menos importantes como la educación, adquiriendo un importante rol las voluntades políticas para generar acciones concretas que emanen desde instancias formales como los distintos gobiernos y sus planes legislativos. Sin embargo, reconocer estas problemáticas y abordarlas desde una lectura de la pedagogía queer puede brindarnos un importante margen de acción que no necesita esperar a las medidas normativas impuestas para transformar la forma en que se construyen y aplican el sistema educativo y sus instrumentos.

Desde la óptica queer la amplitud o falta de especificidad de los OA, que antes ha sido entendida como un problema para la unidad cultural, es trans-formada en una oportunidad que aporta a la comprensión de que todos los procesos educativos son diferentes, que deben generar un aprendizaje situado el que se fundamente en la igualdad y la dignidad de los estudiantes. Esta mirada además potencia el entendimiento que el/la/le docente realiza del instrumento, quien se erige como la persona más adecuada para traducir y relacionar el elemento curricular a la realidad del aula y sus estudiantes.

En sintonía, la primera lectura debe considerar preguntas que tensionen el saber reunido en el instrumento curricular, a saber: “qué contenidos, desde qué enfoque se seleccionan, qué valores y modelos de género subyacen y a través de qué metodologías (...)”. (Furió Rubio, pág. 3) Responder a estas interrogantes nos permite comprender qué saberes se están validando, qué ideal ciudadano se erige, qué valores se reproducen y de esta manera proyectar el tipo de personas que se están formando. En conocimiento de este contenido, se hace oportuno queerizar, trans-formar el currículum, como una estrategia pedagógica que da voz a aquellos saberes que han sido silenciados y problematizar su ausencia, descubriendo espacios en que se pueden introducir temáticas favorables a enfoques referidos a la amplitud sexual y de género (Catalán Marshall, 2018, pág. 72), pero también, referido a las múltiples identidades subalternizadas por el saber hegemónico que ha usado la educación y más concretamente el currículum para legitimar y regular las desigualdades “(...) ignorando las diferencias de clase, etnia o género en el currículum, o supeditándolas a los imperativos de una historia y una cultura lineales, en un miedo, casi terror a la diferencia y a la indeterminación.” (Carrera, Cid, & Lameiras, 2018, pág. 49)

Son justamente aquellos pasos los realizados en esta investigación para comprender las temáticas que se están abordando en los programas de estudio entregados por el MINEDUC y en los OA que entregan las bases curriculares, específicamente en la asignatura de historia, campo en el que me encuentro situada. Para esto seleccioné un OA por cada nivel educativo (7° básico a 2° medio) en el cual identifiqué y seleccioné que se abrían espacios para intencionar temáticas trabajadas bajo una perspectiva queer. Una vez elegidos, me dirigí a los programas de estudio para conocer los enfoques con que se están trabajando los OA seleccionados, su profundidad y sus actividades, para luego presentar posibilidades temáticas, que a mi entender nacen desde una intención queer.

Al respecto, en séptimo básico (Tabla N° 1) el objetivo de aprendizaje número 8 de las bases curriculares refiere al análisis del canon cultural constituido en la antigüedad clásica con foco en la centralidad del ser humano y las influencias que podemos reconocer en la actualidad. Las temáticas trabajadas en las actividades propuestas por el programa de estudio que acompaña a este nivel abordan la visión del ser humano a través de la literatura, la mitología y la filosofía, el ideal de belleza griego y el alfabeto, todo bajo una mirada vinculada hacia el presente en pos de relevar el papel de esta civilización para la historia. Una propuesta de temática con perspectiva queer abordaría dichas temáticas de una forma crítica y con un sentido vinculante a los fenómenos que habitamos en la actualidad. En este sentido, se problematizarían los ideales de belleza, la construcción de relaciones de género, la construcción de ideales ciudadanos y se pondrían en evidencia las relaciones de poder que han existido en la construcción de estos estándares, generando una dinámica de inclusión - exclusión.

Tabla N ° 1 Análisis curricular séptimo básico

Nivel	Objetivo de aprendizaje	Actividad del programa	Temáticas trabajadas en la actividad	Propuesta de temáticas con intención queer
Séptimo Básico	Analizar, apoyándose en fuentes, el canon cultural que se constituyó en la Antigüedad clásica, considerando la centralidad del ser humano y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo, escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, relaciones de género, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros).	1	Importancia de las obras literarias griegas para la comprensión de su visión de mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización en torno a la creación de ideales de belleza, tensión en torno a sus significados en la antigüedad clásica y en la actualidad. Creación de prototipos, estereotipos y prejuicios. - Cuestionamiento sobre la forma de construir relaciones de género en la antigüedad clásica y en la actualidad. Abordaje de roles, espacios habitables, reivindicación de derechos. - Problematización sobre creación de ideales éticos y estéticos como ejercicio de inclusión - exclusión que se reproducen en la actualidad. Lo deseable o indeseable en modelos de ciudadanía, inclusión en la construcción cultural, etc.
		2	Abordaje del ideal de belleza griego y sus cambios y/o continuidades en el tiempo.	
		3	Importancia de las fábulas en la civilización griega y su permanencia hasta la actualidad.	
		4	La función de la mitología griega en la comprensión de fenómenos y el rol que cumple hoy la ciencia en dichas explicaciones.	
		5	La filosofía como forma de generar conocimientos verdaderos en la antigüedad clásica y el papel de la verdad en la educación.	
		6	Las presencias de la antigüedad clásica y su relevancia a través del tiempo.	
		7	El alfabeto griego y su accesibilidad en comparación a otras formas de escritura de la antigüedad.	

Tabla N ° 2 Análisis curricular octavo básico

Nivel	Objetivo de aprendizaje	Actividad del programa	Temáticas trabajadas en la actividad	Propuesta de temáticas con intención queer
Octavo básico	Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.	1	Revolución Francesa, sus antecedentes y resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización en torno a las ideas ilustradas en que se cimienta la Declaración de Derechos del Hombre y el ciudadano. Por una parte, se excluye a las mujeres (aristócratas y burguesas, aún más si se trata de sectores sociales pobres). También, en la construcción de una igualdad excluyente en que persiste la visión racista de la época. - Develar la construcción de principios y valores universales como una cuestión basada en relaciones de poder y en ideales privilegiados.
		2	Ideario republicano e ilustrado en la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano y la Declaración de Independencia de EE. UU.	
		3	Reconocimiento de los atributos de los derechos contenidos en la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano y su limitación a la mujer.	
		4	Similitudes, continuidades, diferencias y ausencias entre Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano, la Declaración de Derechos Humanos y la Constitución Política de la República de Chile.	

Tabla N ° 3 Análisis curricular primero medio

Nivel	Objetivo de aprendizaje	Actividad del programa	Temáticas trabajadas en la actividad	Propuesta de temáticas con intención queer
Primero medio	Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).	1	Causas de la Primera Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización en torno al nacionalismo como forma de expresión, en su forma más chauvinista, de diversas formas de discriminación, que tocan una o varias aristas como el racismo o la xenofobia. - Transformación del rol de la mujer (no tanto la obrera), desplazada de la vida laboral hasta que fue estrictamente necesaria frente a la ausencia de mano de obra masculina. Sumado al importante rol como jefa de hogar frente a la ausencia del "hombre proveedor". - Problematización en torno al fenómeno post-guerra de los veteranos traumatizado, tanto de manera física (mutilados, amputados) como psicológica (traumas de guerra, suicidios, esquizofrenia y variadas condiciones ligadas a la salud mental), las que no son contempladas por los gobiernos y sus planes estatales. - Problematizar el apoyo que tuvieron las potencias coloniales desde sus dependencias de ultramar, ya sea en forma de recursos (lo más común) y de tropas generando jerarquías basadas en argumentos racistas.
		2	Dimensiones y alcances de la Primera Guerra Mundial	

Tabla N ° 4 Análisis curricular segundo medio

Nivel	Objetivo de aprendizaje	Actividad del programa	Temáticas trabajadas en la actividad	Propuesta de temáticas con intención queer
Segundo medio	Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.	1	Institucionalidad jurídica internacional y desafíos de la institucionalidad jurídica nacional: abordaje de casos de discriminación nacionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización en torno a “lo inclusivo” de una perspectiva globalizante que en un intento por la diferenciación degenera en discursos de odio, nacionalismo extremo, racismo, xenofobia o en casos más particulares como Europa en los últimos 10 años, la islamofobia. - Problematización de la globalización como un fenómeno que no se da en condiciones equitativas sino que las relaciones de poder entre países desarrollados / países en vías de desarrollo, generando polos de atracción y por ende migraciones, en donde se pensaría que se da origen a sociedades cosmopolitas pero que muchas veces termina en una segmentación muy grande de la sociedad (Apartheid en Sudáfrica, migración latina y comunidad afrodescendiente en EE. UU) o derechamente en situaciones de violencia (conflicto árabe-israelí, problemas hindu-musulmanes en el norte de la India, la serie de problemas religiosos entre chiitas/sunnitas en medio oriente e incluso con el cristianismo como el caso de El Líbano)
		2	Discriminación en sus diferentes dimensiones.	

En el análisis de octavo básico (Tabla N ° 2) el objetivo de aprendizaje seleccionado corresponde al 18 que versa sobre la explicación del concepto de Derechos del Hombre y el Ciudadano difundido en el marco de la Revolución Francesa y su vigencia en la actualidad. Al respecto las temáticas visitadas en las actividades del programa de estudio que acompaña a este nivel abordan la declaración ya mencionada y la analiza en comparación con los ideales que erige la Independencia de EE. UU, la Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana, la Declaración de Derechos Humanos y la Constitución Política de la República de Chile, sumado al ejercicio de reconocimiento de sus continuidades y cambios. En este nivel y acorde a las temáticas presentadas por el OA, una propuesta temática con perspectiva queer apuntaría a la problematización de los ideales con los que se crean las distintas declaraciones y los principios y valores fundamentales que defienden, dejando al descubierto el ejercicio de exclusión basado en visiones racistas y patriarcales de la época y su presencia en la actualidad.

Para el análisis curricular de primero medio (Tabla N ° 3) fue seleccionado el objetivo de aprendizaje 7 que refiere a la Primera Guerra Mundial y las transformaciones o consecuencias que esta genera. En la visita al programa de estudio y sus actividades, son escasos los aspectos abordados y en ellos se denota una ausencia de problematización limitándose a la contextualización de las causas de la Primera Guerra y a la explicación de las transformaciones que ella propicia. Una disgregación queerizada de este OA permite proponer distintas temáticas en torno a la visibilización de distintos actores históricos y a la problematización del fenómeno bélico en diferentes ámbitos. En este sentido se plantean temáticas en torno al nacionalismo, la transformación del rol de la mujer y el rol del colonialismo en el despliegue de la guerra, entre otros.

En último lugar, el análisis curricular de segundo medio (Tabla N ° 4) da cuenta de la selección del objetivo de aprendizaje 25 que en su enfoque actual permite vislumbrar diversas oportunidades y propuestas. En él se aborda la diversidad como un componente inherente a las sociedades y se intenciona la evaluación del rol de la globalización en esta comprensión. Para ello existen dos propuestas en el programa de estudio que acompaña a este nivel, que abordan la institucionalidad jurídica internacional y nacional y las diferentes dimensiones y formas de discriminación. Este objetivo brinda un importante espacio a la visibilización de las distintas identidades y grupos sociales que son discriminados en la

actualidad, lo que podemos asumir como un ejercicio inclusivo del currículum. Sin embargo, a pesar del reconocimiento, no desestabiliza o cuestiona las lógicas excluyentes en que se sostiene la discriminación. Una perspectiva queer puede abordar cualquiera de estas identidades y exponer críticamente los cimientos en que se originan su exclusión y también problematizar la globalización como un fenómeno desinteresado, poniendo de manifiesto las relaciones de poder entre países y a partir de esto la producción de fobias, racismos y situaciones de violencia en todo el mundo.

De esta manera, y desde una humilde pretensión de realizar un ejercicio con perspectiva queer, se comienzan a sentir ausencias, a esbozar temáticas, y a disputar espacios para transformar dentro de una herramienta que se ha creado para perpetuar status, formas y conceptos que no den cabida a juicios de valor, a la inestabilidad, la incertidumbre, la incomodidad, que nos ha enseñado cómo pensar, más no, qué vuelve algo pensable. (Tadeu da Silva T. , 1999, pág. 15)

Trans-grediendo el currículum desde el currículum: propuestas didácticas bajo una mirada queer

La teoría educativa es muy importante para comprender las formas en que se está desarrollando el fenómeno educativo. Sin embargo, esta pierde sentido cuando no existe una bajada práctica al espacio escolar y más específicamente en el aula que es donde tienen lugar los fenómenos educativos como tal.

De esta manera el ejercicio iniciado en el apartado anterior en este espacio será profundizado con el objetivo de brindar herramientas concretas en las que se puedan reconocer los elementos teóricos desplegados a lo largo del escrito, correspondientes a propuestas didácticas con perspectiva queer. También se pretende que les docentes interesades en la temática puedan acceder a ellas y aterrizarlas al contexto en el que enseñan, con el previo reconocimiento de sus estudiantes, las relaciones que han establecido en el espacio y las dinámicas y aprendizajes que quieren intencionar. De esta manera el ejercicio está pensado como una oportunidad que pueda establecer un punto de partida para les docentes en la reconfiguración que significa pensar el currículum y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la teoría pedagógica queer. Es importante, en esta aventura, observar y comprender las reacciones de les diferentes actores dentro del aula, ya que una nueva

perspectiva modificará las lógicas relacionales y de integración del conocimiento, más aún si esta busca desarticular lo normativo y lo tradicional para contribuir a la creación de prácticas inclusivas en lo pedagógico-cotidiano.

La trans-formación de las concepciones educativas supondrá además la incorporación y diversificación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje, que necesitará del entendimiento del contexto, para que cada estrategia responda a las necesidades de los estudiantes. Esto significa generar un aprendizaje situado, con sentido significativo, que además debe incorporar nuevos recursos y soportes, constituyéndose en un desafío continuo de autocuestionamiento y autoformación para los docentes y el espacio educativo que se acerque a estos planteamientos.

Para las propuestas didácticas, se trabajó con los OA curriculares antes seleccionados, para luego por medio del “diálogo a tres bandas” generar un nuevo objetivo de aprendizaje con un mayor enfoque y que consideran el tema/problema (¿qué), la forma de abordarlo (¿cómo) y el sentido de su abordaje (¿para qué?). También se consideró la realización de una intención desestabilizadora, que permitiera problematizar las temáticas trabajadas y que a la vez permitiera pensar dichos fenómenos en la actualidad, en un reconocimiento de que los sucesos históricos tienen cabida en el presente. Finalmente, también son consideradas diferentes estrategias que potencien el aprendizaje diverso.

La primera propuesta didáctica realizada corresponde a la de séptimo básico, desde donde se genera un nuevo objetivo de aprendizaje que se desprende del OA seleccionado anteriormente. (Véase anexo N ° 1) Este corresponde a: la comprensión del rol de la mujer en diversas civilizaciones de la antigüedad clásica mediante un análisis iconográfico de fuentes primarias para la realización de una reflexión sobre las distintas formas en que históricamente se han construido las relaciones de género hasta la actualidad. Esta focalización es realizada con una intencionalidad queer que pretende dar paso a la comprensión del sentido de la existencia de roles de género en la historia, donde se expongan su origen basado en relaciones de poder y donde se genere un cuestionamiento a su permanencia en la actualidad. Finalmente, son considerados los recursos necesarios para realizar esta acción, usando como potenciador del aprendizaje el análisis de imágenes - con

una perspectiva inclusiva de las diversas formas de aprender - por lo que se realiza una selección de ellas que aporte a la claridad en la comprensión docente de esta iniciativa.

La segunda propuesta didáctica corresponde al nivel de octavo básico (Véase Anexo N ° 2) la focalización intencionada del OA seleccionado anteriormente desprende: la comparación crítica sobre la aplicación de los principios de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano tanto en Francia como en la revolución de su colonia en Santo Domingo (Haití), mediante un ejercicio de empatía de histórica y juego de roles, que permita comprender las desigualdades que se dan y se han dado al momento de garantizar de los derechos de las personas. La intensión desestabilizadora que genera este nuevo objetivo de aprendizaje corresponde al reconocimiento de la presencia de sujetos subalternizados en procesos revolucionarios, para la comprensión de que los grandes fenómenos de construcción de principios que rigen a la sociedad, siendo parte de ejercicios de inclusión y exclusión por lo que son perfectibles en tanto se reconoce que su origen está basado en subjetividades. La dinámica para abordar esta temática corresponde al juego de roles, que permite dar lugar a la corporalidad en el espacio educativo, potenciando el respeto y la dignidad ante la auto-exposición.

La tercera propuesta didáctica corresponde al nivel de primero medio (Véase Anexo N ° 3) donde el foco del OA se encuentra aterrizado a: la reflexión en torno al origen y desarrollo de movimientos sufragistas femeninos en Europa y EE. UU durante las primeras décadas del siglo XX y la Primera Guerra Mundial utilizando fuentes primarias, secundarias y representaciones artísticas con el sentido de comprender las formas en que históricamente se han construido los derechos fundamentales de las mujeres y para relacionarlas con nuestras formas de reivindicar derechos actualmente en base a los conocimientos y experiencias de les estudiantes. La intención desestabilizadora que permite desplegar este objetivo de aprendizaje tiene por objetivo reflexionar sobre la lucha por el derecho a sufragio femenino en Europa y EE. UU con el fin de comprender que los principios y derechos que rigen a la sociedad en sus diferentes culturas, se construyen en base a ejercicios de poder. Los ejercicios propuestos para abordar estas temáticas contemplan tres tipos de fuentes informativas correspondientes a un extracto de discurso, como fuente primaria, citas de estudios historiográficos como fuente secundaria y extractos de una película como interpretación artística del proceso. La diversidad de recursos para el aprendizaje nuevamente es visto como

una oportunidad para las diversas formas de aprender de los estudiantes, con un sentido inclusivo y también como un aporte para la diversificación en las maneras de aprender historia.

Finalmente, la última propuesta corresponde al nivel de segundo medio (Véase Anexo N ° 4) en la que la amplitud del objetivo seleccionado y cercanía temporal permite enfocar su abordaje en una acción investigativa que de cuenta del estado legal de las personas que habitan la disidencia sexual y la diversidad de género en distintas partes del mundo, para ser plasmado en un texto argumentativo de formato ensayo que permita comprender las diferentes formas, ritmos y limitaciones en la ampliación de derechos fundamentales según las especificidades nacionales y en consideración de las contradicciones que se dan en el mundo globalizado. Este objetivo se arma desde una intención desestabilizadora queer que pretende, por medio de dicho ejercicio, visualizar las luchas actuales y diferenciadas de las personas que habitan la diversidad sexual y de género en distintas partes del mundo y en Chile, para comprender cómo los procesos de construcción de derechos y normativas que los promuevan y protejan poseen distintos ritmos y formas de abordaje y están expuestos a las relaciones de poder en que se construye el ideal de sujeto ciudadano. Finalmente, invita al cuestionamiento propio y cotidiano como una práctica de trans-formación inmediata.

Las propuestas además poseen múltiples preguntas, enfocadas en cada temática que funcionan como detonantes de reflexión y que permiten explorar aquello que no está dicho, información que no ha sido entregada y que contribuyen a develar lógicas de poder y dominación que atraviesan los diferentes procesos históricos en pos de una comprensión profunda y significativa que permita un posicionamiento ético-político de los estudiantes, en calidad de ciudadanía activa y siendo depositarios de derechos.

(In) conclusiones

Desde las normativas presentadas, podría parecer que el pensamiento de una educación inclusiva ya se encuentra abordado. La presencia de una “Ley de Inclusión” podría presentarse como la existencia de un amplio debate ciudadano y gubernamental que ha concluido en dicha normativa. Sin embargo, al ingresar al mundo educativo, visitar y comprender el funcionamiento de las escuelas nos ayuda a evidenciar que la realidad no responde a dicho escenario.

Desde el Programa de Integración Escolar (PIE) desplegado en las escuelas para acompañar a estudiantes con NEE y la aplicación que ha tenido el paradigma de la educación inclusiva en dicho espacio, queda al descubierto que su comprensión ha sido errónea, predominando una mirada integradora que entiende a los estudiantes con NEE como personas que necesitan facilidades y asesoría para alcanzar la nivelación, lo homogéneo, el estándar del resto del curso. En este sentido, no existe una visión respetuosa de los procesos, ritmos, condiciones y logros personales en que se mueven los estudiantes, que pueda generar dinámicas de enseñanza-aprendizaje situadas a cada alumno y sus necesidades diversas.

Se vuelve importante comprender que todos los estudiantes poseen necesidades educativas especiales, unas temporales, otras permanentes (Duk, pág. 3) y todas cambiantes y en ellas podemos reconocer la diversidad de identidades que habitan la escuela, sus miedos, sus fortalezas, sus luchas. En este sentido, ahondar un poco más en los procesos personales y los procesos de identificación nos puede acercar a identificar estudiantes discriminados, por la sociedad y por el sistema. Es en este punto, donde la perspectiva de la inclusión se constituye en un aporte transitorio, para un despliegue escolar más digno, pero esta no realiza una crítica profunda hacia los fundamentos que permiten reproducir lógicas de exclusión. A pesar de ello, su rol en la educación no deja de ser fundamental, puesto que podemos considerarla como una medida reparatoria que entrega una educación en dignidad.

Es aquel aspecto, el asistir a lógicas de exclusión, lo que la perspectiva pedagógica queer puede ayudar a desdibujar. El cuestionamiento continuo, profundo, que permita comprender las bases y argumentos en que se legitiman estas prácticas excluyentes son detectadas por la mirada queer, son puestas a la luz en una exploración que termine por construir conocimiento en reivindicación, justicia social y dignidad. En este punto es importante recordar que, si bien la Teoría Queer y su enfoque pedagógico nacen desde y para las comunidades de la diversidad de género y sexual, esta no se agota en dichas identificaciones, sino que permite y exige que el ejercicio sea extrapolado a todas las comunidades y grupos sociales.

Es justamente ese ejercicio el realizado posteriormente a la revisión teórica, donde se visitan las principales herramientas educativas para situar en ellas una perspectiva queer que permita transformar las dinámicas educativas desde la cotidianidad que involucra a los estudiantes y el/la/le docente. De esta manera se re-configura la comprensión de objetivos de aprendizajes

seleccionados para construir con ejemplos que se transformen en experimentos y oportunidades para queerizar el salón de clases.

Esta práctica no se encuentra exenta de desafíos, puesto que supone la propia exposición de estudiantes y docentes quienes al ingresar en la dinámica queer deberán disputar el espacio a la creación hetero-patriarcal, colonial, racista y clasista de la construcción de conocimiento. Finalmente, quienes reúnan(mos) la fortaleza para llevar estas páginas a la experiencia tendremos que estar dispuestos a enfrentarnos a la inestabilidad, que la misma teoría propicia y que se traduce en el ámbito identitario y laboral. Y es que al ser una perspectiva que motiva a pensar lo no pensado y a develar el porqué algo se hace pensable, se encuentra y probablemente se encontrará siempre, en un estado inacabado que no podrá dar respuestas absolutas a todas las interrogantes del proceso educativo.

Bibliografía

(s.f.).

Asesoría Técnica Parlamentaria, Á. d. (2020). *Tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile sobre Derechos Humanos. recomendaciones internacionales con incidencia constitucional*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Biblioteca del Congreso Nacional. (22 de Septiembre de 2005). *Decreto 100. Fija el Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>

Biblioteca del Congreso Nacional. (12 de Septiembre de 2009). *Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Biblioteca del Congreso Nacional. (17 de Septiembre de 2011). *Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>

Biblioteca del Congreso Nacional. (24 de Julio de 2012). *Ley 20.609 Establece medidas contra la discriminación*. Obtenido de Ley Chile : <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Biblioteca del Congreso Nacional. (08 de Junio de 2015). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar* . Obtenido de Ley Chile : <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Biblioteca del Congreso Nacional. (27 de Diciembre de 2019). *Ley 21.120 Reconoce y da protección al derecho a la Identidad de Género*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 13 - 34.

- Canales Ceron, M. (2006). *Metodologías de Investigación social* . Santiago de Chile : LOM Ediciones
- Carrera, M. V., Cid, X., & Lameiras, M. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo, *Pedagogías Queer* (págs. 48 - 70). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Carretero, M. (1997). *Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia* . Buenos Aires : Aique.
- Catalán Marshall, M. (2018). Docentes Abriendo las puertas del closet: Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 57 - 78.
- Cid, S. (2016). Presentación: Educación para la Diversidad Sexual y de Género . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 15 - 18.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2016). Sujeción y Resistencia de Sujetos LGBT en la Educación Secundaria . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 39 - 52.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*(12), 7 - 26.
- Duk, C. (s.f.). *El enfoque de la educación inclusiva*.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente . *Tejuelo nº 12*, 26 - 46.
- Expert*s en Derechos Humanos. (2006). *Principios de Yogyakarta*. Obtenido de Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género: <http://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/>
- Furió Rubio, M. C. (s.f.). Hacia una didáctica no sexista de las ciencias sociales ¿la historia de la primera guerra mundial en clave queer?
- Galáz, C., & Troncoso, L. M. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 93 - 111.
- Guajardo Gutierrez, J. (4 de Junio de 2018). *Importante fallo*. Obtenido de Diario Uchile: <https://radio.uchile.cl/2018/06/04/importante-fallo/>
- Magedenzo, A. (2013). Un currículum y una pedagogía controversial: una forma de comprometer a los estudiantes en sus aprendizajes. *Vigésimo sexto Congreso para la efectividad y el Mejoramiento Escolar*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación, U. d. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile.
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social . *Revista Electrónica Educare*, 1 - 14.

- Murillo, J., & Duk, C. (2016). Editorial: Escuelas Inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 - 13.
- Murillo, J., & Duk, C. (2016). Editorial: Segregación Escolar e Inclusión . *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 - 13.
- Naciones Unidas, O. d. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de UN web Site: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ocampo, A. (2018). Pedagogías de lo menor. En A. Ocampo, *Pedagogías Queer* (págs. 11 - 24). Santiago de Chile : Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Pie, A., & Planella, J. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas . *Educación XXI*, 265 - 283.
- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras . En A. Ocampo, *Pedagogías Queer* (págs. 26 - 46). Santiago de Chile : Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Quintar B, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ciudad de México : Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina .
- Sayago, S. (2014). El análisis de discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 1 - 10.
- Superintendencia de Educación. (2017). *Ordenanza Nº0768 Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. Santiago de Chile.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Tadeu da Silva, T. (s.f.). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. Buenos Aires : Lozada.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño* . Madrid: UNICEF.

Anexo N ° 1		
Nivel	Organizador Temático Curricular	Unidad Programa de Estudio
Séptimo básico	Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana	2: Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Antigüedad y el canon cultural clásico.
Objetivo de Aprendizaje Curricular		
Analizar, apoyándose en fuentes, el canon cultural que se constituyó en la Antigüedad clásica, considerando la centralidad del ser humano y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo, escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, relaciones de género, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros).		
Objetivo de Aprendizaje Enfocado		
Comprender el rol de la mujer en diversas civilizaciones de la antigüedad clásica mediante un análisis iconográfico de fuentes primarias para reflexionar sobre las distintas formas en que históricamente se han construido las relaciones de género hasta la actualidad.		
Contenido didáctico con perspectiva Queer	Objetivo procedimental	Objetivos actitudinales curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diferentes roles y espacios que ocupaba la mujer en diversas civilizaciones de la antigüedad clásica, para comprender las formas en que se han construido las relaciones de género, desde la perspectiva de la mujer. - Analizar la incidencia de estos modelos en las concepciones que se tienen actualmente sobre las relaciones de género, para reconocer herencias de la antigüedad clásica en nuestra formación cultural. - Evaluar la función de los roles de género en la actualidad, para comprender y evidenciar los propósitos de su existencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer, por medio de análisis iconográfico, los roles y espacios que ocupaba la mujer en diversas civilizaciones de la antigüedad clásica. - Reflexionar, por medio de un ejercicio comparativo guiado por preguntas, sobre los roles que poseía la mujer en la antigüedad clásica y los roles que actualmente se le atribuyen. 	<ul style="list-style-type: none"> - G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). - C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Contenidos estructurantes	Recursos/Soporte
Roles de género Antigüedad clásica mediterránea	Recurso con imágenes de mujeres en diversas civilizaciones de la antigüedad clásica.
Preguntas detonantes	
<p>Para análisis iconográfico: ¿qué ves? ¿qué crees que representa? ¿qué está haciendo la mujer? ¿en qué lugar se encuentra? ¿en qué lugares se centraba la presencia mujer en Grecia y Roma? ¿existían civilizaciones en que se les permitía un mayor despliegue? ¿a qué crees que se debe esta diferencia? ¿quiénes definían que espacios y roles eran para mujeres y cuáles no? ¿qué objetivo crees que cumplía diferenciar espacios y tareas? ¿qué lugares no aparecen en las imágenes? ¿a qué crees que se debe?</p> <p>Para vincular con el presente: ¿en qué lugares se centra la presencia de las mujeres en la actualidad? ¿qué espacios están prohibidos para la presencia de mujeres en la actualidad? ¿en qué ámbitos encontramos la presencia de mujeres que no estaban permitidos en la antigüedad clásica? ¿crees que está bien definir roles de género? ¿por qué?</p>	
Intención general	Intención desestabilizadora queer
Conocer los roles y espacios que ocupaba la mujer en distintas civilizaciones de la antigüedad clásica y de esta manera comprender e identificar las herencias de los roles de género de la antigüedad clásica en la actualidad.	Comprender el sentido de la existencia de roles de género en la historia, exponiendo su origen basado en relaciones de poder y cuestionando su permanencia en la actualidad.
Relato	
<p>Ante la premisa de que las mujeres sólo ocupaban el espacio privado, familiar, doméstico como madres y esposas en la antigüedad clásica, espacio atribuido por varones para el beneficio propio, emerge la necesidad de vislumbrar su presencia en diferentes circunstancias y cumpliendo distintos roles que excedían el espacio del hogar, para adquirir protagonismo en la vida social, aunque minoritario en comparación al despliegue de los hombres.</p>	

Recurso de imágenes propuesta séptimo básico.

1) Imágenes mujeres Etruscas.



Tumba Querciola I, Tarquinia, s. V a.C.
Escena de caza con participación de una mujer.



Tumba de la Caza y la Pesca, Tarquinia, s. VI a.C. Mujer en escena de banquete.

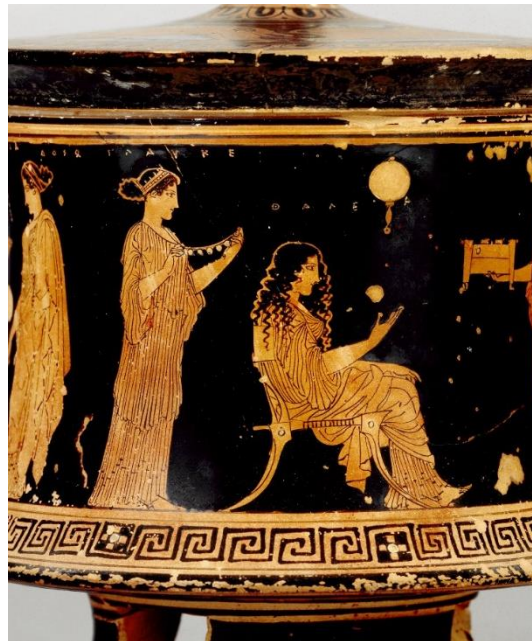


Sarcófago de Seianti Thanunia Tlesnasa, Chiusi, s. II a.C
Representa tumba de mujer en un banquete. Época de la conquista romana a Etruria, las mujeres en Roma no tenían permitido asistir a estos espacios.

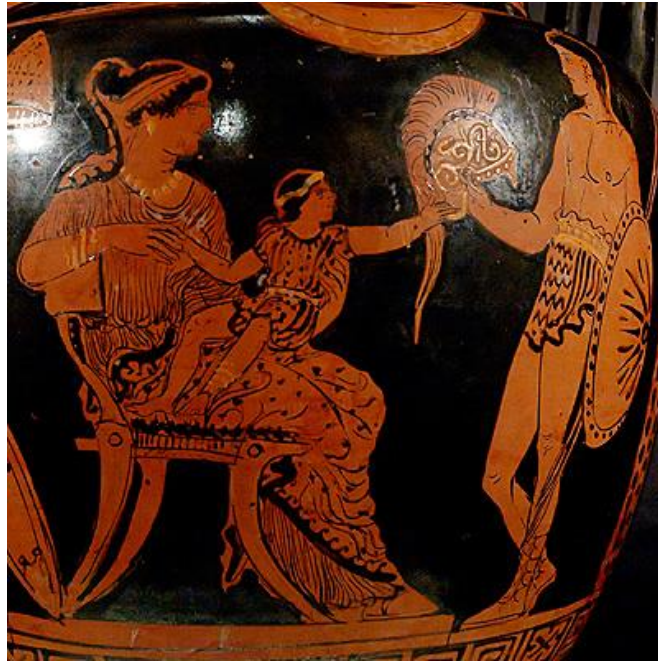
2) Imágenes de mujeres griegas.



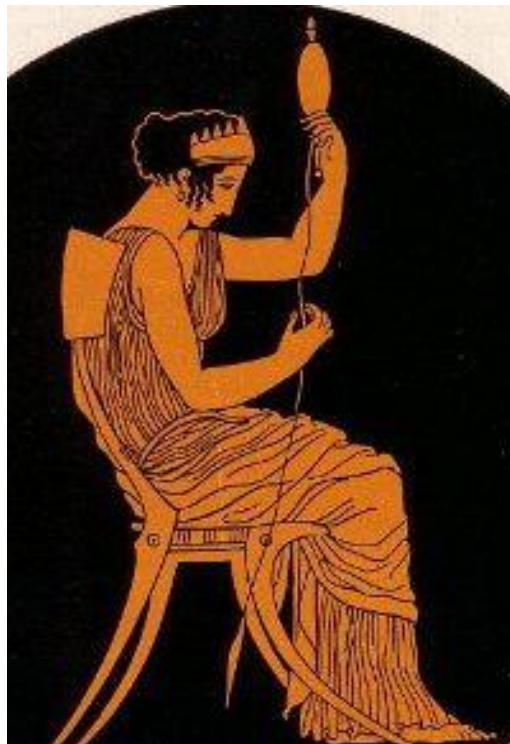
Cílice de figuras rojas con la representación de una consulta al oráculo de Delfos realizada por Egeo. Hacia 440-430 a. C. Berlín, Altes Museum.



Cerámica de figuras rojas que muestra los preparativos de una boda



Héctor y Andrómaca. Cerámica griega



Penélope hilando

3) Imágenes de mujeres romanas



La Casa de las Vestales era un complejo situado en el foro romano que incluía el Templo de Vesta, el palacio donde vivían y un patio con el atrio y las piscinas. Hoy en día las ruinas permiten identificar los diversos espacios, como el templo y algunas estructuras del patio.



Posiblemente un retrato póstumo de Cleopatra con el pelo rojo y sus facciones distintivas, con una diadema real y horquillas con incrustaciones de perlas, encontrado en Herculano, siglo I d. C.

Anexo N ° 2		
Nivel	Organizador Temático Curricular	Unidad Programa de Estudio
Octavo Básico	Formación ciudadana: una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna.	3: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia
Objetivo de Aprendizaje Curricular		
Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.		
Objetivo de Aprendizaje Enfocado		
Comparar, críticamente, la aplicación de los principios de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano tanto en Francia como en la revolución de su colonia en Santo Domingo (Haití), mediante un ejercicio de empatía de histórica y juego de roles, para comprender las desigualdades que se dan y se han dado al momento de garantizar de los derechos de las personas.		
Contenido didáctico con perspectiva Queer	Objetivo procedimental	Objetivos actitudinales curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la participación de grupos subalternos en procesos revolucionarios/independentistas efectivos. - Identificar y aplicar el ejercicio de juego de roles como validación del cuerpo en el espacio. - Comprender los ejercicios de inclusión/exclusión en el establecimiento de los principios rectores de derechos fundamentales. - Comprender la subjetividad y relaciones de poder en la construcción de normas y valores para la vida en sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano y la declaración de Independencia de Haití, para abordar las diferencias de aplicación en los principios erigidos. - Conocer los distintos grupos sociales que participaron en la independencia de Haití. - Representar, mediante un juego de roles, los distintos grupos sociales que tuvieron participación en la independencia de Haití y los principios que defendían. - Reflexionar, por medio de preguntas, sobre los nuevos principios rectoros de los derechos fundamentales, por medio de la detección de contradicciones y limitaciones para el caso de Santo Domingo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. - G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).

	- Reflexionar, por medio de preguntas, sobre las formas en que se crean, establecen y aplican normas y valores en la sociedad.	
Contenidos estructurantes		Recursos/Soporte
- Relaciones metrópoli-colonia: colonialismo. - Declaraciones y nuevas prácticas de derechos individuales. - Liberalismo: sociedad y cultura burguesas.		Implementos para la personificación en el juego de roles.
Preguntas detonantes		
¿Qué derechos de la “Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano” crees que no son respetados en la perpetuación de la colonia francesa de Santo Domingo? ¿por qué crees que sucede esta situación? ¿en qué crees que se fundaba la diferencia para el acceso a los derechos? ¿crees que esta situación se reproduce en la actualidad? Si es así ¿en qué casos puedes reconocerlos? ¿quién es el responsable de que esto pase o no pase y de solucionarlo? ¿quiénes son aptos para crear derechos?		
Intención general	Intención desestabilizadora queer	
Comprender la diferencia de aplicación de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en Francia y en su colonia Santo Domingo, como procesos desiguales.	Reconocer la presencia de sujetos subalternizados en procesos revolucionarios, para comprender que los grandes fenómenos de construcción de principios que rigen a la sociedad, han sido parte de ejercicios de inclusión y exclusión, siendo perfectibles en tanto se reconoce que su origen está basado en subjetividades.	
Relato		
La Independencia de Haití llegó para finalizar el dominio colonial que poseía la corona francesa en la isla de Santo Domingo y con ella acabar con la base esclavista del sistema. Para el despliegue de la acción revolucionaria, son recogidos principios que emanan desde la Revolución Francesa y que sientan las bases en las que se comprenderán los derechos fundamentales que, sin embargo, desde su discurso no incluye a todas las personas, provocando relecturas y reivindicaciones de los distintos sectores excluidos.		

Posibilidades de personajes y grupos sociales a personificar en el juego de roles:

- Grand-blancs
- Petits-blancs
- Criollos
- Libertos
- Cimarrones
- Esclavos bozales
- Esclavos nacidos en la isla
- Francois-Dominique Toussaint
- Jean-Jacques Dessalines
- Francois Mackandal.
- Marqués de Caradeux
- Marqués de Borel

Anexo N ° 3		
Nivel	Organizador Temático Curricular	Unidad Programa de Estudio
Primero medio	La idea del progreso indefinido y sus contradicciones: de la industrialización a la guerra total en el cambio de siglo.	Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo.
Objetivo de Aprendizaje Curricular		
Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).		
Objetivo de Aprendizaje Enfocado		
Reflexionar en torno al origen y desarrollo de movimientos sufragistas femeninos en Europa y EE. UU durante las primeras décadas del siglo XX y la Primera Guerra Mundial utilizando fuentes primarias, secundarias y representaciones artísticas, para comprender las formas en que históricamente se han construido los derechos fundamentales de las mujeres y relacionarlas con nuestras formas de reivindicar derechos actualmente en base a los conocimientos y experiencias de los estudiantes.		
Contenido didáctico con perspectiva Queer	Objetivo procedimental	Objetivos actitudinales curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el fundamento de los ejercicios de exclusión/inclusión en la creación de los derechos fundamentales de las mujeres. - Analizar el efecto de fenómenos mundiales, como la Primera Guerra Mundial, en la modificación de roles y concepciones de los distintos actores sociales. - Identificar los distintos métodos utilizados por los movimientos sociales feministas (sufragistas y actuales) para visualizar sus reivindicaciones y evaluar sus implementaciones. - Comprender la subjetividad y relaciones de poder en la construcción de normas y 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar, por medio de análisis crítico de fuentes informativas el que será guiado por preguntas, sobre las formas en que históricamente se han construido los derechos fundamentales de las mujeres. - Reflexionar, por medio de un análisis comparativo, sobre las relaciones entre las formas de reivindicar derechos en el movimiento sufragista y en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. - C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. - Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables,

valores para la vida en sociedad.		<p>conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p> <p>- G. Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
Contenidos estructurantes		Recursos/Soporte
<ul style="list-style-type: none"> - Movimiento sufragista de mujeres en Inglaterra y EE. UU - Primer Guerra Mundial - Roles de género - Derechos fundamentales 		<ul style="list-style-type: none"> - Extracto fuente primaria: Discurso de Emmeline Pankhursts, Hartford, Connecticut, Estados Unidos, 1914. - Citas fuente secundaria: Era del Imperio e Historia del Siglo XX, Eric Hobsbawm. - Extractos de película “Las Sufragistas” 2015.
Preguntas detonantes		
<p>¿Cómo el contexto propicia el origen y desarrollo de movimientos feministas sufragistas? ¿cómo la primera guerra mundial significa un escenario ventajoso para visibilizar las demandas de estos movimientos? ¿qué similitudes y diferencias puedes reconocer entre estos movimientos y los actuales, ya sea en sus motivos y en sus formas de actuar? ¿por qué estos movimientos surgen y se desarrollan primero en Europa y EE. UU? ¿qué pasa con las mujeres del resto del mundo?</p>		
Intención general	Intención desestabilizadora queer	
Reconocer la influencia de la Primera Guerra Mundial en el desarrollo del movimiento sufragista europeo y de EE. UU, para comprender las formas en que se construyen los derechos fundamentales de las mujeres.	Reflexionar sobre la lucha por el derecho a sufragio femenino en Europa y EE. UU, para comprender que los principios, derechos y deberes que rigen a la sociedad en sus diferentes culturas, se construyen en base a ejercicios de poder.	
Relato		
<p>La conquista del derecho a sufragio femenino en Inglaterra en 1918 fue consecuencia de un extenso movimiento reivindicativo que reunía a mujeres de distintos sectores sociales. Este presentó distintas acciones de lucha, sin embargo, no fue hasta el fin de la Primera Guerra Mundial y el ingreso masivo de la mujer al mundo laboral y al espacio público, que se reconoce su derecho a voto, aunque de forma limitada. De la misma manera, actualmente existen movimiento de mujeres y disidencias de género y sexuales, que reivindican sus derechos fundamentales desplegando distintas formas de lucha y enfrentándose a diferentes fenómenos mundiales.</p>		

Extracto fuente primaria: Discurso de Emmeline Pankhurts, Hartford, Connecticut, Estados Unidos, 1914.

La británica Emmeline Pankhurst fue la fundadora de una de la organización sufragista Política y Social de la Mujer (WSPU), que defendía la igualdad de derechos de hombre y mujeres en el voto. En 1914 realizó un discurso en Hartford, Connecticut, Estados Unidos, país al que viajó después de haber sufrido numerosas detenciones en Inglaterra.

“No he venido aquí como abogada defensora, porque sea cual sea la posición que ocupe el movimiento por el sufragio en los Estados Unidos de América, en Inglaterra no se trata ya de defenderlo, el movimiento es ya parte de la vida política. Se ha convertido en el tema de la revolución y la guerra civil, y así que esta noche no estoy aquí para defender el sufragio femenino. Las sufragistas estadounidenses pueden hacer eso perfectamente. Estoy aquí en calidad de soldado que ha abandonado temporalmente el campo de batalla a fin de explicar - parece extraño que tenga que ser explicado- qué es la guerra civil cuando ésta la libran las mujeres. No sólo estoy aquí como un soldado temporalmente ausente del campo en la batalla; estoy aquí – y eso, creo, es lo más extraño de mi presencia- estoy aquí como una persona que, de acuerdo a lo que han decidido los tribunales de justicia de mi país, no tiene ningún valor para la comunidad; debido a mi estilo de vida se ha juzgado que soy una persona peligrosa, bajo pena de trabajos forzados en una prisión. Por tanto, algún interés debe tener escuchar a una persona tan peculiar como yo. Seguro que muchos de vosotros pensáis que no tengo demasiado aspecto de soldado ni de prisionero, pero soy las dos cosas. [...]

Quiero decir a las personas que no creen que las mujeres podamos tener éxito, que hemos llevado al gobierno de Inglaterra a su situación actual y por tanto tiene que enfrentarse a esta alternativa: o las mujeres mueres u obtienen el derecho a voto. Les pregunto a los hombres norteamericanos que están en esta reunión, qué pensarían si vivieran una situación parecida en su Estado; ¿Mataríais a esas mujeres o les daríais la ciudadanía, mujeres a las que respetáis, mujeres que sabéis que han vivido vidas útiles, mujeres a las que conocéis, aunque no sea personalmente? Mujeres que buscan la libertad y el poder para desempeñar un útil servicio público. Bueno, sólo existe una respuesta a esta alternativa; sólo existe una salida, a menos que estéis dispuestos a retrasar el avance de la civilización dos o tres generaciones; debéis otorgar el derecho de voto a esas mujeres. Ése es el resultado de nuestra guerra civil”.

Citas fuente secundaria

Hobsbawm, Eric. (2009) La Era del Imperio. Crítica, Buenos Aires.

“Como ya hemos indicado, los movimientos específicamente feministas eran reducidos: en muchos países del continente sus organizaciones consistían con algunos centenares y a lo sumo algunos millares de individuos. Procedían casi por completo de la clase media y su identificación con la burguesía. y con especial con el liberalismo burgués, que pretendían ver ampliado al segundo sexo, constituía su fuerza y determinaba sus limitaciones.” (p. 218)

“Dado que los tiempos estaban cambiando y que la subordinación de la mujer era universal, abierta y orgullosamente anunciada por el hombre, quedaba mucho espacio para que surgieran movimientos de emancipación femenina. Pero si estos movimientos podían

conseguir el apoyo masivo de las mujeres con este período, paradójicamente podían conseguirlo no como movimientos feministas específicos, sino como componentes femeninos de otros movimientos de emancipación humana universal. De aquí el atractivo de los nuevos movimientos social revolucionarios y socialistas.” (p. 220)

“La mayoría de las mujeres permanecieron, pues, al margen de cualquier movimiento de emancipación. A mayor abundamiento, incluso muchas de aquellas cuyas vidas, carreras y opiniones ponían de manifiesto que les preocupaba profundamente la posibilidad de abandonar la jaula tradicional de la «esfera de la mujer», mostraron escaso entusiasmo por las campañas más ortodoxas de las feministas.” (p. 221)

“De los aspectos políticos del feminismo, el derecho a votar en las elecciones parlamentarias era el más destacado. Con anterioridad a 1914 sólo se había conseguido en Australasia, Finlandia y Noruega, aunque existía en una serie de estados de los Estados Unidos y, de forma limitada, en el gobierno local. El sufragio no movilizó importantes movimientos de mujeres ni desempeñó un papel importante en la política nacional excepto en los Estados Unidos y el Reino Unido, donde lo apoyaban con fuerza las mujeres de clase alta y media, y entre los líderes y activistas políticos del movimiento socialista. En el periodo 1906-1914 las agitaciones adquirieron una dimensión dramática como consecuencia de las tácticas de acción directa de la Unión Social y Política de las Mujeres (las sufragistas). Pero el sufragismo no ha de llevarnos a olvidar la amplia organización política de las mujeres como grupos de presión para otras causas, ya fueran de interés especial para su sexo —como las campañas contra el «tráfico de esclavos blancos» (que llevó a la aprobación de las Mann Act de 1910 en los Estados Unidos)— o sobre cuestiones tales como la paz y la oposición al consumo de alcohol.” (p. 223)

Hobsbawm, Eric. (1998) Historia del siglo XX. Crítica, Buenos Aires.

“Pero incluso en las sociedades industriales, una movilización de esas características conlleva unas enormes necesidades de mano de obra, razón por la cual las guerras modernas masivas reforzaron el poder de las organizaciones obreras y produjeron una revolución en cuanto a la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar (revolución temporal en la primera guerra mundial y permanente en la segunda).” (p. 52)

Anexo N ° 4		
Nivel	Organizador Temático Curricular	Unidad Programa de Estudio
Segundo medio	Formación ciudadana: los derechos humanos y el estado de derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad.	4: Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad
Objetivo de Aprendizaje Curricular		
Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.		
Objetivo de Aprendizaje Enfocado		
Investigar sobre el estado legal de las personas que habitan la disidencia sexual y la diversidad de género en distintas partes del mundo, para ser plasmado en un texto argumentativo de formato ensayo que permita comprender las diferentes formas, ritmos y limitaciones en la ampliación de derechos fundamentales según las especificidades nacionales y en consideración de las contradicciones que se dan en el mundo globalizado.		
Contenido didáctico con perspectiva Queer	Objetivo procedimental	Objetivos actitudinales curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de visibilización de la comunidad de personas que habitan la diversidad de género y de orientación sexual. - Comprensión de las distintas formas en que se crean las normativas en distintas partes del mundo, en función con los valores y creencias ahí desplegados. - Comprensión de la exposición de la comunidad de la disidencia sexual y de género en contextos en que no poseen derechos y garantías. - Comprender la subjetividad y relaciones de poder en la construcción de normas y valores para la vida en sociedad. - Ejercicio situado de comprensión de la realidad chilena a la 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar y exponer por medio de un texto argumentativo con carácter de ensayo, sobre uno de los distintos ámbitos que aquejan en nuestra sociedad a las personas que habitan la disidencia y diversidad sexual y de género, (matrimonio igualitario, legalidad de su expresión pública, adopción homoparental, identidad de género/nombre registral, discriminación, represión y visibilización) en la legislación y normativas de un país a elección, para comprender cómo la construcción de derechos varía en función de la cultura específica. - Reflexionar, por medio de un ejercicio comparativo, sobre las prácticas y normativas que exponen o protegen a las personas que habitan la diversidad de 	<ul style="list-style-type: none"> - A. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. - C. Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica. - E. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.

<p>que se enfrentan las personas de la disidencia y diversidad sexual y de género.</p>	<p>género y de orientación sexual en Chile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar y opinar sobre las prácticas y concepciones propias sobre las personas de la diversidad sexual y de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - F. Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. - J. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
Contenidos estructurantes		Recursos/Soporte
Diversidad de género y sexual	Acceso a computadores e internet para ejecutar la investigación.	
Preguntas detonantes		
<p>¿De qué manera crees que afecta la cultura, sus valores y creencias en la promoción y respeto a los derechos fundamentales de las personas? ¿en qué se basan los argumentos que generan exclusión y discriminación? ¿hasta dónde llega la libertad y el derecho de una persona? ¿crees que hay situaciones en las que se anulan los derechos de las personas? ¿has sido alguna vez motivo de una discriminación? ¿cómo te sentiste? ¿has sido testigo de una discriminación? ¿qué hiciste al respecto? ¿has discriminado a alguien? ¿cuál es tu opinión actual del comportamiento que tuviste en ese momento? ¿crees que las leyes son la única forma de respetar los derechos de las personas y combatir la discriminación y la violencia que produce? ¿qué podemos hacer en nuestra cotidianidad para respetar los derechos de todas las personas?</p>		
Intención general	Intención desestabilizadora queer	
<p>Abordar una forma específica de diversidad como lo es la sexual y de género, para comprender que la sociedad en su conjunto es diversa y que todos somos depositarios de derechos y dignidad.</p>	<p>Visualizar las luchas actuales y diferenciadas de las personas que habitan la diversidad sexual y de género en distintas partes del mundo y en Chile, para comprender cómo los procesos de construcción de derechos y normativas que los promuevan y protejan poseen distintos ritmos y formas de abordaje y están expuestos a las relaciones de poder en que se construye el ideal de sujeto ciudadano. Además, invita al cuestionamiento propio y cotidiano como una práctica de transformación inmediata.</p>	
Relato		
<p>En un mundo globalizado como el que habitamos, continúan existiendo diferencias entre el reconocimiento, aplicación y protección de derechos fundamentales de las personas. Es por esto que se vuelve fundamental realizar ejercicios de visualización de los distintos grupos sociales que se ven afectados por estas prácticas discriminatorias como un acto de denuncia y reivindicación de igualdad, libertad y dignidad.</p>		