

Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes

Sexual Orientation, Gender Identity and Student Participation: Teachers' Beliefs

Carola Cerpa-Reyes ^{*1}, Mónica Vargas-Toledo ² y Vanessa García-Betanzo ²

¹ Universidad Católica del Norte, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

RESUMEN:

Varias han sido las declaraciones, normativas y orientaciones a nivel internacional y nacional para cautelar los derechos de las personas, sin embargo, la sola existencia de ellas no asegura un trato inclusivo y libre de violencia a estudiantes por su orientación sexual e identidad de género en las comunidades educativas. La investigación que da origen a este artículo se propuso identificar las creencias de los y las docentes acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI de dos unidades educativas municipales chilenas. Este estudio de enfoque cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales logró establecer que en ambos establecimientos los y las profesionales manifiestan confusión en la comprensión de conceptos fundamentales en este ámbito, creencias asociadas a un sentido de género binario y acciones de invisibilización que desfavorecen la participación de estudiantes LGBTI. A partir de esto, se estima que las creencias de los docentes y sus prácticas limitan el desarrollo de potencialidades sociales, emocionales y académicas de los estudiantes.

DESCRIPTORES:

Creencias, Identidad de género, Orientación sexual, Participación, Inclusión

ABSTRACT:

There have been several declarations, regulations, and training at an international and national level to preserve human rights. However, their mere existence doesn't ensure inclusive treatment free of violence to students because of their sexual orientation and gender identity in educational communities. The investigation that brings origin to this article's purpose is to identify the teachers' beliefs about the inclusion of LGBTI students from two Chilean public educational units. This study of qualitative focus, through the application of semi-structured interviews, managed to establish that in both establishments the professional manifest confusion in the comprehension of fundamental concepts on this ambit; beliefs associated with a sense of a gender binary and actions of invisibility that disfavor the participation of LGBTI students. From this, it is estimated that the beliefs of the teachers and their practices limit the development of the social, emotional, and academic potentialities of their students.

KEYWORDS:

Management, School, Inclusive education, Culture, School management team

CÓMO CITAR:

Cerpa-Reyes, C., Vargas-Toledo, M. y García-Betanzo, V. (2023). Orientación sexual, identidad de género y participación de estudiantes: creencias de docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 177-191.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200177>

1. Introducción

Fue en 1948 que los líderes mundiales decidieron garantizar los principios fundamentales a todas las personas en cualquier lugar del mundo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, posteriormente, fue necesario explicitar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex, en adelante LGBTI, a través de los principios de Yogyakarta donde se proclama eliminar toda forma de “estigmatización y prejuicios debido a orientación sexual o identidad de género” (Comisión Internacional de Juristas, 2007, p. 8), y la resolución N°2504 de Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género (2009) en que se solicita a los Estados parte que adopten medidas para responsabilizar a quienes cometan actos de violencia en contra de personas a causa de su orientación sexual o identidad de género.

Así, a nivel nacional y tal como lo plantea el MINEDUC (2017), el Estado debe respetar y promover todos los tratados ratificados por Chile, regidos por principios fundamentales que implican proceder en igualdad, con respeto y gestionar decisiones que consideren el ejercicio pleno de derechos, bienestar, desarrollo y protección que puedan concernir a los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, normativas como la Ley N°20.845/2015 de Inclusión Escolar, las Orientaciones para la Inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno (2017) y las circulares N°768/2017, N°812/2021 y N°707/2022, entre otras normativas, aseguran el derecho de los estudiantes a participar con igualdad de oportunidades y garantizar el acceso y trayectoria a una educación de calidad a todos y todas (Duk y Murillo, 2022).

De esta forma, el Estado chileno se ha constituido en un actor clave en la visibilización de la diversidad sexual como de género en nuestro país y particularmente en las comunidades escolares, posicionando una perspectiva de antidiscriminación y de promoción de derechos de los estudiantes LGBTI.

Sin embargo, diversos estudios detallan que los docentes expresan una relación causal entre el sexo biológico y el género, no mencionan otras identidades de género y determinan en las interacciones roles diferenciados, excluyendo a niños, niñas y adolescentes que no se ajustan a la expectativa binaria (Barrientos et al., 2022; Catalán-Marshall, 2021; Maturana et al., 2016; Melo et al., 2020). Por otro lado, de acuerdo con Rehbein (2017), el 61 % de los estudiantes en Chile señala haber sido testigo de *bullying* homofóbico por parte de los profesores y un 77% reconoce nunca haber conversado del tema en clases (Barbero y Pichardo, 2016). A nivel profesional entonces, es necesario entender las perspectivas de las personas LGBTI, a fin de analizar críticamente las propias creencias, prejuicios y comportamientos que fomentan la exclusión (UNESCO, 2021).

Comprender las creencias del profesorado, entendidas éstas como concepciones que abarcan las dimensiones personal, afectivo y emocional del individuo, vinculadas a su cultura y que influyen en su actuar (Oliver 2009) resulta pertinente, pues conocerlas e identificarlas permitirá proyectar cómo aportar al legítimo derecho de participación de los niños, niñas y adolescentes LGBTI. La relevancia, por su parte, radica en que lo expresado por los y las docentes posee un sentido de género, que respaldan la práctica y la cultura escolar que, según Ojeda (2016), pueden limitar el desarrollo de potencialidades sociales, emocionales y académicas de la comunidad.

Así, la investigación que da origen a este estudio se propuso abordar la inclusión de personas LGBTI en el ámbito escolar y definió como objetivo identificar las creencias del profesorado acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI de dos escuelas de enseñanza básica municipales chilenas, indagando en las concepciones de los docentes respecto a identidad de género y orientación sexual y a la participación de estos estudiantes.

2. Antecedentes teóricos

Una parte importante de la integralidad del ser humano radica en la sexualidad, afectividad y género. Desarrollar la sexualidad es fundamental para el bienestar personal, interpersonal y social, así como también poder disponer de la experiencia plena de ésta “sin discriminación, violencia o coerción por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y/o características sexuales” (MINEDUC, 2017, p.13).

La sexualidad expresa diversas formas de sentirla y vivenciarla, permitiendo identificar múltiples identidades y expresiones. La pertenencia a un sexo biológico u otro, sentirse hombre o mujer es identidad de género, orientación sexual en tanto, hace referencia al deseo natural, sexual, amoroso y erótico hacia otras personas, y sus denominaciones según Movilh Chile (2010) son: orientación heterosexual, homosexual y bisexual.

Para esta investigación se emplea el acrónimo LGBTI, concepto que engloba la diversidad de orientaciones e identidades de género, aludida a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex, tal como es propuesto por el MINEDUC (2017).

Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017) y Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (2018) corroboran la perseverancia de manifestaciones de discriminación, violencia física y simbólica, expresada en la ausencia de reconocimiento en el currículo, opiniones sexistas, homofóbicas y transfóbicas que transgreden derechos fundamentales y principios educativos que impactan en la inclusión de estudiantes LGBTI.

Si bien la inclusión y la exclusión no son una realidad definida, sino un proceso en continua tensión, de manera que el avance hacia uno se produce por la reducción del otro (Duk y Murillo, 2022), la participación, como un principio fundamental de la inclusión, debe propiciarse y ejercerse en todo su amplio sentido porque, como plantean Booth y Ainscow (2015) conlleva que todas las personas sean reconocidas, admitidas y aprendan en cooperación con otros.

En este contexto, los establecimientos educacionales deben ser instituciones que favorezcan la participación de todos, sin embargo, se denuncia a las escuelas como un lugar que no está libre de exclusión, explícita o implícita, hacia aquellas personas que se saben con una orientación sexual e identidad de género distinta (Duk y Murillo, 2022).

Las prácticas de exclusión son variadas, una de ellas es directa y comienza cuando estudiantes manifiestan su diversidad sexual, la otra es solapada y provoca que estudiantes oculten su identidad de género u orientación sexual por temor al castigo social avalado en lo cisnormativo, cuyo supuesto es la correspondencia biológica-genital, respondiendo a la pauta sexo-género dominante (Bodenhofer, 2019); o porque la orientación sexual no se corresponde con la heteronormatividad (Peribáñez, 2014).

La encuesta Nacional de Clima Escolar realizada por Todo Mejora (2016) respecto de violencia e inseguridad escolar de estudiantes LGBT puntualiza relatos de

discriminación por parte de pares y el silencio cómplice de docentes y miembros de la comunidad frente a comentarios LGBT-fóbicos, donde el 56,9% provienen de docentes o asistentes de la educación. Indica, además que el 43,3% del personal de la escuela intervienen nunca o algunas veces. Esto, según expresa MINEDUC (2017) podría interrumpir la trayectoria educativa, generando dificultades socioemocionales, afectando el desarrollo integral y limitando la participación de los estudiantes.

En este marco, el estudio sobre actitudes docentes en torno a la diversidad por Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género arroja que los docentes visibilizan la diversidad, pero son cautelosos al opinar respecto de sus prácticas inclusivas, siendo éstas adaptativas, individualizantes y pasivas (Todo Mejora, 2021).

Pareciera ser entonces que, como plantea Skliar (2019), en la escuela se percibe la diferencia de manera negativa, siendo los diversos actores educativos, y en especial los profesores, actores relevantes en este proceso, por lo que resulta fundamental poner atención en sus creencias, entendidas éstas “como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p. 63). Se destaca entonces, la influencia que tienen las creencias docentes en las decisiones que éstos realizan, así como en las prácticas que llevan a cabo.

En este contexto, parece relevante que los y las docentes visualicen los principios y prácticas que producen marginación, observando elementos de la subjetividad personal que predisponen un determinado modo de actuar, las que pueden ser positivas y aportar a la aceptación de ideas diferentes a las propias o negativas generando prejuicios y estereotipos (Todo Mejora, 2021).

Según Pla y otros (2013) los prejuicios son “creencias populares sobre grupos sociales específicos o sobre determinada clase de individuos” (p. 21) que entienden como verdad una idea socialmente construida y mayoritariamente incorrecta. Así, las creencias se combinan con elementos socioculturales como efecto de una representación rígida e imaginaria de la realidad, acorde con personas ideales según un anhelo individual (Baños, 2016). Se revelan en las declaraciones orales y reflexiones y en el caso del profesorado afecta su conducta en el aula (Montanares y Junod, 2018).

De este modo, las creencias estereotipadas (Pla et al., 2013), permean las conductas discriminatorias, argumentan la exclusión por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia), convirtiéndolas en un medio de transmisión a otros miembros (Fernández, 2011; Lamas, 2000; UNESCO, 2016), por lo que resulta fundamental identificarlas y reconocerlas.

Si se entiende que los niños, niñas y jóvenes construyen sus identidades, sentires, modos de interacción, roles y creencias de género de manera sistemática mediante la interacción social en sus contextos cotidianos de acción (Cubillas et al., 2016) resulta primordial volcar la mirada al contexto educativo, considerando que los estereotipos de género continúan traspasando tanto actitudes y perspectivas de los profesionales como la de los propios estudiantes (Guel y Martínez, 2019).

Confiamos en que las directrices emanadas del MINEDUC a fin de brindar en las escuelas una educación “feminista o no sexista y a cómo trabajar los temas de género” (Muñoz-García y Lira, 2020, p. 141) logren el propósito de desarrollar como competencia crítica del profesorado el educar con perspectiva de género, identificar las formas regularizadas en el discurso, concientizar los efectos de sus declaraciones, tomar decisiones inclusivas que impidan acrecentar los privilegios que limitan el ser

hombre, menoscaban a mujeres y a la comunidad LGBTI (Barrientos et al., 2018; Díez, 2019; García et al., 2013).

3. Método

Este estudio se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo, cuyo objeto de estudio fueron las creencias de los y las docentes acerca de la inclusión de estudiantes LGBTI, indagando en el significado que otorgan a su realidad (Krauss, 1995), ya que se examinan procesos no observables como las creencias (Sáez, 2017). En consecuencia, se definió un enfoque cualitativo, ya que éste se orienta en comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones del profesorado respecto a la temática en análisis (Bisquerra et al., 2009), incorporando la dimensión subjetiva del investigado y su representación compartida con otros (Canales et al., 2006). De acuerdo a Bisquerra y otros (2009), se enmarca en un diseño fenomenológico ya que, a través de la recopilación de información detallada por las personas, pretende descubrir y entender sus perspectivas, percepciones y experiencias en torno a las creencias del profesorado respecto de la participación de estudiantes LGBTI en el nivel educativo que se desempeña.

La investigación se llevó a cabo en dos establecimientos municipales de enseñanza básica y de dependencia municipal, uno de la comuna de Arauco y otro de la comuna de Coyhaique. La muestra considera al profesorado de estas dos instituciones, a partir de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Sáez, 2017), en función de los siguientes criterios de selección: ciclo en que imparte enseñanza, educación parvularia y educación básica, con al menos un bienio y rol de profesor jefe, lo que permitió la elección de sujetos fundamentales en la entrega de información con base a juicios preestablecidos (Bisquerra et al., 2009).

De esta forma se trabajó con un total 10 participantes 5 hombres y 5 mujeres, sus años de servicio fluctúan entre los 7 y 35 años, 2 educadoras de párvulos, 4 profesores jefes de primer ciclo y 4 profesores jefes de segundo ciclo básico a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, intentando comprender vivencias y situaciones descritas desde la perspectiva de los sujetos (Krauss, 1995; Kvale, 2011; Sáez, 2017). Se utilizó registro tecnológico como recurso para garantizar información de calidad en el estudio (Bisquerra et al., 2009). La entrevista se estructuró en base a preguntas guías orientadas a dos dimensiones: creencias acerca de la identidad de género y orientación sexual y creencias sobre la participación de estudiantes LGBTI, la que fue sometida a la validación de especialistas como una forma de asegurar su fiabilidad interna (Erazo, 2011) respondiendo a las condiciones de carácter técnico como: claridad, coherencia, suficiencia y relevancia. Se requirió autorización formal a los directivos de las unidades educativas para la aplicación de las entrevistas y consentimiento informado de los participantes voluntarios.

Desde una perspectiva ética y en adhesión al principio de confidencialidad, se sustituyó el nombre de los participantes, se omitió el nombre de los establecimientos y se resguardaron los archivos de audio y/o video. Durante el estudio se cumplió con estándares de rigor científico como la adecuación o concordancia teórica - epistemológica, señalada por la relación entre el tema de la investigación y la teoría, presentes durante la totalidad del estudio; credibilidad, los resultados obtenidos reflejan las vivencias y conocimientos como los distinguen los sujetos participantes en el estudio; confirmabilidad, referido a la veracidad de la investigación y sus resultados, por medio de la transcripción textual de las entrevistas, como a la reflexión y

comparación permanente sobre los datos obtenidos, alcances y limitaciones; y la triangulación de investigadores (Noreña et al., 2012).

Se sistematizó la información de las creencias del profesorado por medio del análisis de contenido, basado en la teoría sustentada, siguiendo las etapas propuestas por Strauss y Corbin (2002).

4. Resultados

4.1. Creencias acerca de identidad de género y orientación sexual

Las creencias de los docentes respecto a orientación sexual e identidad de género se organizan en torno a tres aspectos relevantes: Configuración, Ideologías y Conceptualización.

Respecto a la configuración de identidades de género y orientación sexual, los docentes dan cuenta de dos creencias centrales, la primera que establece que la identidad y orientación sexual viene definida genéticamente y vinculada a la dimensión biológica de los individuos, lo que se puede observar en la siguiente cita: “nacen así, como se dice nace con estas orientaciones con esta identidad que uno de chiquitito los puede identificar” (Participante C).

De la misma forma asocian la exteriorización de la identidad de género u orientación sexual, como parte del desarrollo, con foco en la adolescencia, como a un proceso de exploración o descubrimiento, y no como expresión auténtica de su sexualidad. Respecto a ello un entrevistado declara: “entonces están en esta etapa de desarrollo diferente y van entendiendo este proceso que viene de cambio, de descubrir que ellos mismos se están conociendo, conociéndose a sí mismos” (Participante C).

En cuanto a Ideologías de identidad de género y orientación sexual, las creencias de los y las docentes dan cuenta de una comprensión de la diversidad desde la heteronormatividad y el sesgo de género (Bodenhofer, 2019), vinculadas al contexto familiar, social y/o religioso. De este modo, en el entorno familiar, por ejemplo, un docente da cuenta de la tendencia a repetir lo aprendido, tal como se observa en la siguiente cita:

La formación que tuvieron mis padres ¿Ya? Es muy distinta a la formación que se tiene hoy en día, ¿Ya? súper conservador, mi mamá pensaba igual que mi abuela, que mi bisabuela entonces ...eh...fue difícil de hacer ese cambio, porque igual son años si yo estoy pensando veinte años en lo mismo, no puedo tampoco cambiar de un día para otro, es un proceso que se vive, es un proceso que puedo entender, pero al otro día no lo entiendo de nuevo. (Participante F)

Bajo la misma lógica, en el contexto social escolar se observan expresiones que permiten o restringen formas de ser, con roles que sólo consideran lo femenino y masculino tal como lo manifiesta el siguiente extracto de entrevista: “escuché de una educadora que ya lleva años, años y le dijo: siéntese como señorita” (Participante D).

En esta misma línea, las creencias dogmáticas vinculadas a la religión son visualizadas como un obstáculo para la expresión de la diversidad sexual, como lo manifiesta un entrevistado: “casi todas sus religiones es hombre y mujer, esas son las orientaciones que para la religión existen” (Participante C).

Por otra parte, en cuanto a la conceptualización, si bien inicialmente los participantes refieren conocer los conceptos de orientación sexual e identidad de género, avanzada la investigación se observan de manera generalizada errores y desconocimiento de estas nociones. Así por ejemplo un docente señala: “diversidad sexual de que hay diferentes

digamos identidades relacionadas al sexo ¿Ya? y que va dependiendo obviamente de cómo se sienta cada persona de acuerdo a su sexo, eso es como para mí identidad sexual” (Participante F).

Si bien, los y las docentes evidencian desconocimiento conceptual, llama la atención la expresión de la necesidad de reconocer y valorar la diversidad sexual de forma paulatina, creencia que conlleva dejar de percibir la diferencia como una anomalía, tal como se señala en la siguiente cita: “que nos vayamos abriendo un poco más, mentalmente y... y darnos cuenta que no solo habían no sé, tres definiciones de... sino que eran muchas más y que no necesariamente todos tienen que estar encasillados en algo” (Participante E).

Sin embargo, se abren a este reconocimiento en algunos momentos, es posible observar a la vez, incompreensión y negación de la diversidad sexual por falta de información, lo que se podría relacionar con la desvalorización expresada en el desinterés por aprender del tema, tal como lo declara un docente: “existe más aparte del género masculino femenino y ahí ...y ahí hay esa gama no la conozco, sé que abre más” (Participante B).

4.2. Creencias respecto de la participación de estudiantes LGBTI

Las creencias del profesorado respecto a la participación de estudiantes LGBTI se organizan en torno a tres aspectos relevantes: acciones/actores, barreras y facilitadores para la participación.

En cuanto a acciones/actores los y las docentes asignan al Ministerio de Educación la responsabilidad de propiciar la inclusión, diseñando un plan y supervisando a los establecimientos respecto a la temática, desconociendo la propuesta de que estos planes deben ser generados desde los propios establecimientos. Sin embargo, hacen alusión a esta instancia, como un mecanismo para lograr alcanzar una mejor recepción en los padres, madres y apoderados a quienes visualizan reacios a tratar el tema. Al respecto un docente señala: “yo creo que sí, porque o si no con qué fundamento uno le va a... explicar a los apoderados porque los apoderados... si uno... si viene desde el Ministerio yo pienso que ellos lo aceptarían más” (Participante G).

En esta misma línea de asignar responsabilidad, los y las docentes señalan al equipo directivo de las instituciones como encargados de generar, ejecutar y supervisar las acciones que propicien la inclusión:

Yo creo que el equipo directivo de la escuela en ese sentido, preocuparse porque las cosas que se hablan y se dicen en estas charlas y capacitaciones si se cumplen, eh... puede ser a lo mejor mediante una observación de clases, los que están encargados de los auxiliares también ... haciendo retroalimentaciones en algunas reuniones para que el tema no pase al olvido. (Participante E)

Por otro lado, las y los docentes puntualizan como factor importante convocar a diversos actores de la comunidad educativa, para sensibilizarlos, orientarlos y entregarles herramientas, así lo indica el siguiente entrevistado: “no solo en docentes yo creo que todos los que pertenecen a la comunidad educativa, ahora quienes yo creo que deberían partir primero son los docentes, los que están directamente relacionados con los niños: docentes y asistentes” (Participante F).

Junto a lo anterior, los y las docentes creen que deben flexibilizar sus ideas y convicciones particulares acerca de este ámbito. La siguiente evidencia obtenida de una entrevista da cuenta de lo anterior: “en lo que tiene que ver con la educación, se hacen capacitaciones, se hacen cursos, eh...se incentiva a que los profesores ¿cierto?

comencemos a cambiar el chip y cambiemos la forma de ver las cosas dentro de la escuela” (Participante E). En esta línea, perciben la responsabilidad individual de formación, reflexión y/o investigación, al respecto una docente indica: “uno trata de ser autocrítica de sí mismo y lo hago en el tema de mi labor docente con el tema que usted me plantea, pero yo creo que aún soy muy ignorante” (Participante C).

Concordante con lo anterior, creen que es necesaria la capacitación en identidad de género y orientación sexual focalizada en docentes, así lo expresa un entrevistado: “pienso que antes de poder abordar, antes con los niños tenemos que nosotros prepararnos también, porque en todo, en todo ese aspecto hay un desconocimiento” (Participante G), acciones que creen deben ser permanentes en el tiempo para generar mayor impacto: “Yo creo que tiene que ser como continuada en el tiempo no más, así como cositas chicas, pero continuada en el tiempo para ir visibilizando todo el año no una sola vez al año” (Participante B).

Respecto a las creencias sobre las barreras que limitan la participación de estudiantes LGBTI en el contexto escolar, los y las docentes asignan un rol importante y significativo a las familias, cuando éstas no comparten los lineamientos señalados por la normativa, tal como se observa en la siguiente cita: “uno tiene toda la intención de, de poder trabajarlo, pero también existe el temor de parte de uno, de cómo los apoderados lo van a tomar y hoy en día la voz del apoderado es muy fuerte y decidora” (Participante G). En concordancia con lo expuesto, el profesorado cree que los directivos, por temor a la reacción de padres, madres y apoderados, aún no abordan este tema, tal como lo señala un docente: “que sea como conflictivo para el apoderado como ¡no, para que no dejémoslo ahí no más!, estoy pensando en los, en la gente de arriba en los directivos, si no es una necesidad para que lo vamos a trabajar” (Participante B).

Por otro lado, en el profesorado existe la creencia que al no haber tenido la experiencia de interacción con estudiantes o familiares LGBTI, no sabrían cómo actuar. Así lo detalla un docente: “pero falta todavía, yo no sé todavía, por ejemplo: cómo enfrentarme a ciertas situaciones” (Participante B). Sin embargo, llama la atención que identifican en otros y no en sí mismos la expresión empática de incompreensión de los sentimientos como una de las barreras más relevantes para la participación: “o sea no se ponen en el lugar de otro, falta de empatía, eso se ve mucho” (Participante A). Junto con lo anterior, creen que el profesorado no incorpora a su práctica nuevas acciones que propicien la participación: “entonces muchas veces uno ve que claro, están en las capacitaciones, pero cuando hay que aplicarlo es muy difícil, para algunos” (Participante E).

Desde otro ámbito, creen que las consecuencias sociales negativas limitan tanto la libertad de expresión de identidad de género como de orientación sexual. Concretamente, se señala: “en algún momento se va a tener que... no tiene que ser algo que va a estar escondido, hablarlo, así como en voz baja” (Participante G).

En cuanto a las creencias de los factores que facilitan la participación de estudiantes LGBTI en los establecimientos, indican que visibilizar y propiciar intercambio de saberes en torno a identidades de género y orientaciones sexuales contribuiría a este propósito. Así se señala en la entrevista: “hay que dialogar, tampoco voy a entrar a... obligar a la persona que entienda lo mismo que yo entiendo, pero si voy a tratar de buscar una manera en que se cree su propia opinión, siempre respetando y apoyando” (Participante F). Del mismo modo creen que este intercambio en el ámbito escolar generaría una actitud empática en los miembros de la comunidad educativa, considerada como una capacidad esencial para el abordaje de la materia:

yo creo que también tiene que ver un poco de...de los sentimientos, de las emociones que puedan tener las personas ¿Ya? del hecho de que sí, yo veo a alguien que está mal emocionalmente ¿Ya? y me doy cuenta que quizás eso es... porque tiene que ver con la identidad de género o la orientación sexual que tenga, eso también nos hace que podamos buscar y poder ayudar. (Participante F)

En esta línea de diálogo y actitud empática, los y las docentes creen que la construcción de relaciones igualitarias y sin estereotipos de género, benefician directamente la participación. Como se detalla en la entrevista: “el papá puede colgar la ropa, el abuelo puede hacer un queque y todo este tipo de cosas” (Participante B)

Vinculado a la responsabilidad profesional, los y las docentes manifiestan tres creencias relevantes, en primer lugar, señalan que el trabajo colaborativo, el compartir y analizar experiencias pedagógicas junto a otros miembros del equipo de aula, permite buscar estrategias adecuadas a las necesidades. Como lo plantea en entrevista: “primero para abordar ese contenido en este caso con los niños, se tiene que hacer una reunión de colaborativo, en este caso con la psicóloga” (Participante G).

El segundo elemento se refiere a la enseñanza de principios y valores que favorezcan el desarrollo de conductas positivas en el estudiantado, sin perder de vista el currículum oculto donde acciones docentes también generan aprendizajes: “los adultos somos el modelo, van a comenzar a tratarse como, como uno también los trata y cómo uno los motiva que puedan ser” (Participante E). El tercer elemento es conocer el contexto familiar, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, así lo indica la siguiente cita que corresponde a un extracto de lo expuesto por un entrevistado: “lo primero que creo que deberíamos hacer como docentes es... ¿Qué piensan nuestros estudiantes, conocemos a nuestros estudiantes, sabemos sus necesidades, sus preferencias?” (Participante G), como inicio de prácticas con enfoque inclusivo, que respondan a las necesidades de participación de todos y todas.

5. Discusión y conclusiones

Una primera cuestión importante a señalar es que, si bien la muestra estuvo constituida por dos comunidades educativas diferentes, los resultados dan cuenta de creencias similares en los y las participantes. A diferencia de los resultados de Rojas et al., (2019), la edad no se constituyó en un factor diferenciador de creencias como tampoco lo fueron el ciclo de desempeño, los años de servicio ni el género de los participantes. Sin embargo, es relevante considerar que ambos establecimientos son de dependencia municipal y se ubican en la zona sur y extremo sur del país, en el caso del estudio antes indicado, sí resulta relevante en cuanto a que los resultados indican que las comunidades educativas menos informadas se ubican en las zonas más aisladas del país. Por otro lado, y como consecuencia de la segregación que caracteriza al sistema educativo chileno, los establecimientos municipales tienden a reunir grupos con menor capital cultural y social, constituyéndose esto en un factor que puede dar cuenta de una mayor o menor tendencia a generar un discurso complejo en relación con la diversidad sexual. En este sentido, si se exploran las creencias de docentes que ejercen en establecimientos con otras dependencias, podría presentarse un escenario diferente al de este estudio, lo que sería interesante de indagar.

En cuanto a las creencias docentes respecto a orientación sexual e identidad de género se observa confusión y manejo precario de conceptos fundamentales, con declaraciones asociadas a un sentido de género binario y cisheteronormativo que valora la exteriorización de la identidad de género u orientación sexual, como una fase exploratoria y no como expresión auténtica de la sexualidad, sin una problematización

significativa de las identidades cisgénero y de heterosexualidad. Estas creencias dan cuenta de la adaptación a la disposición cultural que determina la heteronormatividad, lo que guarda relación con lo que sostienen Barrientos y otros (2022), quienes señalan que los y las docentes reproducen mandatos de género que perpetúan las diferencias y jerarquías de lo masculino por sobre lo femenino y coinciden con el estudio de Todo Mejora (2021) que constató precariedad del conocimiento de docentes respecto a diversidad e inclusión.

Reconocen la importancia de los agentes socializadores, pero con una limitada actitud crítica de cómo sus propias creencias, estereotipos y sesgos de género influyen en el aula al ser transmitidos de manera inconsciente en la interacción con estudiantes y en quehaceres propios de la práctica docente, generando acciones de invisibilización de identidades no normativas, o de subordinación en el ámbito escolar, lo que podría explicar las prácticas con sesgo de género que excluyen a personas LGBTI, dando cuenta de lo que plantea Ojeda (2016) respecto a que la práctica y cultura del centro educativo tiene relación con el sentido de género del profesorado.

En este contexto, resulta relevante poner atención a las culturas organizacionales en la que participan los educadores, en tanto, éstas establecen otros elementos que pueden influir en este proceso ya que, como señalan Astudillo y Faúndez (2021), “lo que ocurre en las escuelas no puede ser entendido fuera del contexto social donde ellas operan” (p. 4). Así, los docentes responsabilizan al Estado y directivos, de la gestión y supervisión de acciones para favorecer la inclusión, pero con una insuficiente percepción de sus deberes profesionales y proactividad en razón del aprendizaje continuo y su papel en el resguardo de derechos del estudiantado.

En el caso de los contextos educativos en que se desarrolla esta investigación, han sido casi nulas las reflexiones y propuestas de los equipos directivos respecto al abordaje de la diversidad del estudiantado, tanto a nivel general como particular en este tema, asumiendo, que la sola existencia de la normativa implicaría un “saber actuar” individual del docente, sin una gestión institucional que problematice, aborde ni guíe a la comunidad educativa en este ámbito. En esta perspectiva, los y las docentes en ejercicio se encuentran en constante tensión entre lo que deben, quieren y pueden hacer. Resulta relevante entonces considerar el rol que ejercen las y los directores, por cuanto se constituyen en agentes que pueden establecer nuevas regulaciones dentro del espacio escolar, tal como lo indican Rojas y otros (2019).

Si bien el comportamiento individual del docente tiene una importancia estratégica, éste no puede ser analizado sin considerar también la relación entre actitudes y cultura organizacional donde éste se desenvuelve, tal como afirman Astudillo y Faúndez (2021). Lo anterior, desafía aún más la instauración de una cultura inclusiva en estas instituciones ya que, tal como lo señala Castillo (2021) ésta solo será posible cuando las políticas se sumen a la convicción y trabajo de todos los actores educativos.

Si bien, las creencias de los docentes vislumbran avances en cuestiones sociales, dan cuenta de una escasa interiorización de las normativas vigentes sobre el tema, reconociendo falencias en sus competencias para desempeñarse en este ámbito, favoreciendo el surgimiento de la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad frente a la posición de las familias al tratar el tema en el contexto educativo. Expresan además, la necesidad de formación del profesorado en ejercicio porque no creen contar con las herramientas necesarias para abordar la temática. Este requerimiento puede surgir porque, como señalan Astudillo y Faúndez (2021), las directrices son generales para la inclusión de personas LGBTI, sin aportar con dispositivos prácticos que permitan orientar el actuar en situaciones específicas y, “contar con herramientas”, les permitiría

respaldar de manera más efectiva su conducta, a partir de la validación de un conocimiento especializado. Este fundamento permitiría explicar por qué las normativas no logran incidir de manera efectiva en las dinámicas de enseñanza y convivencia.

Las creencias docentes acerca de la participación de estudiantes LGBTI en los contextos educativos, expresan barreras propias de un ambiente de exclusión, que limita la expresión de identidades de género y orientación sexual que no responde a la cultura dominante, que reacciona frente a la diversidad sexual como un problema de convivencia, que reconoce en los miembros de la comunidad actitudes ecpáticas, donde docentes, directivos, familias y estudiantes despliegan prácticas discriminatorias por medio de coacción física y verbal sin valorar las perspectivas de otras personas.

Lo anterior resulta concordante con los Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017) y Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado (2018) en que se identifica la vulneración de derechos esenciales y principios inclusivos en el contexto escolar. Montanares y Junod (2018) expresan que las creencias del profesorado estructuran la participación de los estudiantes, lo que resulta consistente con lo planteado por Astudillo y Faúndez (2021) y Cornejo-Espejo (2023) quienes señalan que a pesar del discurso inclusivo, aún no se genera conciencia de los espacios segmentados donde perdura la violencia, el encubrimiento y el menosprecio, exponiendo a los y las estudiantes que desafían la norma a una forma de tolerancia, que no se relaciona con el derecho a una educación inclusiva.

Las creencias de las y los docentes, expresadas en actitudes asociadas al currículum oculto, resultan fundamentales, porque tal como señalan Barrientos et al., (2022) éste es una herramienta clave de transferencia valórica asociada al género, donde docentes poseen un rol evidente de continuación o cambio de estereotipos. Por tanto, se sugiere generar instancias de reflexión con el profesorado en ejercicio de todos los niveles educativos, con foco en deconstruir los ideales tradicionales de orientación sexual e identidad de género, entregando herramientas, con un enfoque crítico que propicie la revisión, cuestionamiento y modificación de las prácticas discriminatorias.

Esta investigación entrega información relevante que da pie a la implementación de acciones concretas para docentes en ejercicio, con respecto a las necesidades detectadas en las unidades educativas estudiadas y aplicables a otras instituciones de características similares.

Será necesario trabajar en el abordaje de dispositivos normativos, considerar la inclusión no sólo como cumplimiento de pautas y requisitos dispuestos por MINEDUC para evadir acusaciones de discriminación, profundizar en los conceptos relacionados con educación con perspectiva de derechos humanos, siendo esencial la comprensión de la historia de vulneración de derechos.

Por otra parte, constatar y analizar las acciones efectivas que se ejecutan en las unidades educativas en torno a la temática de diversidad sexual, la toma de conciencia sobre el propio rol y la manera como las actitudes hacia la diversidad están intrínsecamente ligadas a transformaciones sociales más amplias que aquellos casos que se intenta intervenir. Es decir, considerar la contribución de las políticas, cultura y prácticas (Booth y Ainscow, 2015), las cuales, a pesar de operar en esferas y ámbitos distintos, se complementan y refuerzan mutuamente para propender a espacios educativos inclusivos donde niños, niñas y adolescentes participen y aprendan.

Referencias

- Astudillo Lizama, P. y Faúndez García, R. (2021). Una aceptación silenciosa: Actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 142. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5907>
- Baños, L. (2016) Estereotipos de género, entre la modernidad y la arcaicidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 103, 1212- 1129. <https://doi.org/10.4185/cac103>
- Barbero, M. y Pichardo, J. (2016). *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 81, 1-13.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro, C. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., Vilá, R. (2009) Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla.
- Bodenhof, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. UNESCO.
- Canales, C. Vivanco, M. Gaínza, A. Cottet, P. Canales, M. Rodríguez, T. Ghiso, A. Asún, R. Jiménez, J. Márquez, R. Montecinos, S. y Martinic, S. (2006). *Metodología de la investigación social*. Editorial LOM.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20, 43, 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Catalán-Marshall, M. (2021). Prácticas escolares inclusivas LGTBI+: Una mirada crítica al campo de investigación desde el Sur Global. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 29, 141-167. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final*. Universidad Alberto Hurtado.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Cornejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educar em Revista*, 39, 73-99. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Cubillas, M., Abril, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016) Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230.
- Díez, M. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>

- Duk, C., Murillo, J. (2022). Reuniendo voces estudiantiles para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100011>
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 21(42), 107-136.
- Fernández, A. (2011). Prejuicios y Estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental*, 11, 317-328.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269 - 287.
- Guel, J. y Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en las matemáticas, una mirada a las perspectivas de docentes y estudiantes normalistas. *Educando para Educar*, 37, 101-117.
- Guerra, M. y Seda, I. (2022). Acciones de resistencia del docente: recurso para la atención integral del alumnado. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 31-52.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1275>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7. 19-40.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Marcillo, C. C. (2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(6), 58-66.
- Maturana, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva M., Osorio, M. y Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>
- Melo, G., Martínez, C. y Camacho, J. (2020). Estudio de caso sobre las creencias de dos profesoras de educación básica acerca del género en la enseñanza de las ciencias. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 45-69.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1053>
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación.
- Montanares, G. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Movilh Chile. (2010). *Educando en la diversidad orientación sexual e identidad de género en las aulas. Manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales*. MINEDUC.
- Muñoz-García, A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. En J. Corvera (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 141-167). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- National LGBT Health Education Center. (2018). *Glosario de términos LGBT para equipos de atención a la salud*. National LGBT Health Education Center.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan* 12(3), 263-274.

- Ojeda, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de Trabajo*, 31, 93-109.
- Oliver, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Rejfoj*, 12(1), 63-75.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *No mires hacia otro lado: No a la exclusión del alumnado LGBTI. 1-15*. UNESCO.
- Peribáñez, E. (2014). La ONU y los derechos humanos de las personas LGBTI+ historia de un reconocimiento tardío. *Revista de la Inquisición. Intolerancia y Derechos Humanos*, 22(4), 471-498.
- Pla, I., Adam, A. y Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: Factores determinantes en salud mental. *Norte de Salud Mental*, 11(46), 20-28.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1) 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rehbein, C. (2017). *61% de escolares acusa bullying hacia el alumnado LGBTI por parte de los docentes*. Publímetro.
- Rojas, M., Astudillo, P. y Catalán, M. (2020). *Diversidad sexual y educación*. MINEDUC.
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿Qué puede significar estar juntos entre diferencias? En C. Balagué (Ed.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-49). Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Todo Mejora.
- Todo Mejora. (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género en Chile*. Todo Mejora.

Breve CV de las autoras

Carola Cerpa Reyes

Psicóloga, Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología Educativa Universidad de La Serena (ULS). Master© en Educación Inclusiva, Universidad de Huelva, España. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Central de Chile. Se ha desempeñado como Psicóloga Educativa en instituciones escolares públicas y privadas, de educación regular y especial. Académica de pregrado y postgrado en la carrera de Psicología y Magíster en Psicología Educativa, Universidad de La Serena y docente de diversos programas universitarios. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Coquimbo de la Universidad Católica del Norte y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva y del Magíster en Docencia para la Educación Superior en Universidad Central de Chile. Email: ccerpa@ucn.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-5262>

Mónica Vargas Toledo

Profesora Especialista en Educación Diferencial mención deficiencia mental y trastornos de la visión. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Postítulos especialista en educación diferencial mención Trastornos Específicos del Aprendizaje (UdeC) y mención Trastornos de la Comunicación (Uantof). Diplomada en Formación de Mentores en Educación (UACH). Ha desarrollado su vida profesional como docente en instituciones públicas y privadas, de educación regular, especial y en la carrera de psicopedagogía en temáticas vinculadas a currículum y problemas de aprendizaje. Actualmente trabajando en Coyhaique. Integra la Red Maestros de Maestros, programa de apoyo a la docencia creado por el MINEDUC. Email: m.vargas406@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9668-4506>

Vanessa García Betanzo

Profesora de Educación Física. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada en Administración Deportiva (PRODEP). Ha desarrollado su vida profesional como docente en instituciones públicas de educación regular en educación parvularia y básica y en proyectos financiados por empresas privadas como docente en deporte adaptado para niños y niñas con diversidad funcional: motora, cognitiva, sensorial. Encargada Comunal del Programa de Promoción y Prevención de Salud dependiente de MINSAL. Actualmente trabajando en la escuela Municipal Edelmira Vergara Quiñones de Arauco. Email: vanegarciab@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7312-7770>