



**INFORME**

**PRIMER LEVANTAMIENTO DE ACTITUDES  
DE PROFESORES EN TORNO A LA DIVERSIDAD  
POR ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y  
EXPRESIÓN DE GÉNERO (OSIEG) EN CHILE**



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la  
**Oficina de  
Santiago**



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la  
**Oficina de  
Santiago**

## PRIMER LEVANTAMIENTO DE ACTITUDES DE PROFESORES EN TORNO A LA DIVERSIDAD POR ORIENTACIÓN SEXUAL, IDENTIDAD Y EXPRESIÓN DE GÉNERO (OSIEG) EN CHILE

### Investigador principal:

Pablo Astudillo

### Responsable en fundación Todo Mejora:

Rocío Faúndez

### Colaboración en generación, análisis de datos y edición:

Pablo Vargas  
Esteban Pincheira  
Beatriz Roque

### Diseño:

Victoria L. Figueroa Dornemann

Esta publicación está disponible en [www.todomejora.org/](http://www.todomejora.org/)

---

Los contenidos del presente documento pueden ser utilizados total o parcialmente siempre y cuando se cite la fuente.

### Cómo citar este documento:

Todo Mejora (2021) Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile.

---

Santiago de Chile  
Mayo de 2021



# TABLA DE CONTENIDOS

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y EMPÍRICOS.....</b>	<b>8</b>
1. Violencia escolar basada en OSIEG.....	8
2. Una mirada particular sobre el rol docente.....	10
3. Una definición de actitudes docentes y algunos factores principales que operan sobre ellas.....	12
4. Un reconocimiento de la agencia individual de los/as docentes.....	14
<b>III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....</b>	<b>16</b>
1. Las actitudes de docentes (objetivo específico 1).....	16
2. Análisis de cursos sobre diversidad en programas de formación inicial docente (objetivo específico 2).....	18
<b>IV. RESULTADOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>21</b>
1. Elementos comunes.....	21
2. Elementos diferenciadores.....	31
3. La diversidad por OSIEG en la formación inicial docente: análisis de mallas curriculares y programas.....	35
<b>V. DIMENSIONES CONCEPTUALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE ALCANCE NACIONAL SOBRE ACTITUDES DE DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD POR OSIEG.....</b>	<b>40</b>
<b>VI. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES ORIENTADAS A LA POLÍTICA PÚBLICA.....</b>	<b>42</b>
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....</b>	<b>46</b>



# INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de la ejecución del estudio **“Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile”**. El estudio, realizado conjuntamente por OREALC/ UNESCO Santiago y Fundación Todo Mejora, indagó en cuáles son las actitudes de docentes en Chile respecto de la diversidad por OSIEG. El contexto nacional y mundial enmarca una situación preocupante pues, niños y niñas son reconocido/as como diferentes, especialmente quienes son percibidos como LGBTI, siguen estando en riesgo aumentado de violencia escolar y bullying (UNESCO, 2019). Así, estudios como éste buscan contribuir a la formulación de recomendaciones y dispositivos de apoyo que permitan que los/as docentes puedan jugar un rol mucho más activo en la formación de actitudes de respeto de la diferencia entre el estudiantado, volviendo al mismo tiempo las escuelas espacios más seguros para toda la comunidad educativa.

En contextos heteronormados, donde la norma es la perfecta correspondencia de la identidad de género con el sexo biológico asignado al

momento de nacer, las personas heterosexuales cisgénero gozan de privilegios y de estatus social. La contracara son las diversas formas de discriminación hacia las personas que escapan de dichas normas, entre ellas la homo/lesbo/bi/transfobia, que puede entenderse como un castigo hacia las personas que no se rigen por la norma social heteronormativa y cisonormativa. Esta discriminación se expresa en espacios sociales, por ejemplo en las escuelas a través del bullying o la violencia escolar hacia niños/as y adolescentes cuya orientación sexual, identidad de género o expresión de género escapan de la norma, cuya expresión de género o sexualidad es puesta en cuestión.

Actualmente idea de que las escuelas pueden ser espacios estratégicos para promover actitudes positivas hacia todo tipo de diversidad ha sido materia de intensos debates académicos. Para los establecimientos educativos, esta agenda entraña el desafío pedagógico de abrazar y valorar la diferencia, al mismo tiempo que siguen cumpliendo el rol social de transmisión de la cultura y la tradición de una sociedad (van Vuuren et al. 2012; CLAM, 2012). En un trabajo

reciente, Treviño et al (2018) proponen un marco conceptual para explicar las diferencias en las actitudes que el estudiantado presenta hacia la diversidad. Dicho marco identifica factores asociados al estudiantado y a las características de la escuela. Entre éstos últimos, se identifican: las características estructurales del establecimiento (por ejemplo, sus dependencias); los niveles de diversidad de la composición del estudiantado; el clima escolar; y las prácticas y actitudes de los/as docentes.

En este sentido, las prácticas y actitudes desarrolladas por profesores constituyen el eslabón final en la compleja cadena de los sistemas educativos (Treviño et al, 2018). A través del despliegue diario de los/as docentes, los propósitos curriculares y sociales que se esperan de la educación van tomando forma. Si las prácticas representan la materialización de los objetivos educativos, las actitudes de profesores/as van modelando las actitudes del estudiantado en una serie de dominios de interés.

En efecto, cada día es mayor la información que apunta a que profesores/as, a través de sus actitudes y prácticas, no sólo influyen en los logros académicos, sino también en muchos otros resultados ligados a actitudes y conductas; por ejemplo, la participación, el involucramiento o las actitudes cívicas (ver Treviño et al, 2018). Desde luego, las actitudes de los/as docentes también pueden mediar distintos objetivos de una reforma educacional, tanto para facilitar u obstaculizar procesos de cambio; por ejemplo, para la puesta en marcha de un programa de educación sexual integral.

En la región existen pocos instrumentos que permitan conocer la situación de la violencia por OSIEG en contextos educativos, así como los factores que inciden en la misma y sus consecuencias.

En el caso de Chile, se han aplicado los siguientes instrumentos: la Encuesta de Bullying Homofóbico (2015) realizada por Fundación Todo Mejora en alianza con la UNESCO; y la Encuesta Nacional de Clima Escolar (2016) realizada por Fundación Todo Mejora en alianza con Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)<sup>1</sup>. Ambos estudios arrojaron interesantes resultados para comenzar a conocer esta realidad a nivel de percepciones del estudiantado, pero dejan pendiente el desafío de construir instrumentos contextualmente pertinentes. Por otra parte, el hecho de que el 94,8% de estudiantes encuestados/as en la Encuesta Nacional de Clima Escolar (2016) reportara haber escuchado comentarios negativos basados en la orientación sexual e identidad de género entre sus compañeros/as y 59,9% declarara haber escuchado este tipo de comentarios discriminatorios por parte del personal del colegio (Todo Mejora 2016), ilustra la urgencia de contar con dichos instrumentos.

En 2017, en colaboración con el Ministerio de Educación y UNESCO, se realizó el primer estudio cualitativo exploratorio sobre los discursos de actores escolares en escuelas en Chile sobre inclusión LGBTI (CIDE 2018; Rojas et al 2019). Ese estudio dio luces sobre la situación de las escuelas con y sin programas inclusivos explícitos, y de la heterogeneidad que puede encontrarse entre establecimientos de diferentes características, abordando las voces de distintos representantes de la comunidad educativa (directores/as, profesores/as, apoderados/as, estudiantes, asistentes de la educación y duplas psicosociales) de establecimientos escogidos como casos de estudio.

---

<sup>1</sup> Para el reporte regional de dicho levantamiento (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay) ver Kowsciw y Zongrone, 2019.

Los hallazgos de dicho estudio muestran que, si bien ha habido avances considerables respecto de la situación de hace 15 o 20 años, las comprensiones al interior de las escuelas sobre los significados de identidad de género y orientaciones sexuales siguen siendo confusas, ambiguas en varios casos, y suelen no tematizar o problematizar las identidades cisgénero y heterosexuales. Tanto docentes como directivos/as construyen, además, una frontera muy clara entre aquello que es materia de conversación pública, y que debe ser regulado por la escuela, y aquello que es materia del mundo privado y que no corresponde tematizar en el espacio escolar. Finalmente, predomina una visión de las identidades de género y de las orientaciones sexuales como problemas que atañen a personas individualmente diferentes, sin problematizar que esta distinción de alteridad refuerza la idea de normalidad que sustenta al sistema de género existente. Podríamos decir que, al menos en algunos de los establecimientos, la situación ya no es de exclusión radical del “otro”, pero tampoco es de inclusión o valoración de la diferencia, sino de integración desde el asimilacionismo (Rojas et al 2019).

En ese contexto, resulta pertinente poner un foco en la docencia, dado su rol estratégico en los procesos educativos. La pregunta a responder en este estudio es: ¿cuáles son las actitudes de los/as docentes en formación y en ejercicio en Chile respecto de la diversidad por OSIEG?

En la actualidad, no existen instrumentos metodológicos contextualmente pertinentes y validados que permitan responder esta pregunta, ni antecedentes interpretativos suficientes que nos permitan abordar directamente la construcción de dicho instrumento; dado lo anterior, se ha realizado este primer levantamiento, de carácter exploratorio y cualitativo. Este estudio permitió

en un período breve de tiempo (un trimestre, octubre-diciembre 2018), identificar las dimensiones y conceptos fundamentales que sería necesario considerar para la construcción de un instrumento pertinente al contexto nacional, para medir actitudes de docentes respecto de la diversidad por OSIEG.

El objetivo general del estudio es conocer, en un nivel exploratorio y por medio de una estrategia metodológica cualitativa, las actitudes de los/as docentes (en formación y en ejercicio) respecto de la diversidad por OSIEG en Chile.

### **Los objetivos específicos del estudio fueron:**

- 1.** Describir y analizar las actitudes de docentes en formación y en ejercicio respecto de la diversidad por OSIEG, en al menos tres ciudades de Chile.
- 2.** Recopilar y analizar información secundaria respecto de los componentes de la formación inicial docente en carreras de pedagogía vinculados a diversidad sexual y de género, que podrían influir en las actitudes docentes hacia la diversidad por OSIEG.
- 3.** Identificar aquellas dimensiones críticas para la construcción, primera aplicación y validación de un instrumento que permita generar evidencia cuantitativa, confiable y representativa sobre las actitudes de docentes respecto de la diversidad por OSIEG en Chile.

El presente informe contiene cinco secciones. El primer apartado, “Antecedentes conceptuales y empíricos”, realiza un paneo de los estudios y principales conceptualizaciones sobre violencia escolar basada en OSIEG, con una mirada particular en el rol docente; y propone una conceptualización de actitudes docentes que sitúa en el centro la noción de agencia individual. En la segunda sección, “Metodología del estudio”, se encuentran las herramientas metodológicas y consideraciones

relevantes para la realización de este estudio, tanto respecto del ámbito de las actitudes docentes (Objetivo Específico 1) como de la formación inicial docente (Objetivo Específico 2). En la tercera sección “Resultados del estudio” se encuentran los principales hallazgos del levantamiento, organizados en elementos comunes y elementos diferenciadores de las narrativas de los/as docentes respecto de sus actitudes hacia la diversidad por OSIEG, incluyendo un breve apartado que da cuenta del análisis de mallas curriculares, y un detalle de las limitaciones del estudio. En la cuarta sección se encuentran las “Dimensiones conceptuales para la elaboración de un instrumento de alcance nacional sobre actitudes de docentes hacia OSIEG”. Por último, en la quinta sección se formulan algunas reflexiones finales y recomendaciones orientadas a la política pública a partir de este estudio.

## II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y EMPÍRICOS

### 1. Violencia escolar basada en OSIEG

La violencia escolar ha sido estudiada en sociedades preferentemente industriales, no obstante, su existencia tiene un despliegue global a través del sistema educativo (Warwick & Aggleton, 2014). Existen autores/as que sostienen, en términos generales, que esta violencia es cualquier comportamiento que intente dañar, física o emocionalmente, a estudiantes en todos los espacios asociados a la escuela (Benbenishty & Astor, 2005). A su vez hay quienes esbozan una definición más acabada, según la cual la violencia psicológica incluye la violencia verbal, es decir, burlas, insultos y amenazas; violencia social, rumores y exclusión; y, intersectarse con la violencia sexual, el acoso y la fuerza. Por su parte, la violencia física, incluye destrucción de propiedad, castigo corporal y golpes. En la yuxtaposición con violencia sexual, se incluye la violación (UNESCO, 2016). En ambos casos, es posible evidenciar que las definiciones tienen dimensiones “emocionales, cognitivas y sociales” (Calle, Matos, & Orozco, 2017, p. 11). Por otra parte, la violencia escolar irradia a los otros contextos en donde habitan las personas estudiantes; sea ésta cerca de la

escuela, en camino hacia ella y en línea (UNESCO, 2016). El bullying, experimentado como intimidación, se encuentra en el espacio común entre este tipo de violencia psicológica y la física, siendo una forma específica de violencia escolar - quizás una de las más conocidas, pero no la única.

La victimización raramente es azarosa, más bien remite a factores que hacen sentir poder a quien agrada frente a quién vive la agresión, asimetría que se relaciona con una dinámica social específica. Lo anterior se sustenta en procesos de etiquetamiento que son producidos y reproducidos constantemente en la vida social, donde la noción de “normalidad” define parámetros que son poco cuestionados y que terminan por definir jerarquías entre las personas según su corporalidad o su identidad social, independientemente que la persona se posicione a sí misma fuera de dicha norma. Lo anterior afecta, por ejemplo, a personas con obesidad, con maduración fuera de tiempo, en situación de discapacidad, o que tienen un color de piel distinto al considerado “normal” en un espacio social específico, pero también a aquellas cuya religión, adscripción a clase social, identificación

con una etnia o cuya orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) no calzan con la norma social esperable. Específicamente, este último grupo muestra una mayor prevalencia en todos los tipos de violencia; física; psicológica, incluyendo la verbal y el abuso emocional; sexual, incluyendo la violación, el uso de la fuerza y el acoso sexual; el bullying y el ciberbullying. Dentro de este colectivo, es el estudiantado trans el que experimenta las tasas más altas de intimidación en las escuelas; especialmente quienes, además de ser trans, son estudiantes de color con una orientación sexual no heterosexual (Miller, 2018).

La violencia que afecta a aquellas personas que no cumplen con el estándar heterosexual y cisgénero “se basa en el miedo, la incomodidad, la intolerancia y el odio hacia la homosexualidad y hacia las personas sexualmente diversas – lesbianas, gay, y bisexuales – (homofobia); y personas transgénero (transfobia)” (UNESCO, 2016, p. 21). Tanto en este caso, como en el de las diversas desigualdades y formas de violencia que sufren las estudiantes, Leach y Humphreys (2007) sostienen que la violencia de género vivida por las mujeres se debe a que ellas infringen el modelo ideal, también llamado hegemónico en términos de Connell (1997). Entre los estándares que ellas tienen que cumplir, están aquellos que refieren a su comportamiento, “obediente y recatada”, pero también, a su físico; “delgada y siempre sonriente” (Leach & Humphreys, 2007, p. 59).

Hasta muy recientemente, los estudios sobre variadas formas de violencia escolar basada en el género se habían enfocado en los actos mismos de violencia, sin abordarla como un problema social complejo cuyo denominador común es la persistencia de las normas de género y las relaciones de poder asociadas con el mayor

poder relativo que los hombres detentan en instituciones jerárquicas escolares, comunitarias, culturales y religiosas alrededor del mundo. Como se expresa en la siguiente cita:

*“Allí donde la inequidad de género es la norma, mucho antes de ingresar al sistema escolar, los niños a menudo aprenden la importancia de expresar su masculinidad a través de comportamientos dominantes y agresivos, y las niñas aprenden que su “rol” es ser pasivas y sumisas. Las niñas y los niños también aprenden que la asimetría de poder por razones de género, edad, orientación sexual, identidad de género y autoridad es la norma, y debe ser respetada” (RTI, 2016: 4).*

En efecto, a partir del sexo biológico asignado al momento de nacer se espera una determinada práctica sexual y de género. Desde la ideología de la religión, se observa como existe una expectativa en torno a la heterosexualidad, castigando a quién se distancia de ella (Jordan, 2015, p. 14). Dicho escenario dialoga con los estudios de género, en donde la idea de hegemonía descrita por Connell (1997) refiere a la violencia que se intensifica al recorrer trayectorias que se alejan de los modelos binarios y hegemónicos del género. Al mismo tiempo, se sostiene que la comprensión del cumplimiento de la norma de género abarca componentes relativos al comportamiento esperado y, también, a la coherencia de estos comportamientos con las normas de género.

Existe un amplio abanico de consecuencias de la violencia por OSIEG. En el ámbito de la salud y el bienestar, la prevalencia a la victimización durante la niñez o adolescencia tiene una correlación directa y positiva con problemas psicosociales (Rivers, 2011), los cuales afectan a la persona en lo inmediato pero también pueden

tener consecuencias a futuro, llegando a persistir incluso en su adultez (Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013). Específicamente, la literatura internacional ha detectado los siguientes problemas: ansiedad, estrés, irritabilidad, falta de apetito, miedo, retraimiento, soledad, culpa, déficit atencional, pérdida de confianza, baja autoestima, marginación social, sueño alterado, daño autoinfligido, mayor tendencia a comportamientos sexuales de alto riesgo, mayor consumo de alcohol y drogas, depresión y, en situaciones extremas, suicidio (Headley, 2004; Rivers, 2011; Kosciw, Greytak, Giga, Villenas, & Danischewski, 2016; Kociw y Zongrone, 2019).

También existe evidencia sobre las consecuencias a corto y largo plazo de la violencia por OSIEG en la educación y empleo de niños/as. En el corto plazo, la literatura internacional coincide en que la violencia por OSIEG genera la pérdida de oportunidades en el ámbito escolar, aumenta la deserción y empeora el rendimiento académico en niños/as y jóvenes que han sufrido este tipo de violencia (Jordan, 2015). Se explica la pérdida de oportunidades, ya que quienes sufren de violencia por OSIEG tienden a evitar los centros educativos perdiendo así oportunidades como las actividades extracurriculares. Al mismo tiempo, cambian de escuelas más frecuentemente buscando por este medio escapar de ambientes adversos. En esta línea, se ausentan en mayor medida de clases y, en el peor de los casos, abandonan la escuela o limitan sus aspiraciones a seguir estudiando luego de egresar de ella (Kosciw et al., 2016; Kowsic y Zongrone, 2019). Lo descrito anteriormente tiene consecuencias en el largo plazo, específicamente en términos de empleabilidad, ya que a quienes tienen un peor rendimiento en términos académicos o “quienes abandonan la escuela antes de tiempo tienen menos habilidades y esto afecta sus

perspectivas de empleo” (UNESCO, 2016, p. 24). El estudiantado trans se ve particularmente afectado por estas situaciones.

En Chile existe escasa evidencia empírica que permita aproximarse estadísticamente a la violencia por OSIEG en las escuelas. Según la Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico en Chile (Todo Mejora, 2015), los principales motivos de bullying en Chile son: apariencia física o tamaño (62,6%), expresión de género (38,3%), ser o ser percibidos como LGBTI (31,4%) y raza u origen (28,4%). Por su parte, la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile (2016) identifica que el 94,8% de estudiantes LGBTI escucha comentarios de discriminación en su colegio; un 56,9% de los comentarios LGBTI-fóbicos provienen del personal de la escuela, sean profesores/as o asistentes; y, finalmente, un 68,7% de estudiantes que informaron a su apoderado/a los incidentes de violencia, declararon que éste no hizo nada al respecto.

## 2. Una mirada particular sobre el rol docente

La institución escolar constituye un espacio de socialización privilegiado ya que en ella se fabrican los/as actores/as sociales que componen una sociedad cualquiera (Dubet y Martuccelli, 1996). Sin embargo, dentro de ella las personas no aprenden simple y linealmente un rol prescrito institucionalmente: la escuela es un lugar de encuentro dinámico donde estudiantes, profesores/as, directivos/as, padres o madres, y personal de apoyo, cada uno, desde su posición, va desenvolviéndose y definiendo su propia singularidad. Desde este punto de vista, el análisis de los fenómenos escolares debiera atender especialmente a las cuestiones relacionadas con las interacciones que en la escuela se desarrollan, donde las cuestiones curriculares, más que una regla, constituyen un contexto para la producción

y reproducción de normas sociales. Los debates en torno a la justicia educativa ponen el acento en las operaciones que deben asegurar que cada persona sea reconocida por otro en igualdad de condiciones, algo que puede estar asegurado formalmente, pero que de modo habitual no ocurre en las escuelas (Connell, 2006). En el caso de la diversidad por OSIEG, la investigación sobre la importancia de cerrar la brecha del currículum formal sobre contenidos referentes al colectivo LGBTI ha tenido un desarrollo de treinta años, que se encuentra ampliamente documentado; sin embargo, recientes movimientos han enfatizado la importancia de explorar otros factores que inciden en la inclusión curricular e interactúan con ella (Miller, 2018).

En efecto, los estudios sobre escuela y diversidad han enfatizado crecientemente la observación de lo que se denomina el currículum oculto. Este corresponde a una serie de conocimientos y creencias culturales no escritas que, a diferencia del currículum formal, predisponen la acción de las personas y que, sobre todo, jerarquizan comportamientos dentro del espacio social escolar. En este contexto, el quehacer docente tiene una importancia estratégica en el desarrollo de actitudes positivas o negativas en relación con la aceptación de la diversidad en una escuela. Cuando se habla de diversidad por OSIEG, es posible inferir que dicha importancia es todavía mayor.

Un ejemplo de esto son los roles de género. La evidencia indica que, en la sala de clases, los/as docentes reproducen de modo inconsciente pero activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, llegando incluso a reforzarlo, a pesar del discurso igualitarista propio del sistema escolar (Flores, 2005). De una manera implícita pero eficaz, los niños son direccionados

hacia Ciencias Exactas y Matemáticas, mientras que las niñas hacia Comunicaciones, las Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y el Arte. En consecuencia, se forman dos tipos de “personalidades”: los niños tienen mayor atención del cuerpo docente, por lo que suelen ser más extrovertidos y, por otro lado, las niñas suelen caer en la invisibilidad por parte del cuerpo docente en la medida que se “espera que sean cuidadosas, atentas y disciplinadas” (Flores, 2005).

En Chile, estudios recientes muestran sesgos en las expectativas de futuros/as docentes respecto de la capacidad de las niñas para aprender Matemáticas (Mizala, Martínez y Martínez, 2015), sesgos en contra de las niñas en las interacciones profesor/a-estudiante en el aula (Bassi, Blumberg y Mateo Díaz, 2016; Espinoza y Taut, 2016), y un efecto significativo y positivo en las niñas que tienen una profesora de matemáticas, debido a la importancia del modelo de roles (Paredes, 2014). Producto de una educación sexista, la inequidad de género en los logros de aprendizaje comienza a apreciarse ya desde la educación primaria (UNESCO, 2016b) y perdura a lo largo de la vida; lo que se expresa, entre otras cosas, en la masculinización de las carreras de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM), que son justamente las que gozan de mayor prestigio social y reconocimiento económico (UNESCO, 2017). Por otro lado, los bajos niveles de competencia en lectura entre los varones pueden incrementar la probabilidad de repetición y abandono escolar temprano, reduciendo por esta vía la participación de los varones en educación terciaria y sus oportunidades profesionales (UNESCO, 2016b). Dado que el currículum oculto reproduce estereotipos y diferencias, es fundamental analizar las consecuencias que surgen de tal proceso de distinción social.

En el caso de la diversidad por OSIEG, las consecuencias son preocupantes. Tal como lo comprueban los estudios desarrollados por Cáceres y Salazar (2013), por GLSEN (Kowsic et al, 2016; Kowsic y Zongrone, 2019) y por la Fundación Todo Mejora (2015, 2016), entre otros, los establecimientos escolares seguirán siendo un “espacio inseguro” para niños/as y adolescentes, debido a la facilidad con la que dentro de ella siguen circulando comentarios negativos basados en OSIEG, tanto entre estudiantes como también desde el personal del establecimiento, inclusive docentes. Como señala Miller (2018), cuando los climas escolares apoyan y privilegian la normalización del heterosexismo, de la norma cisgénero, del eurocentrismo, o creencias normativas sobre el género, entre otras, obligan a los estudiantes que no están dentro de esas formas dominantes de identificación a enfocarse en la supervivencia más que en el éxito y la satisfacción en la escuela. Es así, como, en la escuela, estos jóvenes han debido acostumbrarse a la falta de reconocimiento y “legibilidad”.

Ahora bien, en un contexto de cambio macro político de las normas sociales en torno a la diversidad sexual y de género en Chile (Barrientos, 2015), es necesario avanzar en la identificación de aquellos facilitadores y obstaculizadores que, desde el punto de vista del ejercicio docente y de los procesos micro sociales, permitirían convertir a las escuelas en espacios más seguros para todo el estudiantado, sin distinción. Desde miradas como la de la sociología educacional crítica, el currículo oculto que explica los resultados anteriores está actualmente en cuestionamiento, lo que implica prestar mayor atención a las acciones personales frente a las reglas. De esta manera, la cuestión de las actitudes personales frente a la diversidad adquiere un rol principal.

### 3. Una definición de actitudes docentes y algunos factores principales que operan sobre ellas

Entenderemos actitudes docentes como “aquellos valores y normas intrínsecas de los sujetos que dirigen su quehacer profesional, en relación con los procesos pedagógicos” (Maturana et al. 2016). En otras palabras, nos referimos a ciertos elementos de la subjetividad personal que predisponen un determinado modo de actuar. A partir de tal definición deberíamos interrogarnos sobre aquellas cuestiones que explican una determinada posición frente a la diversidad por OSIEG. Como ya se señaló, diversos estudios han demostrado que las cuestiones actitudinales tienen implicancia directa sobre el modo como se producen y reproducen normas sobre la sexualidad y el género en la escuela. El signo de este impacto (positivo o negativo) dista de ser unívoco. Así, Devis et al (2005) sostienen que profesores/as, sin proponérselo, pueden ser agentes obstaculizadores en el proceso de construcción de la identidad sexual, por medio del despliegue del ya mencionado currículo oculto, es decir, aquellos valores y formas que estudiantes aprenden mediante las interacciones sociales en la escuela, las cuales construyen un “régimen de verdad”. Este tipo de posturas contrastan con las de Strange et al (2002) o de Rollin (2013), para quienes la forma en que los/as docentes actúan constituye una condición material y cultural que también puede ser leída positivamente por los/as estudiantes en relación con la construcción de su propia identidad.

Esta clase de debates ocurre porque la sexualidad de los/as docentes está sometida a un nuevo escrutinio social. Si hace algunos años la expectativa social era la completa desexualización del docente (Lelièvre, 2006) hoy la norma de coherencia personal

hace que la intimidad personal -incluida la sexualidad- deba ser más visible que antaño (Giddens, 2004; Bozon, 2009). En este sentido podemos suponer que lo que alguien dice sobre la sexualidad y el género, dice también algo de su interioridad, independientemente de si esto es una elección o no. De esta manera, se entiende el por qué muchas veces resulta difícil conciliar posturas personales, con proyectos institucionales o con marcos normativos externos, pues las normas y valores personales, por distintas razones, pueden verse potenciadas u obstaculizadas por cuestiones propias del devenir profesional.

Por otra parte, a nivel global, en el creciente cuerpo de investigación sobre la preparación que poseen los/as docentes para abordar la educación de estudiantes LGBTI, las creencias personales de los/as profesores/as juegan un lugar crucial (Meyer, 2007; Miller, 2014; Robinson y Ferfolja, 2001; Schmidt et al, 2012), junto con otros elementos como la enseñanza y alfabetización disciplinaria queer, la preparación para enseñar a jóvenes LGBTI de color, la efectividad de programas de preparación de docentes para enseñar contenidos LGBTI, y los desafíos a las normas de género (Miller, 2018).

Considerando esto, identificamos tres factores que intervienen en la configuración de las actitudes docentes. En primer lugar, la normativa sobre diversidad que opera en el país. Señalamos esto porque, tal como lo comprobó el estudio de Rojas et al (2019), el contexto normativo chileno actual dispone un tratamiento igualitario entre estudiantes, con normas curriculares, pero también legales que delimitan el actuar de la escuela. Por ejemplo, la Ley Antidiscriminación del 2012, si bien criticada por ciertas dificultades procedimentales que hacen que las víctimas desistan de seguir un juicio, se ha impuesto como un marco normativo nacional que organiza los discursos públicos de los/as

actores/as. Asimismo, la Superintendencia de Educación emitió en 2017 la Circular “Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación”, que complementa distintas orientaciones técnicas generadas por el Ministerio de Educación. Desde finales de 2018, rige en el país también la reciente Ley de Identidad de Género. No obstante, todos estos cambios normativos, además de presentar problemas en su implementación, no necesariamente han problematizado el principio de normalidad que organiza la interacción escolar. El nuevo “buen trato” bien puede estar sustentado en una comprensión paternalista de la diferencia, donde finalmente la comprensión de otras formas de individuación en el entorno escolar sigue sin ser comprendida (Astudillo, 2016).

En segundo lugar, ha de considerarse la cultura organizacional donde se desenvuelve la docencia. Como indican los hallazgos del estudio UNESCO sobre los procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile a partir de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (2018), determinadas disposiciones administrativas de las escuelas dan forma a procesos de planificación y didáctica específicos, que pueden incluso contravenir las disposiciones del currículo formal en relación con la educación sexual. En este sentido, las culturas organizacionales también ayudan a dar forma al currículo oculto de una escuela (Dubet y Martuccelli, 1996; Draelants y Dumet, 2011). Si consideramos además que las escuelas no siempre delimitan de la misma manera la frontera entre lo público y lo privado, tendremos por resultado que el ajuste entre los propios valores y el propio comportamiento finalmente desarrollado en la escuela puede variar enormemente entre persona y persona (Rollin, 2013; Catalán, 2017).

Finalmente, las actitudes también deberían ser examinadas en relación con la formación inicial docente, en la medida que esta última no solo está moldeada por determinados valores formales, sino que también predispone expectativas sobre la profesión docente, tanto por los contenidos entregados como también por las interacciones que ocurren en los espacios universitarios (Chamorro, 2018; Fernández, 2018). En cierta medida, la formación inicial docente opera de la misma manera que la escuela en términos de definir un currículo formal y explícito que no necesariamente es igual al currículo informal u oculto. Desde este punto de vista, los valores y normas que moldean el quehacer profesional están mediados por el aprendizaje de un rol, por la lectura personal que se hace de la diferencia entre teoría y práctica, entre formación y desempeño profesional y por los refuerzos o desincentivos que pueden venir de la mano de los encuentros sociales que ocurren durante la trayectoria personal.

A propósito de la formación en género y sexualidad en carreras de educación general básica en Chile, la tesis de Chamorro (2018) reconoce la inexistencia de una línea formativa en esta área. Al enfrentar cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y de género, a nivel nacional lo que predomina son los aprendizajes previos que cada sujeto tiene, a partir de procesos de socialización familiar y escolar. Por lo tanto, preliminarmente podemos suponer que las universidades formalmente no están actuando como un catalizador de nuevas reflexiones que sus estudiantes puedan realizar durante su formación profesional.

#### 4. Un reconocimiento de la agencia individual de los/as docentes

La hipótesis que orienta esta investigación señala que las actitudes de los/as docentes están relacionadas con el modo como el sujeto - docente se posiciona con relación a tres elementos: el marco normativo sobre diversidad, su propia formación docente y las culturas organizacionales donde se desenvuelve. En este sentido, se asume a docentes como agentes activos/as, que realizan elecciones estratégicas, que pueden identificarse o negarse a un determinado principio valórico; y que resuelven permanentemente las tensiones normativas a las cuales se ve enfrentado tanto en su vida cotidiana como profesionales (Araujo, 2009; Dubet, 2010). Este principio se sintetiza en la presente figura.

**Figura 1.** Desarrollo de actitudes docentes



**Fuente:** elaboración propia en base a Araujo (2009) y Dubet (2010).

Ahora bien, independiente de la variabilidad de las normas, culturas organizacionales y currículos de formación inicial docente, asumimos que existen también otros factores que pueden incidir en cómo se desarrollan las actitudes docentes. Específicamente a cuestiones tales como el género y edad de los/as profesores/as (elementos que pueden definir trayectorias vitales diferentes y, con ello, una construcción de valores y prejuicios específicas); la orientación sexual e identidad de género de docentes (que puede suponer distintos grados de empatía como también diferentes modos de enfrentar la cuestión de la visibilidad de la propia identidad sexual); la observancia religiosa (que implica la adherencia a proyectos éticos específicos que impactan las normas con las que se evalúa la orientación sexual, identidad y expresión de género de las personas); las experiencias previas en relación con la diversidad por OSIEG (que se puede asociar con aprendizajes y estrategias personales para enfrentar la cuestión); el capital cultural, entre otros aspectos que puedan incidir en su trayectoria y su posición personal frente al tema.

Es por ello que la atención a las trayectorias personales es crucial, pues de otro modo no se estaría considerando de buena manera la variabilidad de los procesos individuales (Canales, 2013). Pero dado que esta biografía no supone una proyección rígida de la experiencia, es importante también incorporar la manera en que explican sus estrategias y a qué marcador social de la diferencia las asocian (Singly, 2010); pues frente a un mismo evento las respuestas pueden variar en función de cómo la persona elija ser leída. La lógica de reconocimiento con la que se entiende la experiencia estudiantil también aplica para el caso de profesores/as.

# III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio constituye un primer levantamiento de actitudes en torno a diversidad por OSIEG de profesores/as en Chile. Su objetivo general es conocer, en un nivel exploratorio y por medio de una estrategia metodológica cualitativa, las actitudes de los/as docentes (en formación y en ejercicio) respecto de la diversidad por OSIEG en Chile.

En función de lo anterior, se han propuesto tres objetivos específicos que se enlistan a continuación:

1. Describir y analizar las actitudes de docentes en formación y en ejercicio respecto de la diversidad por OSIEG, en al menos tres ciudades de Chile.
2. Recopilar y analizar información secundaria respecto de los componentes de la formación inicial docente en carreras de pedagogía vinculados a diversidad sexual y de género, que podrían influir en las actitudes docentes hacia la diversidad por OSIEG.
3. Identificar aquellas dimensiones críticas para la construcción, primera aplicación y validación de un instrumento que permita generar evidencia

cuantitativa, confiable y representativa sobre las actitudes de docentes respecto de la diversidad por OSIEG en Chile.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos anteriormente, se han realizado diferentes estrategias metodológicas, que se detallan a continuación.

## 1. Las actitudes de docentes (objetivo específico 1)

### Enfoque, instrumentos y tipo de análisis

Dado el marco conceptual y la hipótesis planteada, el énfasis del estudio estuvo puesto en el levantamiento de las narrativas que movilizan la/os docentes en formación y en ejercicio al momento de describir sus actitudes hacia la diversidad por OSIEG. Adicionalmente se consideraron las percepciones personales en torno a la formación inicial docente recibida; el modo en que se percibe la cultura organizacional donde se desempeñan (procurando dilucidar ciertas formas del currículo oculto de la escuela); y la posición que desarrollan frente al contexto

cultural y normativo actual en relación con la diversidad en general y la diversidad por OSIEG en particular. Al mismo tiempo se indagó en las estrategias personales que los/as docentes desarrollan en la escuela al enfrentar dichas materias. Toda esta información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenidos basado en la grilla de dimensiones que dio pie a la pauta temática de las mismas. A partir de la comparación de las narrativas de distintos/as actores/as se identificaron algunos factores críticos que podrían estar relacionadas con una u otra posición: principalmente, antigüedad de los/as entrevistados/as en el sistema escolar; disciplina a la que adscriben (lenguaje, matemáticas, etc.); y tipo de establecimiento en el que trabajan.

### Muestra final

Para efectos del estudio se adoptó un diseño muestral basado en cuotas, con el fin de asegurar una variabilidad de casos en torno a tres variables principales asociadas a la trayectoria personal: género, pertenencia a una generación (estudiante, profesor/a recién egresado, profesor/a con más de seis años de experiencia en aula y que por lo tanto ha presenciado ciertos cambios normativos durante su ejercicio profesional) y localización geográfica (capital, ciudad de tamaño grande, ciudad mediana). La cuestión de la dependencia institucional y la confesionalidad del mismo no fueron criterios para definir cuotas, sin embargo, se procuró en lo posible contar con casos que permitieran también observar diferencias en este sentido. Para ello, se buscó ir aumentando los criterios de búsqueda para sucesivos casos, lo que en la práctica significó algunas dificultades hacia el final del estudio. Ahora bien, incluir estos últimos elementos permitió enriquecer las conclusiones finales, lo cual resultó ser un aporte. Finalmente, se realizó un total de 20 entrevistas (dos de ellas formuladas como pilotos con profesores/as con más de seis años en el sistema escolar) en tres ciudades del país las cuales se distribuyeron de la siguiente manera:

**Tabla 1.**

*Muestra del estudio.*

Ciudad	Santiago		Valparaíso		Talca	
	M	F	M	F	M	F
Género						
Practicante profesional de pedagogía	2	1	0	1	1	1
Profesores/as con 1 o 2 años de ejercicio	1	1	1	1	1	1
Profesores/as con 6 o más años de ejercicio	2	2	1	1	1	1

**Fuente:** elaboración propia

En términos generales, el componente de entrevistas se desarrolló sin inconvenientes y casi por completo en el mes de octubre 2018, salvo en aquellos casos (4) donde algunos/as voluntarios/as decidieron cancelar su participación en el estudio a último momento, lo que repercutió en una extensión de los plazos inicialmente contemplados para el trabajo de campo. Adicionalmente, y ante la dificultad de incluir el caso de un estudiante en práctica de la región de Valparaíso, se decidió reemplazar esta entrevista por una entrevista dirigida a un estudiante en práctica en la región Metropolitana que permitió incluir también el punto de vista de un/a profesional trabajando en un establecimiento privado, tipo de escuela que hasta ese entonces no había podido ser representada.

En términos de las disciplinas a las que adscriben, la mayor representatividad la tienen las pedagogías en Filosofía, Matemáticas y Educación General Básica (cuatro casos cada una), seguidos de Lenguaje y Comunicación (tres casos), Inglés (dos casos), Historia, Música y Biología (dos casos cada uno). También es necesario señalar que, dado el procedimiento de muestreo, las personas que aceptaron participar en el estudio poseen algún grado de afinidad con la materia, en el sentido de que no expresan rechazos abiertos. No obstante, para los fines del estudio esto no resulta problemático porque en la presentación de la propia posición constantemente se hace alusión a los comportamientos y actitudes de otros/as profesores/as en el entorno, presentado así una multiplicidad de puntos de vista que ayudan en la interpretación de las narrativas.

### Cuidados éticos durante la realización de entrevistas

Para respetar criterios éticos mínimos de investigación, todos/as los/as entrevistados/

as suscribieron un acuerdo de confidencialidad explicitado mediante un consentimiento informado. Dicho consentimiento indicó el objetivo de investigación, el anonimato de los datos y el uso de la información con fines académicos, señalando además del respaldo institucional de la Fundación Todo Mejora y de UNESCO Santiago a la investigación.

## 2. Análisis de cursos sobre diversidad en programas de formación inicial docente (objetivo específico 2)

### Enfoque, instrumentos y tipo de análisis

En el marco de un estudio sobre actitudes de docentes en relación con la diversidad por OSIEG, y considerando a la formación inicial docente como uno de los factores que intervienen en la configuración de dichas actitudes (junto con la cultura organizacional y los marcos normativos vigentes), se definió complementar la información recopilada en las entrevistas con un análisis de fuentes secundarias. Inicialmente, se propuso realizar un análisis de nueve programas de cursos vinculados con la materia, cuya muestra estaría definida por las instituciones de pertenencia de entrevistados/as. Sin embargo, el trabajo de campo prontamente demostró que la incorporación de estos temas dentro del currículo formal es prácticamente inexistente (en entrevistas se señala que la instrucción recibida en la materia proviene más bien de fuentes informales). En paralelo, la ejecución de la idea inicial de revisión de nueve programas de curso resultó extremadamente compleja en la práctica. En los pocos casos en que existían cursos que abordaran directamente estas cuestiones, las instituciones se mostraron reacias a compartir dichos documentos, ya sea negándolos o exigiendo variadas autorizaciones. Es posible inferir cierto celo de las instituciones en compartir esta

información, posiblemente por la propiedad intelectual que representa el diseño de cualquier asignatura.

En este escenario, se diseñó una estrategia alternativa, consistente en un análisis de mallas curriculares de todas las carreras de pedagogía de las tres regiones donde se realizaron las entrevistas del primer apartado de este informe (Región Metropolitana, del Maule y de Valparaíso).

En esta revisión se buscó primero la presencia o ausencia de dos tipos de cursos en particular: cursos relativos al desarrollo psicológico de niños/as y adolescentes, y cursos relacionados con materias de diversidad. Con ello se elaboró un mapa general de la formación inicial docente en estas materias, para contrastar los hallazgos encontrados en el primer apartado del informe. Es importante señalar que este análisis no considera cursos electivos, por dos razones: primero, porque la información difícilmente está publicada en las mallas curriculares (en virtud de su variabilidad semestral); y segundo, porque no corresponden a la formación obligatoria y por lo tanto no pueden extrapolarse al conjunto de profesores/as en formación.

La observación anterior luego fue complementada con la revisión pormenorizada de dos programas de curso en temáticas vinculadas con diversidad y aula, que fueron conseguidos por vías informales. Estos dos programas permitieron reconocer los enfoques predominantes en dicho tipo de formación y el tipo de metodologías utilizadas para enseñarlas

### Muestra final

Para efectos del presente informe se revisaron 166 mallas curriculares correspondientes a los

programas de formación inicial docente de 30 instituciones de educación superior presentes en las ciudades de Santiago, Talca y Valparaíso (ciudades donde se realizaron las entrevistas del primer producto), cuya información está disponible en las páginas web de admisión. Del total de programas de formación inicial docente observados, 34 de ellos no presentaban diagramas de malla curricular visibles en sus registros públicos, aplicándose al final el análisis sobre 132 programas de educación parvularia, educación general básica y pedagogía media.

En el caso de los programas de formación (cursos) en diversidad, estos corresponden a dos cursos de instituciones que los incluyen en su formación de educación parvularia y educación general básica: las universidades Católica de Chile y Alberto Hurtado, ambas en Santiago. En ninguno de los casos corresponden a programas de formación inicial docente de algún/a entrevistado/a incorporado en la sección “las actitudes de docentes”

### Limitaciones de este estudio

En este estudio se pueden identificar cuatro limitaciones. Por una parte, no haber contado con profesores/as de educación física, una asignatura considerada particularmente susceptible a la reproducción de valores sexistas, no tanto por la voluntad del/la docente sino por la naturaleza segregada y segregadora que tiene la formación deportiva y sus estrategias pedagógicas predominantes -las cuales, al centrarse en la formación de selecciones deportivas, enfatizan la diferenciación corporal y con ella una norma sobre el cuerpo sexuado (Devis et al, 2005) (la sola referencia hecha por un entrevistado en relación a un tercero, confirma esta práctica). A pesar de la variabilidad de la muestra, este componente curricular podría haber aportado

evidencias sobre todo en relación a los discursos en relación a la corporalidad, algo que no está presente en la observación de quienes realizan otras disciplinas, y que se liga directamente con la OSIEG, especialmente con expresión de género.

Una segunda limitación la constituye el no haber profundizado en la influencia asociada a la ocupación de un cargo directivo por parte de los/as docentes. En virtud de nuestra hipótesis de trabajo, ocupar esta posición en algún momento de la propia trayectoria podría producir un cambio de mirada sobre la cultura organizacional y por consecuencia, modificar la lectura de los espacios de agencia personal y las consecuencias posibles de cada decisión curricular y personal. Los cargos directivos, a diferencia de los cargos docentes, pueden proveer narrativas más sistémicas sobre el funcionamiento de las jerarquías y de los usos que tienen los cuerpos normativos tales como los manuales de convivencia o los planes de mejoramiento institucional (PME).

Una tercera limitación refiere al hecho que el análisis de trayectorias personales es todavía limitado, pues no se profundizó en la influencia que determinadas experiencias de acompañamiento de estudiantes con alguna dificultad pueden tener sobre las actitudes docentes. Más allá de la empatía referida en las entrevistas analizadas, existen lecturas más finas de los procesos individuales que todavía están ausentes, como puede ser la toma de decisión respecto a compartir o no la situación de un/a estudiante o la manera como ciertos casos interpelan ciertas dimensiones de la propia personalidad. Este aspecto podría eventualmente ser considerado en futuros estudios sobre actitudes docentes en materia de diversidad sexual y de género.

Una cuarta limitación tiene que ver con que el

análisis de mallas curriculares sólo se realizó sobre la base de la información disponible en los sitios web institucionales. Por un lado, esto implica reducir la muestra, por cuanto 20% de las 166 carreras de pedagogía no presentaba información sobre su malla en el sitio web; finalmente sólo se contó con información de 132 carreras en las tres regiones del estudio. Por otro, trabajar sólo con los títulos de los cursos impidió indagar en cuestiones como estrategias pedagógicas, bibliografía, definiciones de diversidad, etc. Para contar con más información hubiese sido necesario contar con los programas de curso, estrategia que en este caso se intentó y resultó inviable. Se logró acceder sólo a dos programas de curso, cuyo análisis se muestra en este Informe en calidad de ejercicio pero a partir del cual no es posible formular conclusiones. Sería del máximo interés poder contar con un análisis en profundidad de las mallas y programas de curso de formación inicial docente en Chile, para lo cual se requeriría de un compromiso activo de las carreras de pedagogía con dicho levantamiento.



## IV. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A continuación, ofreceremos una descripción de los principales hallazgos del levantamiento, organizados en dos ejes: aquellos puntos donde se observa una convergencia de opiniones entre los/as entrevistados/as, y aquellos elementos donde se presentan dos posiciones discursivas diferentes en relación con algún criterio diferenciador que será debidamente identificado. Adicionalmente, se resume un recuadro el resultado del análisis de las mallas curriculares revisadas.

### 1. Elementos comunes

#### 1.1 La transformación normativa en relación a la diversidad

En primer lugar, se constata la percepción de un cambio importante de las normas sociales en relación con la diversidad por OSIEG. Los/as entrevistados/as, en distintos momentos, dan cuenta de cómo en Chile “las cosas han cambiado” y la diversidad sexo genérica ahora dejó de ser un tabú, algo consistente con los hallazgos de Barrientos (2015). En las escuelas, diversas orientaciones sexuales, identidades de género

y expresiones no tradicionales de género son más visibles; y frente a ellas se ha desarrollado una disposición de aceptación relativa (en la que profundizaremos más adelante, y que podríamos resumir en la fórmula “se acepta, pero...”) la cual contrasta, para los/as entrevistados/as, con el tratamiento que en el pasado se daba a esta materia. La violencia física o la burla abierta ya no son aceptadas, especialmente la primera. Esto ha permitido que, por ejemplo, estudiantes LGBTI puedan expresar su identidad de género y orientación sexual dentro de su entorno escolar, como también cuestionar incipientemente el prejuicio de que ciertas expresiones de género se condicen con orientaciones sexuales determinadas. En la misma línea, los/as docentes señalan que en los establecimientos es más común, que hace unos años atrás, encontrar parejas del mismo sexo, como también estudiantes que expresan su género de modo no conforme a la norma y, eventualmente, en una lógica no binaria (hombres que se pintan las uñas, mujeres que utilizan el pelo corto). Lo anterior se atribuye a un cambio cultural generalizado en el país, que se reproduce dentro de la escuela.

*En Chile estamos recién cambiando algunas conductas que son de tendencia más machista. De hecho, viene de nuestras madres que nos crían con un, con un... este matriarcado, en donde nos inculcaban, bueno en mi caso, yo soy más viejo, nos inculcaban esto 'los hombres no lloran' y que 'los hombres usan pantalones', 'no se pintan', 'no se tiñen'. (...) Entonces cuando alguien se sale un poco de esos parámetros, a lo mejor en forma de gesticular, de hablar y de vestirse... yo también, fíjate, yo también caí una vez. Un joven, yo voy a misionar, y vi un joven que se vestía así bien pal lao femenino, y yo pensaba que este cabro... y no po, polola y toda la cuestión, o sea, es así. Todavía nos falta [cambiar] esa parte. (Profesor, Valparaíso, más de seis años de experiencia).*

Si bien no se preguntó por las explicaciones de este fenómeno, el cambio cultural que hemos descrito es relacionado en el discurso de los/as entrevistados/as con la visibilización que otorgan los medios de comunicación a la diversidad de expresión de género y sexualidad, y con la actitud de mayor apertura que tienen las generaciones más jóvenes en estas temáticas. Al menos en las entrevistas, no se atribuye lo anterior a la acción de colectivos políticos ni a la influencia de culturas extranjeras. En algunos casos se hace mención de lo ocurrido con el crimen de Daniel Zamudio<sup>2</sup> como un hito que marca un punto de inflexión en relación a la aceptación de la homosexualidad en Chile. Ahora bien, esto nos permite afirmar que la cuestión identitaria es vista más bien como un asunto cultural (normas de conducta

<sup>2</sup> Joven homosexual asesinado en un parque de la ciudad de Santiago en 2012, tras recibir golpes e insultos asociados a su orientación sexual.

permitidas dentro de un grupo social) que como una cuestión política (voluntad explícita de un sujeto de transformar su realidad). En otras palabras, los/as sujetos/as “diferentes” es presentado más bien como alguien que se adapta a las normas del entorno, pero no como alguien que políticamente ha decidido ser agente de su propia identidad. Esto se puede deducir, por ejemplo, de las referencias que los/as entrevistados/as hacen respecto de profesores/as no heterosexuales que se encuentran actualmente en el sistema escolar: aunque los/as estudiantes pueden expresar abiertamente su identidad de género u orientación sexual, los/as adultos/as no podrían hacerlo, porque recibirían una sanción profesional (eventualmente mediada por los/as apoderados/as en una función de control social); las circunstancias no serían iguales para un/a adulto/a que para un joven, ni tampoco para un/a estudiante que para un/a profesor/a.

*“En el ámbito laboral es incómodo; sobre todo en el ámbito en que trabajamos nosotros, de profesora, el trabajo con niños; que obviamente tengo miedo a que en algún momento llegue una apoderado y me diga que me vio en la calle con mi pareja y vaya a reclamar al colegio; ese tipo de desventajas son las que vivimos nosotros, porque si yo veo a cualquier profesor o profesora en la calle con su pareja heterosexual: “Hola, profe, cómo está...”, sí, le presento a mí pareja sin ningún problema; pero si a esa apoderada o a ese papa no le parece la pareja con la que yo estoy, obviamente puede llegar un reclamo al colegio” (Profesora en práctica, Valparaíso).*

## 1.2 Una aceptación ambivalente de la diversidad

El cambio en las normas culturales anteriormente descrito no implica necesariamente la eliminación

de toda forma de discriminación, más bien testimonia un desplazamiento de las formas de rechazo (Barrientos, 2015). Dentro de las escuelas todavía subsisten formas de violencia simbólica asociadas sobre todo al posicionamiento de estudiantes LGBTI o quienes que siendo heterosexuales cisgénero no se ajustan a las pautas tradicionales de expresión de género. Por violencia simbólica entenderemos una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad, que es distinta a la coacción que se ejerce a través de medios físicos, ya que funciona a partir de mecanismos articuladores de posicionamiento de dominante y dominado, es decir opera a través de la cultura y de la transmisión del conocimiento (Bourdieu-Wacquant, 1992).

Existen diferentes expresiones de la violencia simbólica. Comúnmente se observa en la persistencia de burlas o descalificaciones relacionadas, por ejemplo, con el uso peyorativo de las palabras “maricón”, “loca” o “camiona” las cuales transmiten una norma de inferiorización de estudiantes no heterosexuales; burlas que movilizan los/as mismo/as estudiantes, o que docentes –en razón de las nuevas normas de corrección política– dicen en espacios privados como reuniones o conversaciones en la sala de profesores/as. Lo mismo ocurre en el caso de una profesora entrevistada quien presenta a estudiantes “fuera de la norma” como sujetos que se victimizan innecesariamente. Utilizamos la noción de aceptación ambivalente, para evitar un juicio moralizante sobre la conducta de las personas, toda vez que aquellos movilizan en su discurso posiciones aceptadoras en conformidad con lo que ahora se espera en relación con la diversidad sexual. Aun cuando ciertas acciones de su parte pueden parecer contradictorias, lo interesante es comprender como estas fracturas no aparecen

como contradicciones, sino como formas de agencia específicas donde se juegan tanto la posición personal como los valores percibidos en el entorno.

En este sentido, es interesante que la gran mayoría de los/as entrevistados/as, al describir las transformaciones socioculturales ocurridas en Chile con relación a la diversidad sexual y de género, identifiquen claramente esta ambivalencia, como se expresa en la idea que “las cosas han cambiado, pero los homosexuales todavía tienen miedo de expresarse libremente en la calle” o “un profesor homosexual tendría graves problemas para ejercer la profesión”<sup>3</sup>. Esto, sin embargo, no es identificado con claridad en la propia escuela, donde estas situaciones de violencia simbólica tienden a ser más naturalizadas, bajo la idea que “aquí no hay discriminación”; aunque, como se verá en una de las citas a continuación, a veces la contradicción o persistencia de prejuicios de docentes sí las identifican en sus propias actitudes y creencias.

Independientemente de que en los establecimientos los manuales de convivencia o los planes educativos institucionales insistan en cuestiones como el respeto y la no discriminación, en la práctica la falta de referencias específicas a la diversidad sexual y de género dentro de estos cuerpos normativos tiende a invisibilizar los tipos de violencia específica que subsisten (Echagüe y Barrientos, 2017), algo que también viene de la mano de la idea que “todos/as son iguales y no necesitan distinguirse por su sexualidad o género”<sup>4</sup> presente en el discurso de algunos/as entrevistados/as. Esta última operación, como lo demostró el estudio del Rojas

---

<sup>3</sup> Paráfrasis construida en base al trabajo de campo.

<sup>4</sup> Paráfrasis construida en base al trabajo de campo.

et al (2019) está presente transversalmente en todo el sistema escolar, y solo tiende a romperse cuando se vuelven reflexivas las estructuras de producción y reproducción de la diferencia.

*Por ejemplo, yo creo que no está aceptada la expresión de la sexualidad homosexual. Yo siento como... no sé si pueden andar tranquilamente dos hombres -ni siquiera dos mujeres, porque yo creo que va un poco ahí la carga machista- de la mano en la calle, si se puedan dar un beso. O sea, si yo tuviera que decirle a un extranjero homosexual que viene con su pareja, yo le diría no lo hagan. Yo siento que en Chile la gente sabe que existen, dice que está bien, pero como "no el patio de mi casa", como "que mis hijos no te vean"; yo creo que eso es muy común acá en Chile, yo creo que eso es como transversal. Está mucho esto de que, esta creencia de que si se da como la libertad a la gente transgénero, como que se está promoviendo que la gente sea transgénero. No se entiende que al final es una cuestión interna de cada persona y no es algo como de marketing, así como: "seamos transgénero". (Profesor practicante, Santiago).*

*Profesionalmente considero que es un tema que se debe abordar, pero no sé si con chicos tan pequeños para serte sincera, o sea me contradigo sola porque tengo el chiquitito anterior que yo te digo que me afectó bastante, pero no sé si el día de mañana hablándote como mamá me gustaría que en kínder por ejemplo a mi hija se le esté hablando de esto, o sea yo sé que el día de mañana se tiene que hablar pero quizás cuando ella ya tenga discernimiento para decidir, puede ser esto o puede ser esto otro, porque en kínder no sé cómo explicarle a un chico para serte sincera. (Profesora en práctica, Talca).*

### 1.3 La precariedad de la formación especializada y la importancia del conocimiento informal

A lo largo del estudio se comprobó que el conocimiento en relación a la sigla LGBTI es disímil. La gran mayoría asocia adecuadamente las tres primeras letras con tres identidades: lesbianas, gays y bisexuales, existiendo algunas diferencias en relación a la T (identidades trans) y prácticamente total desconocimiento del significado de la letra I, solo en un caso una entrevistada explicó correctamente el significado de la palabra intersex. Se aprecia también un caso donde no hay adecuada claridad en la diferencia entre orientación sexual e identidad de género. En dos casos se hace referencia a la posibilidad de incluir la letra Q dentro del acrónimo. Cualquiera sea el caso, el uso de la sigla es entendido como descriptor de una diferencia identitaria, como el caracterizador de una alteridad.

Probablemente esto se relaciona con el hecho que, sistemáticamente, los/as entrevistado/as señalaron que la formación en temáticas de diversidad por OSIEG es inexistente dentro de su currículo de formación inicial docente. Cuando se abordan es solo tangencial y mínimamente como contenido de psicología evolutiva, pero de modo superficial. Cuando se habla de diversidad, en cambio, el foco de la formación universitaria estaría puesto más que nada en estilos de aprendizaje, lo cual finalmente dialoga poco con las nociones de diversidad que operan de forma cotidiana en la escuela, que refieren más que nada a conductas vinculadas a la convivencia escolar (estudiantes migrantes, diversidad sexual, situación de discapacidad).

Esto es consistente con lo señalado por Matus e Infante (2011) en relación a como los currículos van instalando formas de neutralización de la

diferencia precisamente a través de un etiquetaje estático de las identidades que conviven en la escuela. Es también consistente con lo encontrado desde el análisis de mallas curriculares, como puede verse en el apartado tres de esta sección de resultados.

Ya durante el ejercicio profesional, algunos aprendizajes formales en la materia vienen de la mano de instancias de capacitación que pueden variar en profundidad y enfoque en virtud de la naturaleza de oferentes, provenientes en general de la sociedad civil. Tales capacitaciones están relacionadas sobre todo con cuestiones referidas a educación sexual y afectiva. Esta ausencia en el currículo de las carreras de pedagogía es considerada por los/as entrevistados/as, sin importar su tiempo de ejercicio profesional, un asunto transversal a la formación inicial.

*Nula, nada, no existe; no es solo con respecto a la diversidad sexual, yo entiendo que en ninguna [parte], porque yo estuve en un Congreso sobre trans en Santiago, y ni a los médicos, los forman para atender pacientes trans, para atender lesbianas. Entonces, para los profesores tampoco, no es parte de la malla; a nosotros no nos enseñan a tratar con estudiantes, no nos enseñan qué es lo que tenemos que hacer cuando un estudiante nos dice “profe, sabe qué, le conté a mi papá que soy gay y me va a echar de la casa”, no sabemos cómo enfrentarlo. Yo creo que igual tiene que haber afectado el hecho de que sea una universidad católica; pero tengo entendido que en ninguna, por lo menos en pedagogía, es parte de la malla (...) Al menos yo, tuve cero formación, me tuve que educar sola, porque al verme yo inmersa en la comunidad y en la comunidad*

*escolar también, me tuve que educar y decir así es como tengo que enfrentarlo. (profesora en práctica, Valparaíso).*

En contraste con lo anterior, los aprendizajes sobre diversidad por OSIEG vienen de la mano de instancias informales tales como medios de comunicación, búsquedas en Internet y, en el caso de profesores/as más jóvenes, lo recibido en debates y seminarios organizados por colectivos estudiantiles. En esta línea, es particularmente importante la asociación que los/as practicantes realizan con las movilizaciones feministas de 2018 donde las cuestiones de diversidad por OSIEG aparecen como un capítulo dentro del debate instalado. En contraste, docentes con más años de ejercicio profesional tienden a referir dificultades de acceso a la información en comparación a las nuevas generaciones, principalmente a consecuencia de su adscripción a familias o instituciones educativas comparativamente más conservadoras que las de hoy. De esta forma, el rol de la socialización en la periferia del currículo es esencial (Chamorro, 2018).

Por estas razones utilizamos la palabra precariedad para referirnos al conocimiento movilizado en relación a la diversidad sexual y de género, ofreciendo un concepto que permita englobar la sensación descrita por los/as docentes: ante la ausencia de una adecuada formación, desarrollan una crítica hacia sus propias universidades, y describen además una sensación de inseguridad cuando deben enfrentar situaciones concretas que, desde su rol, perciben que les toca gestionar; y donde el conocimiento formal aseguraría un mejor desempeño.

## 1.4 La naturalización de las diferencias generacionales

Un elemento que aparece con claridad en las narrativas de las entrevistas es la diferenciación generacional entre adultos/as y jóvenes en materias de aceptación de la diversidad por OSIEG. El último grupo sería, comparativamente, más abierto a las diferencias que el primer grupo, quienes crecieron en contextos en que éstas eran tabú. A partir de los datos del estudio, sin embargo, no es posible establecer con claridad cuál es la frontera etaria que separa un grupo del otro, pues hubo estudiantes en práctica (con edades que no superan los 25 años) que presentaron a estudiantes de cursos inferiores como “jóvenes” sin necesariamente asumirse como un miembro más de dicho colectivo. Esto hace suponer que es la cuestión de la posición como actor dentro del sistema, más que la edad (profesor/a - estudiante), lo relevante al momento de organizar los discursos.

No está claro si la diferencia generacional<sup>5</sup> produce o reproduce el cambio normativo del cual hemos hablado; solo se aprecian algunas referencias respecto a la direccionalidad del cambio, que ha sido progresivo, como lo muestran frases del tipo “no le puedes pedir a un/a profesor/a mayor, que ya está por jubilarse, que cambie sus ideas”. A su vez, el alumnado escolar es visto como un estamento que “no se complica”, que se toma con “naturalidad” la diversidad, la cual para ellos/as “no es tema”. Llama la atención, en este sentido, que no se formule una crítica directa a la persistencia de formas de violencia simbólica dentro de este grupo, pues al mismo tiempo relatan incidentes donde han debido intervenir para evitar la discriminación hacia estudiantes LGBTI. Nos atrevemos a proponer que esto ocurre porque

---

<sup>5</sup> Paráfrasis construida en base al trabajo de campo.

las preguntas de la entrevista están más bien formuladas a describir la propia posición de las personas entrevistadas, más que un análisis del contexto social donde se desenvuelven, aunque esto no impide que la diferencia generacional pudiera ser presentada de un modo más matizado.

## 1.5 La cuestión de la diversidad por OSIEG como algo a gestionar

El reconocimiento de la diversidad por OSIEG opera dentro de la escuela en un nivel casuístico, pues refiere a personas particulares y no se entiende como consecuencia de una dinámica social. En otras palabras, en las entrevistas refieren a la diversidad por OSIEG en alusión a estudiantes que pueden identificarse con claridad como un “caso”, ya sea porque han expresado abiertamente su identidad de género u orientación sexual, o porque empiezan a ser asignados/as a una identidad por el entorno. Cuando esto ocurre, el caso se entiende en dos niveles paralelos: uno relacionado con el acompañamiento del estudiante en cuestión y otro vinculado a la gestión de la convivencia, lo que incluye abordar también la reacción de apoderados/as. En ambos casos, lo importante es mostrar la capacidad de gestionar “un problema” y de allí la crítica a la formación inicial docente recibida, pues aquella no entregó ningún elemento de juicio para enfrentar la situación. En numerosas entrevistas se demanda formación y capacitación especializada como la “adquisición de herramientas”.

Sostenemos que el uso de tal vocablo no es arbitrario. La noción de herramientas refiere aquí a dispositivos prácticos que permitan actuar en concreto, modificar una situación particular, enfrentar un problema donde los cambios culturales no bastan para estabilizar una solución. Esto es consistente con la perspectiva presentada por Dubet y Martuccelli (1996) donde la escuela

no solo es un lugar de transmisión del conocimiento sino también un espacio generador de experiencias socializadoras, donde docentes son intermediadores entre un orden normativo social y los criterios autónomos de personas concretas. Como ambos sistemas no necesariamente son coherentes entre sí, lo que opera es la gestión de un conflicto. Esto queda claro en el hecho que casi la totalidad de la muestra se manifiesta abierta y receptiva de la diversidad por OSIEG, pero al mismo tiempo expresa desconcierto respecto a cómo enfrentar situaciones donde el comportamiento de otros/as contradice ese valor. Opera entonces un cálculo de acción y consecuencia donde “disponer de herramientas” respaldaría mejor el propio actuar.

**Investigador:** *Pensando en si tú tuvieras que hacer una sola sugerencia concreta al director de carrera donde estudiaste, respecto de cómo abordar los temas en relación a la diversidad sexual y de género, ¿Qué le dirías?, ¿Qué le sugerirías en términos concretos?*

**Entrevistado:** *Yo lo veo complicado que esto sea un ramo, así como un crédito, porque lo que hay que enseñar o lo que hay que aprender en realidad tiene que ver con, como profe, te podrías enfrentar tú a una situación concreta, de aula, con colegas, con apoderados, con tus estudiantes, cómo abordarlo, y el cómo abordarlo no sé si hay manual, porque es parte del arcoíris que te toca tener en la sala, donde hay de todo, y no solo es la diferencia de género la que tienes que trabajar, sino todas las diferencias, y como nadie está preparado para trabajar todas las diferencias terminamos haciendo clases estándar. Entonces la formación, claro, sería tratar la educación en la diferencia, no en el género,*

*sino en la diferencia, y es un tema que no se trata cuando pescas los textos de didáctica. (Profesor, Santiago, más de seis años de experiencia).*

En este sentido, no es indiferente el hecho que las cuestiones vinculadas al género y la sexualidad sean presentadas como una cuestión individual. Acompañar estudiantes que se autodefinen como LGBTI, aplicar el manual de convivencia, contener reacciones desmedidas o inadecuadas de apoderados/as son presentadas como situaciones que hay que resolver más bien una a una, sin que la casuística logre cuestionar el orden social en el cual se fundamentan las diferencias entre sujetos/as o el orden jerárquico entre identidades sexuales y de género, y entre expresiones más o menos ajustadas a la norma. Asimismo, se puede identificar la necesidad de formación adecuada para adquirir habilidades profesionales para trabajar con estudiantes de diversos contextos.

Esta idea puede ser sostenida, además, en la permanente referencia a anécdotas sobre situaciones que han debido ser resueltas, contenidas, sin que eso esté vinculado a una interrogante sobre la propia sexualidad, identidad o expresión de género, una problematización de la norma misma, o una actitud participativa del/la estudiante “atendido/a”. Al mismo tiempo, esto permite entender también por qué es relativamente fácil homologar los temas vinculados a la diversidad sexual con otro tipo de diferencias sociales que han aparecido en la escuela (migrantes, discapacidad) y que también remiten a estudiantes que se salen de la norma esperada y que generan por lo tanto una sensación de novedad, de perturbación de la inercia institucional

y que requieren de mayores conocimientos para dar respuestas adecuadas. En solo uno de los casos entrevistado/as se dio cuenta de una práctica pedagógica que cuestionaba la suposición de normalidad con la que se diseñaba la actividad.

*El colegio respeta bastante lo que es la diversidad sexual y la identidad de género. Nosotros incluso sabemos qué alumnos son diversos, por decirlo así, se les respeta y son muy respetados, incluso se sabe cuáles son las parejas, y cuando hay alguna duda o sospecha de alguien, se llama, se conversa, y así han salido alumnos que han estado en la duda, se le ha llevado a psicólogo o a tratamientos para, digamos, poder orientarlos, en esa parte. (profesor, Valparaíso, más de seis años de experiencia).*

*[Ella] nos decía, “chiquillas ustedes diseñen sus clases, diseñen sus ppt y creen su propio material donde haya familias monoparentales, familias homosexuales, y que también se muestre una pareja, si van a hablar –no sé– del día de San Valentín, muestren una pareja homosexual, porque ustedes no saben si alguno de sus estudiantes puede pertenecer a la comunidad y va a necesitar y va a ser importante para ese estudiante verse representado o, al menos, ver representada a su comunidad en la sala de clases”, como para dar confianza y también como pa motivar e interesar más a nuestros estudiantes. (profesora en práctica, Valparaíso).*

## 1.6 Ejercer la autoridad como una cuestión de coherencia personal

Este es uno de los puntos más complejos de analizar. A lo largo de las entrevistas diferentes situaciones dan cuenta de cómo los/as entrevistados/as representan la escuela como un espacio donde las jerarquías se establecen a partir del ejercicio de una autoridad vertical, algo esperable en virtud de la asimetría propia de la relación pedagógica (Rollin, 2012). Esta verticalidad queda clara en aquellos ejemplos donde practicantes relatan cómo se imponen frente a estudiantes y frenan cualquier comportamiento discriminatorio, pero se abstienen de actuar si la discriminación es ejercida por docentes en ejercicio, especialmente si dicho docente es su profesor/a guía. Este ejercicio de la autoridad, no obstante, se complejiza cuando las normas sociales cambian y ya no son tan claros los parámetros en los cuales se sostiene esta desigualdad. Así por ejemplo, docentes relatan que la cuestión de la consistencia personal, la firmeza propia, es crucial a la hora de asegurar respeto de parte de sus estudiantes.

Lo anterior no significa en caso alguno actuar de modo autoritario, sino simplemente mostrarse contenedor y capaz de mantener límites claros de convivencia de manera predecible y consistente, aunque, como lo señala Sylvie Ayrál (2011), en ocasiones esto implique adoptar comportamientos tradicionalmente asociados al rol masculino: sancionar y recordar la verticalidad de las relaciones. La autoridad por lo tanto no está asociada al cargo sino a como se gestionan las interacciones dentro de la escuela.

Ahora bien, los cambios culturales respecto a la diversidad por OSIEG suponen nuevos requerimientos para enfrentar situaciones novedosas. En este

sentido, las formas de expresar la coherencia personal de los/as docentes, pueden verse influidas por aspectos personales o vivencias que van más allá de actos concretos. Como lo revelan algunas citas, en ocasiones lo que prevalece es la figura personal y no la docencia en su rol social.

**Entrevistada:** *Acá necesitan muchísimo ser escuchados. A lo mejor yo no les voy a dar una solución para la vida, pero sí mucho ser escuchado, ser apoyado en su condición, no sexual, ser apoyado en su condición de persona. Eso po'. Y te digo que estos cabros me tienen harta buena, los que son raros, como dicen por ahí. ¿te fijas? Incluso les gusta como soy, como me visto, como hablo, que las uñas. Nos llevamos bien.*

**Investigador:** *¿Así que te has dado cuenta de eso?*

**Entrevistada:** *Es que me lo dicen. A veces me ha tocado entrar a salas, ponte tú sexto básico, y me dicen "ah viene la miss qué es tan regia, tan estupenda", "a ti te voy a hacer caso porque me gustas", y estamos en matemática, que es una cuestión como difícil. (profesora, Santiago, más de seis años de experiencia).*

*De repente es súper valioso cuando uno es más cabro y está empezando a hacer clases, mostrar todas sus limitaciones con los cabros, más que colocarse una careta antes de armarse bien el personaje, armarse el personaje de profe lleva años. A veces es mucho más fácil ser súper honesto, y decir "soy homofóbico", y los cabros te lo agradecen mucho más (...) No tengo idea como se hace con los cabros chicos, no te voy a mentir. Pero con adolescentes,*

*de enseñanza media por lo menos, los cabros te agradecen mucho más que tú seas muy honesto con ellos con respecto a estos temas. Además los cabros son muy morbosos y curiosos respecto a quién eres tú, qué eres tú, qué haces tú, cómo vives tú tu sexualidad, o tu identidad, no solo tu sexualidad, sino cómo vives tú, quién eres tú. (Profesor, Santiago, más de seis años de experiencia).*

## 1.7 La inestable posición de docentes gays y lesbianas

Quizás donde se hace más evidente la necesidad de ser coherente como docente es en la contradicción que enfrentarían profesores/as que no son heterosexuales. Para ellos/as las posibilidades de agencia personal son más complejas: por una parte, deberían estar dispuestos/as a ser relativamente honestos/as respecto a su orientación sexual si hay estudiantes que lo preguntan, pero al mismo tiempo deben tener cautela por la reacción de otros/as adultos/as, a sabiendas que ser gay o lesbiana puede perjudicar en la percepción de su trabajo. Esto es consistente con los hallazgos de Connell (2015) donde ser adulto/a homosexual en la escuela es problemático no por la orientación sexual en sí, sino porque el ejercicio docente está cada vez más desexualizado en el contexto escolar. En este caso, esto se podría explicar, en parte por la ambivalencia normativa de la sociedad chilena donde la aceptación no es necesariamente "estable": aunque se acepta crecientemente la reivindicación de derechos políticos LGBTI, se mantiene un rechazo a que personas no heterosexuales trabajen con niños/as y adolescentes (Barrientos, 2015). En línea con lo anterior, en algunas entrevistas se indica que la presencia de profesores/as gays y lesbianas no es del todo transparente en las escuelas observadas.

No obstante, es importante mencionar que en los dos casos donde entrevistado/as se presentan como personas no heterosexuales, la propia identidad no se tematiza ni interviene en la descripción de las situaciones. De hecho, en uno de los casos, una profesora que decide portar una piocha con la bandera gay en la solapa de su delantal, señala presentarla a sus estudiantes como el signo de ser una “aliada” – y no de ser una mujer lesbiana o bisexual pues ha decidido no revelar esta parte de su identidad en su lugar de trabajo. Al mismo tiempo, ella destaca que sus colegas deliberadamente omiten mencionar o visibilizar el uso de este símbolo.

*“Imagínate, mis colegas nunca me han preguntado que por qué ando con la bandera, que qué significa, nada; son los mismos estudiantes. Entonces, yo veo que los mayores resquemores que hay tienen que ver con el mundo de la docencia, en la sala de profesores se ve, como de resistencia que en los estudiantes” (Profesora en práctica, Valparaíso).*

### 1.8 La educación sexual existente no aborda la cuestión de OSIEG en las escuelas

Una última constatación general de las entrevistas corresponde al hecho que las cuestiones referidas a la diversidad por OSIEG no son abordadas por la educación sexual en las escuelas. Esto no sorprende, atendiendo a la diversidad de iniciativas privadas que se hacen cargo de la educación sexual en el país, donde los énfasis suelen estar puestos en cuestiones de salud sexual y reproductiva y en la disputa sobre los valores morales que deberían guiar las decisiones personales en materia de comportamiento sexual (Figueroa, 2012; Palma, Reyes y Moreno, 2013), lejos de nociones como Educación Sexual Integral.

Consistentemente, en las entrevistas se da cuenta que el tratamiento de las temáticas de diversidad por OSIEG en el currículo escolar es escaso. Las unidades de orientación que abordan –a veces– estas materias son más bien limitadas temporalmente y están a cargo de profesionales no docentes y a veces asesores externos. Aquí aparecen algunos casos donde el discurso puede ser abiertamente contrario a la agenda “liberal”: es el caso de algunos colegios religiosos o de otros establecimientos que desarrollan programas de educación sexual de base cristiana (Teen Star, Universidad Finis Terrae). En todos estos casos la aproximación está dada más bien desde el punto de vista de la afectividad personal, sin que se trabaje reflexivamente el modo en que la orientación sexual o la identidad de género personal podría dar forma a una experiencia afectiva específica que se articula de un modo distinto al que supone la norma dominante.

**Investigador:** *en los documentos como el PEI, lo Planes de Orientación o el Manual de Convivencia, ¿hay algo (sobre diversidad sexual y diversidad de género)?*

**Entrevistada:** *No, no hay nada en específico. No sé si en el área, digamos... la profesora de Biología, ella abordará el tema porque viene en el Programa de estudio, me imagino que sí, pero no sé si lo hace. No sé. Porque nosotras, institucionalmente no hemos tratado el tema, yo llevo once años acá en el Colegio, y que hayamos discutido de diversidad sexual, no. Lo único que nos señala Dirección es que “en algún minuto van a haber alumnos transexuales, bueno tenemos que estar preparados, y bueno, tenemos que aceptar porque hay una ley y bla, bla, bla, y somos cristianos y hay un panel valórico...” como*

*que si llega a pasar, hay que aceptarlo, asumirlo y bien. Pero, como te digo, no hay un debate acá. (Profesora, Valparaíso, más de seis años de experiencia).*

Si bien en algunas entrevistas se señala que existe un marco general de trabajo en relación a la tolerancia y el respeto, al mismo tiempo estas declaraciones de índole normativa son en extremo genéricas; y, en la percepción de docentes, no bastan para atender y gestionar las cuestiones relacionadas con la diversidad por OSIEG en su multidimensionalidad y complejidad.

## 2. Elementos diferenciadores

### 2.1 Los modos de hacer visible la diversidad por OSIEG

Es importante señalar que cada persona e institución tiene diferentes umbrales para hacer visible una situación vinculada a la diversidad de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género. Cuando se observa desde el punto de vista de individual, opera lo que podríamos llamar los niveles de aceptación: una cuestión es el juicio sobre la orientación, identidad o expresión privada y otro la valoración del comportamiento público. Si bien dadas las características de la muestra en la mayor parte de las entrevistas se manifestó una aceptación equivalente en ambos ámbitos, podemos ejemplificar lo anterior con el caso de una entrevistada quien, a pesar de no tener inconvenientes que la persona se “declare” como homosexual, manifiesta objeciones personales respecto a las manifestaciones visibles de afecto entre estudiantes homosexuales (este tipo de conducta sería similar a la de otros/as profesores/as “mayores” en la escuela que aceptan a estudiantes

gays mientras no sean “locas”, es decir, mientras su expresión de género no sea excesivamente femenina). La distinción entre público y privado mantiene finalmente en la invisibilidad relativa a quienes no tienen una identidad heterosexual o cisgénero (Le Mat, 2014), y permite establecer todavía asociaciones gruesas entre expresiones de género no convencionales y determinadas orientaciones sexuales o identidades de género (Bourdieu, 2000). La importancia de los niveles de aceptación tensiona también la cuestión de los protocolos: se entrega la recomendación de leer bien su entorno antes de contar algo que podría perjudicarlo, incluso cuando se asume que no existen barreras a priori para el acompañamiento.

*Entrevistado: Hace poco una niña yo la vi complicada de séptimo y yo... cuando los niños están tristes o bajoneados, yo me acerco a preguntarles qué les pasa, y los niños normalmente tienen la confianza de contarme qué les pasa. Yo le pregunto qué le pasaba y ella me dijo que estaba muy triste y muy confundida porque no sabía; estaba sintiéndose confundida con respecto a lo que le gustaba y lo que no le gustaba. Entonces, yo, en términos prácticos, debí haberle avisado a la inspectora, luego a la psicóloga, para que conversaran con la niña. Pero yo sentía que si pasaba eso, iba a invadir la privacidad de la niña y que las herramientas o las metodologías que pudiesen abordar con ella no iban a ser las más óptimas. Entonces, preferí abordar yo el tema; conversar con la niña y explicarle que esto era propiamente de la edad, digamos; estas confusiones que está viviendo no tienen nada fuera de lo común ni nada malo. Solamente le comenté de que ella estas cosas tenía que vivirlas y guardárselas a menos que ella quisiera contárselo a*

*alguien de confianza o a alguien con quien se sintiera cómoda; porque le expliqué que la sociedad actual y las personas actualmente no tienen una visión muy positiva de esto, sobre todo si es en niños(...)*

**Investigador:** *Si es el mismo caso, hipotéticamente, tuviera problemas de convivencia escolar o tuviera problemas en el rendimiento, ¿tu accionar sería el mismo o aplicarías otro criterio?*

**Entrevistado:** *Sí. Lo que pasa es que esa fue netamente una pena del momento; no pasó a mayores. Pero si la niña le empezara a repercutir, por ejemplo, molestias de los compañeros, baja de rendimiento, ahí... bueno, ahí no debiera ser yo el que me preocupe; ese es el tema. Aquí yo me debiera preocupar de mi curso, así como de lleno y, de los alumnos que les hago clases, deberían preocuparse sus profesores jefes. (Profesor, Valparaíso, menos de dos años de experiencia).*

Comparativamente, en términos institucionales el régimen de visibilidad de las OSIEG depende de la casuística: esta sigue siendo prácticamente invisible en el caso de estudiantes bisexuales o pansexuales (y en lo que respecta a la expresión de género como categoría de discriminación); se vuelve visible cuando estudiantes homosexuales (gays o lesbianas) deciden expresar abiertamente su identidad de género u orientación sexual, y se convierte en altamente visible cuando ocurre algún proceso de transición de género de un/a estudiante. Este punto es consistente a los hallazgos del informe de Rojas et al (2019) en relación con los relatos referidos a la presencia de estudiantes trans. La cuestión trans viene a problematizar las ideas de género, pero no desde un punto de vista reflexivo sino más bien operativo,

de gestión. Lo que se muestra en las entrevistas son discusiones que se dan dentro de la escuela respecto a cómo se regula el uso de los baños, del uniforme, cómo se autoriza el uso del nombre social, como se contiene la reacción negativa que podrían tener algunos/as apoderados/as (el resto de los/as estudiantes nunca son referidos como un problema a atender). Llama la atención el desconocimiento u omisión respecto a lo establecido en la llamada "Circular Trans" de la Superintendencia de Educación y otras orientaciones técnicas del Ministerio de Educación, que entre otras cosas se expresa en la contradicción que señalan algunos/as profesores/as respecto a las exigencias administrativas de uso del nombre legal y las demandas de las personas; y la aceptación de las escuelas de usar el nombre social (cuestión que la "Circular Trans" resuelve).

La visibilidad en términos institucionales, podemos suponer, no está limitada solo a la casuística. Sin embargo, las entrevistas no revelan cuáles son las condiciones materiales o culturales específicas de una organización que permiten la emergencia de un determinado caso, elemento a podría ser profundizado en futuros trabajos. Diferentes referencias dan cuenta que la aceptación visible de la diversidad por OSIEG puede variar de un establecimiento a otro, sin que se especifique necesariamente qué elemento permite explicar esto. Nos atrevemos a responder a esta interrogante con algunos hallazgos de la investigación de Rojas et al (2019): que esto dice relación con el capital cultural de las familias y también por la impronta de la dirección del establecimiento. Los/as docentes entrevistados/as en este caso no hacen mención a ninguno de los dos temas, salvo la confesionalidad de la escuela en cuestión, algo que profundizaremos más adelante.

## 2.2 Diferencias de actitud se explican, en parte, por las disciplinas de los/as docentes:

Cuando se diferencian las entrevistas en relación con la disciplina estudiada/enseñada por docentes, se aprecian variaciones importantes. Quienes se asocian a disciplinas de corte humanista, a diferencia de carreras ligadas a las matemáticas y las ciencias duras, suelen presentarse, comparativamente, como más cuestionadores de la norma social sobre el género y la sexualidad. Asimismo, reconocen que dentro de su formación inicial docente tenían más probabilidades –o interés– de acceder a instancias informales de aprendizaje sobre diversidad sexual y de género. Por otra parte, señalan tener más espacios didácticos donde abordar estas materias. Este hallazgo contrasta en parte con una de las conclusiones del estudio de Rojas et al (2019) pues en el mismo se afirma que la variable de distinción corresponde a si la asignatura en cuestión es medida o no por pruebas estandarizadas: aquellas menos vigiladas como Artes o Inglés, por ejemplo, tendrían más espacio para discutir estos contenidos que otras, por las libertades que otorga no tener que cumplir con la presión de resultados. En el caso del presente informe se constatan algunas diferencias en el sentido que las asignaturas de Lenguaje e Historia –siempre por iniciativas personales más que institucionales– brindan opciones de tratar el contenido asociándolo a otras cuestiones como el plan de lectura o el de formación ciudadana.

*Yo creo que en la Facultad de Letras o en las humanidades en general estos temas sí se abordan... O sea, te lo digo desde la ignorancia, porque yo estudié en la escuela de Ingeniería y después estuve en la Escuela de Educación; entonces, yo sí creo que en las otras disciplinas dado esto de estar en facultades que son*

*distintas, yo creo que sí pueden haber tenido experiencias diferentes a la mía. (Profesor en práctica, Santiago).*

*A mí me parece que el trabajo entre la disciplina [filosofía] y la pedagogía debe mostrarse en temáticas concretas. A mí me parece que el problema de género es una temática concreta que el profesor tiene que abordar y debe ser abordado entre la disciplina y la pedagogía (se refiere con esto a otras disciplinas en la escuela también) (Profesor, Santiago, menos de dos años de experiencia).*

Distinta es la situación cuando se trata de jefatura de clase, pues en este caso el tratamiento de la temática no forma parte de un plan de estudios sino que responde al tratamiento de la contingencia (acompañamiento de procesos personales) o a cumplir lo estipulado en los programas de orientación (que incluyen los planes de educación sexual). Allí la adscripción disciplinaria de docentes es irrelevante, salvo en lo relativo a la formación “informal” que pudieron recibir en su formación inicial docente aquellos/as profesores/as más jóvenes. En las entrevistas se evidenció que pasan a ser más relevantes las habilidades personales, y las experiencias previas vividas en relación a esta materia.

## 2.3 Diferencias entre los proyectos confesionales y laicos

Aquí se comprueba un punto señalado por diferentes estudios en relación a las resistencias que ofrecen los proyectos religiosos modernos al desarrollo de una agenda valórica propia de la diversidad por OSIEG. Los/as entrevistados/as adscritos a colegios religiosos (en el caso de este estudio, católicos, bautistas y adventistas) señalan

que los proyectos educativos defienden con mayor transparencia una concepción tradicional de la sexualidad y la familia, aunque ello no implica de suyo que existe una discriminación hacia estudiantes LGBTI. Notable en este sentido es el testimonio de un practicante en un colegio católico privado de élite, donde a pesar de su adscripción religiosa se observa un acuerdo entre estudiantes y docentes para respetar las manifestaciones homoeróticas (pololeos o flirteos) y las identidades y expresiones estudiantiles fuera de la cisheteronormatividad, algo aparentemente contradictorio con la naturaleza del proyecto institucional. La clave en este caso es la prevalencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que enfatiza una comprensión de los valores religiosos centrados en la convivencia y la autonomía personal antes que en la observancia de preceptos. Por el contrario, en el caso de los establecimientos adventistas, en cambio, se evidencia con mayor frecuencia la presencia de discursos abiertamente homofóbicos, lesbofóbicos y transfóbicos, que constituyen formas de violencia simbólica transparentes y problemáticas según su propia perspectiva, y que se sustentan precisamente en la naturaleza prescriptiva que tienen las normas religiosas en tales colegios.

*...estos temas se abordan más de lo que uno podía pensar en un colegio católico. Hay experiencia en colegios católicos donde estos temas no se hablan y tampoco saben cómo enfrentar estos temas, porque está esta ideología: hombre, mujer, iglesia católica. Yo creo que aquí el tema, primero, yo valoro que se hable. Hay una asignatura que se llama Formación en el colegio, donde el tema se aborda explícitamente, el tema de la igualdad de género, de la expresión de género, de la sexualidad; o sea, yo conversando con mis*

*estudiantes lo noto; yo sé que ellos sí conocen, por ejemplo, si les preguntas por LGBTI, yo creo que todos sabrían perfectamente lo que es, lo que viven, lo que en el contexto nacional ocurre. Porque, a pesar de que pueda existir la doctrina católica detrás, el colegio se basa principalmente en una formación integral de respeto y, dentro de ese respeto, está este respeto a la diversidad (profesor practicante, Santiago).*

En tales circunstancias vale la pena interrogarse sobre la estabilidad que adquieren estas formas de aceptación, porque tal como lo señala Astudillo (2016), dentro de contextos religiosos el paternalismo puede desplegar formas de comprensión de la diferencia específicas, que no necesariamente aseguran la igualdad entre las personas. Es interesante en este sentido profundizar en los cambios que pudieron acontecer en las culturas institucionales desde el período de dicho estudio.

#### **2.4 En colegios con estudiantado de alta vulnerabilidad el tema no es prioritario**

En virtud de la hipótesis de trabajo movilizada en esta investigación, nos parece relevante mencionar el hallazgo encontrado en dos entrevistas. Este alude a la posición que tienen las temáticas de diversidad sexual y de género en contextos de alta vulnerabilidad social. En tales casos, existen cuestiones “más problemáticas” que concitan mayor atención de la comunidad educativa: drogas y violencia. En tales contextos, la cuestión del género y sexualidad –al ser considerado un problema personal- tiene de a ser presentado como “menos urgente” porque el impacto en la convivencia escolar es comparativamente menor. Si bien este elemento resulta minoritario y no podemos

establecer un criterio de representatividad al respecto, parece interesante mencionarlo porque ilustra adecuadamente la relación entre la cultura institucional y ciertas condiciones materiales de funcionamiento institucional. Podría estar presente aquí la distinción entre agendas estructurales, centradas en lo socioeconómico, y otras de carácter más “post-materialista” centradas en la identidad. Cualquiera sea el caso, el desarrollo de una mirada más interseccional -que reflexione como la identidad va configurándose de modo más complejo a partir de procesos de exclusión y dominación centrados en la producción de diferencias- sigue estando ausente. En lo que refiere a los establecimientos que hemos descrito, podemos suponer que existen formas específicas en que la diversidad sexual y de género se configura en contextos de alta vulnerabilidad, que sin embargo tienden a ser pasadas por alto. Es fundamental que futuras investigaciones puedan abordar en profundidad estos hallazgos.

### 3. La diversidad por OSIEG en la formación inicial docente: análisis de mallas curriculares y programas

Como se ha señalado anteriormente, el segundo objetivo del estudio fue recopilar y analizar información secundaria respecto de componentes de la formación inicial docente en carreras de pedagogía vinculados a diversidad sexual y genérica, que podrían incidir en las actitudes de los/as docentes. A continuación, se presentan los principales resultados del análisis de mallas curriculares y programas de formación en diversidad de carreras de formación inicial docente en tres ciudades del país (Santiago, Valparaíso y Talca). El propósito orientador ha sido complementar lo recabado mediante entrevistas para definir dimensiones que deberían ser consideradas para la construcción de un instrumento nacional

de medición de actitudes docentes sobre esta materia. Es importante, en todo caso, señalar que los hallazgos son escuetos, confirmándose que la formación en estos contenidos, a nivel curricular, es prácticamente inexistente en la formación inicial docente del país.

#### 3.1 Presencia de formación en psicología y desarrollo

Sobre un total de 132 programas analizados, 60 no presentan ningún curso relacionado con alguna denominación de sicología, aprendizaje o desarrollo. En contraste, 19 programas presentan dos cursos en la materia, en cuyo caso se separan contenidos vinculados a sicología del desarrollo y sicología del aprendizaje (o cognitiva, como también se le denomina en algunas carreras).

Para los programas que presentan un solo curso bajo esta denominación, la marca predominante corresponde a sicología educacional, nuevamente bajo diferentes nombres de curso: Sicología del aprendizaje, Desarrollo psicológico estudiantes en contexto educativo, Sicología y aprendizaje. En este caso resultan minoritarios los contenidos vinculados a Sicología del desarrollo (11 casos adicionales). Este hallazgo es coincidente con lo expresado en las entrevistas donde la cuestión de la diversidad se relaciona más bien con los estilos de aprendizaje y, en alguna medida, con las necesidades educativas especiales; y no con otros contenidos de diversidad que deben gestionar en su trabajo como docentes -como la diversidad por OSIEG. En el caso particular del desarrollo afectivo y sexual este podría, eventualmente, estar contenido en los cursos de Sicología del desarrollo, pero, como se desprende del análisis de mallas, este contenido tiene menor desarrollo relativo frente a otros componentes de la Sicología (sobre 132 mallas, solo 30 incluyen la enseñanza del ciclo vital de la niñez y la adolescencia).

Al observar por niveles, se comprueba que en el caso de Educación Parvularia el curso predominante es Psicología del desarrollo, mientras que en el caso de Educación General Básica existe un equilibrio entre este curso y Psicología del aprendizaje (aunque la muestra es muy pequeña considerando el número de carreras que no tienen su malla publicada en la web). En el caso de Educación Parvularia, llama la atención el curso denominado “Diversidad y potenciación del aprendizaje” correspondiente a una universidad privada de la región Metropolitana, título que hace suponer una orientación pragmática de la formación, centrada probablemente en orientaciones a la didáctica más que a la inclusión.

### 3.2 Presencia de cursos orientados a diversidad

De las 133 mallas curriculares analizadas, solamente una tiene incluido un curso relativo a sexualidad y género: “Sexualidad y convivencia humana”, correspondiente a una pedagogía en filosofía de una universidad laica de la V región. Esto es relativamente esperable considerando que desde el año 2011 el currículo de enseñanza media establece que los contenidos de sexualidad humana serán abordados por esta disciplina en el currículo de tercer año medio. El restante grupo de pedagogías en filosofía (7 casos) no incluye esta denominación en su malla curricular.

Cuando se amplía el foco a cursos donde se aborden las cuestiones de diversidad, el panorama se modifica: 39 carreras tienen algún curso donde se aborda explícitamente la cuestión de la diversidad en la escuela, bajo las siguientes denominaciones: Taller de inclusión escolar (4 casos), Diversidad y educación (4 casos), Diversidad e inclusión (3 casos), Diseños inclusivos de aprendizaje (1 caso), Derechos humanos y diversidad (3 casos), Diversidad e interculturalidad (3 casos). El resto de los casos corresponden a cursos con nombres que no se repiten en otras instancias. Cualquiera sea el caso, no puede inferirse el grado de profundidad que la cuestión del género y la sexualidad puedan tener en este tipo de formación.

**Tabla 2.**

*Síntesis del análisis documental de mallas de pedagogía.*

	Psicología, aprendizaje y desarrollo	Género y sexualidad	Diversidad
Presenta más de dos cursos	19		
Presenta un curso	53	1	39
<b>No presenta cursos</b>	<b>60</b>	<b>131</b>	<b>93</b>

**Fuente:**  
*elaboración propia*

**Tabla 3.**

*Comparación de dos programas de curso*

Universidad	Universidad Católica de Chile	Universidad Alberto Hurtado
Nombre del programa	Diversidad e Inclusión en Educación.	La Escuela desde una Perspectiva Multidisciplinaria.
Carreras donde se dicta el programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Educación Parvularia.</li> <li>■ Educación General Básica.</li> <li>■ Pedagogía en Inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Educación General Básica.</li> </ul>
Ideas utilizadas en los objetivos generales (asociadas a verbos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Demostrar una comprensión de la importancia de los discursos y las prácticas en la construcción de la alteridad.</li> <li>■ Problematizar situaciones de exclusión escolar.</li> <li>■ Reconocer supuestos culturales vinculados a la noción de diversidad: discapacidad, género, etnia e interculturalidad.</li> <li>■ Analizar la transformación de los conceptos de diversidad, integración e inclusión.</li> <li>■ Diseñar, utilizar y evaluar prácticas pedagógicas que faciliten la construcción de situaciones de aprendizaje inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Generar reflexión sobre el rol que posee la escuela en nuestra sociedad.</li> <li>■ Comprender que la escuela es una institución compleja, que forma parte de un sistema social.</li> <li>■ Comprender cómo las discusiones de las ciencias sociales han impactado en los discursos y enfoques pedagógicos actuales.</li> <li>■ Contribuir a la elaboración de un saber pedagógico complejo que permita que cada estudiante se conciba como un futuro docente.</li> </ul>
Definición de diversidad presentada	No formula	No formula
	Discapacidad Necesidades educativas especiales Género Sexualidad Etnia (interculturalidad)	Edad Género

<p>Presencia de la temática de género</p>	<p>Existe la presencia de temática de género, sexualidad y diversidad sexual. Dichas temáticas son abordadas durante dos clases del programa, conforme a los objetivos</p>	<p>Si bien existe la temática de género en la escuela, no se evidencia un abordaje explícito de la diversidad por OSIEG, ya sea en su orientación, identidad y expresión. Pero se puede inferir con alguna probabilidad que es abordada, a través del estudio de la bibliografía declarada.</p>
<p>Estudios empíricos presentes en la bibliografía</p>	<p>Morgade, G.; Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo de construcción. En G. Morgade y G. Alonso (eds.), Cuerpos y sexualidades en la escuela, p. 19 -39. Buenos Aires: Paidós</p> <p>Rasmussen, M.L. (2009). Beyond gender identity? Gender and education, 21,(4), 431– 447.</p> <p>Rofes, E. (2005). La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. En sS Talburt y S. Steinberg (eds.). Pensando queer: sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Grau.</p> <p>Palestro, s. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En: Educación no sexista: hacia una real transformación. Red chilena contra la violencia hacia las mujeres. pp. 15-24. Santiago: Andrés.</p>	<p>Fundación Semilla. (2018). Estudio sobre Violencia de Género en la Escuela. Santiago de Chile: Ed. Fundación Semilla.</p>
<p>Tipo de evaluaciones</p>	<p>Trabajo escrito individual correspondiente a un análisis de casos.</p>	<p>Grupales (orales) e individuales (escritas) No especifica el modo como los contenidos serán evaluados ni a qué unidad corresponde qué evaluación.</p>

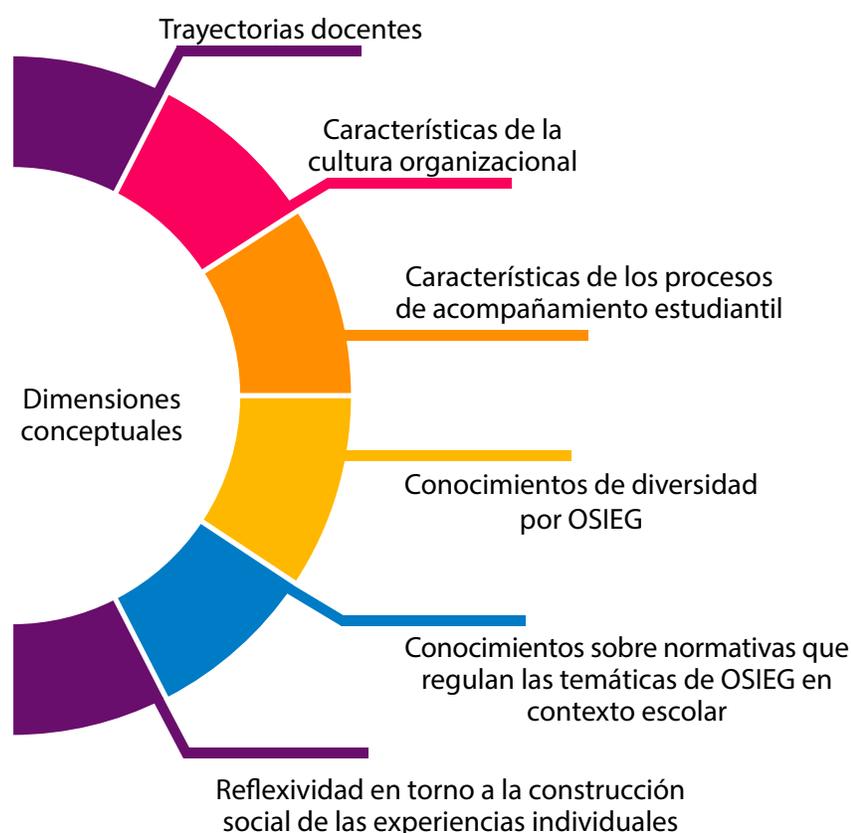
**Fuente:** elaboración propia en base a los datos recabados en la investigación.

De la simple observación de ambos programas se puede comprender que las cuestiones relacionadas con OSIEG, en el ámbito de los programas de inclusión, aluden a un contenido que propende al desarrollo de una reflexividad a partir de la perspectiva de género y que puede estar incluida junto a otras categorías asociadas a la diferencia en el contexto escolar. No puede asegurarse que las cuestiones de diversidad por OSIEG sean abordadas explícita y profundamente en el currículo, en el caso de la PUC, el programa indica que será abordado en dos sesiones; ni que, de hacerlo, respondan a la expectativa de los docentes de tener “herramientas” para gestionar las situaciones de convivencia que esto problematiza. En ambos casos, lo que está en el centro del programa es comprender más bien los mecanismos de producción de la diferencia y, a consecuencia, la complejidad de la institución escolar.

Existe una clara diferencia en el tipo de bibliografía empleada, con mayor presencia de estudios empíricos en el caso del programa PUC donde se incluyen experiencias internacionales en comparación que la UAH. No existe evidencia que permita asegurar cómo el/la futuro/a docente puede realizar alguna clase de reflexión concerniente a su propia biografía sexual; para asegurarlo se requeriría información adicional. Atendiendo a las características observadas en ambos programas, y a las denominaciones que tienen otros cursos ligados a la diversidad en los programas analizados, podemos inferir que estas situaciones debieran repetirse en las demás carreras de pedagogía nacionales.

## V. DIMENSIONES CONCEPTUALES PARA LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE ALCANCE NACIONAL SOBRE ACTITUDES DE DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD POR OSIEG

Atendiendo a los resultados expuestos a lo largo de este estudio se plantean directrices generales que deben ser consideradas para el diseño de un instrumento para conocer empíricamente las actitudes de docentes en torno a diversidad por OSIEG a nivel nacional, y también para cualquier estudio que quiera profundizar en esta materia. En este sentido, se propone considerar, cuando menos, las siguientes dimensiones:



**Figura 2.**  
*Dimensiones conceptuales para elaboración de un instrumento.*

**Fuente:**  
*Elaboración propia*

A continuación, se desarrolla cada una de estas dimensiones.

#### **Trayectorias docentes:**

Se recomienda levantar información sobre los años de ejercicio, la edad y los procesos formativos de los/as docentes -especialmente la formación en temáticas vinculadas con diversidad en general dentro del currículo. Asimismo, considerar la participación de docentes en instancias de formación extracurricular, así como la disciplina a la que se adscribe su formación y ejercicio profesional, y el carácter confesional o no confesional de la institución de educación superior en cuestión.

#### **Características de la cultura organizacional:**

También se recomienda recoger información sobre las características del establecimiento; la organización del departamento de orientación y/o equipo psicosocial; las prescripciones del manual de convivencia respecto a violencia estudiantil y manifestaciones de afecto entre personas; y la existencia o no de dispositivos y programas explícitamente orientados a la inclusión de la diversidad por OSIEG.

#### **Características de los procesos de acompañamiento estudiantil:**

El instrumento debiese indagar en la predisposición a acoger estudiantes, a anticipar situaciones y a pasar por alto determinadas reglas institucionales en relación a la aceptación de la diversidad por OSIEG en función de los propios valores personales.

#### **Conocimientos sobre diversidad por OSIEG:**

Se sugiere medir el manejo de definiciones específicas sobre diversidad por OSIEG en el contexto de la escuela. A su vez, es importante

conocer qué elementos o indicadores emplean los/as docentes para identificar situaciones que pueden requerir intervención o acompañamiento.

#### **Conocimiento sobre normativas que regulan las temáticas de OSIEG en contexto escolar:**

Es recomendable identificar el nivel de conocimiento de docentes sobre las normas que regulan, a nivel nacional, las temáticas de diversidad por OSIEG: leyes, circulares de la Superintendencia de Educación, orientaciones técnicas ministeriales.

#### **Reflexividad en torno a la construcción social de las experiencias individuales:**

El instrumento debiese buscar la presencia de elementos de comprensión del orden de género y sexualidad dominante; de la agencia personal en relación a ambos elementos; de la capacidad de dejar que las experiencias de otros/as interpelen la propia biografía (empatía, mirada crítica, entre otros).

La construcción de un instrumento de estas características es un desafío para avanzar en la identificación de actitudes docentes de manera transversal y, a su vez, constituye un aporte en dos sentidos: la identificación de elementos estratégicos que permitan promover cambios en las escuelas propiciando la existencia de espacios seguros; y su contribución a la agenda de investigación empírica sobre las condiciones que inciden en la violencia escolar por OSIEG en Chile. Por tanto, es fundamental poder avanzar en esta materia. En la siguiente sección se encuentran las principales conclusiones del estudio y reflexiones finales a la luz de los hallazgos.



## VI. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES ORIENTADAS A LA POLÍTICA PÚBLICA

Este estudio ha presentado información que permite avanzar en la construcción de un panorama fidedigno acerca de las actitudes de las actitudes de docentes en torno a la diversidad por OSIEG, teniendo en consideración la relevancia de la labor docente en la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad y, al mismo tiempo, su rol estratégico en la construcción de espacios seguros al interior de las escuelas. Diversas investigaciones han demostrado el rol que posee la docencia en el sistema educativo, y especialmente el modo en que las actitudes de docentes van modelando las actitudes del estudiantado.

Asimismo, se ha dado cuenta de un vacío en la literatura especializada pues existen todavía pocos instrumentos que permitan conocer la situación de las escuelas en cuanto a violencia por OSIEG, especialmente en lo que respecta al rol docente en la creación de espacios escolares más o menos afirmativos. Pese a haber diversas aproximaciones internacionales a esta problemática, se ha relevado la necesidad de contar con material situado y especializado. Para avanzar en esa línea,

el objetivo de este estudio fue: conocer, en un nivel exploratorio y por medio de una estrategia metodológica cualitativa, las actitudes de docentes respecto de la diversidad por OSIEG en Chile.

A partir de lo anterior, surgen dos ámbitos de investigación: las actitudes de docentes, por una parte, y los factores que inciden en su configuración, entre los que se destacan los cambios contextuales normativos respecto de diversidad, la cultura organizacional y la formación inicial docente, así como las formas específicas en que los/as docentes, a partir de sus trayectorias personales, negocian y ejercen su propia agencia a partir de la conjugación de estos -y otros- elementos. La metodología empleada en este estudio permitió abarcar estos ámbitos, contemplando por una parte un análisis de entrevistas semiestructuradas a docentes en formación y en ejercicio, en tres ciudades de Chile, buscando elementos en común y elementos diferenciadores; y, por otra, un análisis general de mallas curriculares y programas de formación en diversidad en tres ciudades diferentes del país.

A pesar de las limitaciones del estudio, ya señaladas, el análisis sobre de las actitudes docentes arrojó hallazgos en torno a diversos aspectos. **En primer lugar, la diversidad en relación con la expresión de género está ausente en los relatos**, en relación a la orientación sexual y la identidad de género. Esto depende de lo que hemos identificado como régimen de visibilidad, donde la casuística que demanda gestión se articula preferentemente en relación con la homosexualidad y sobre todo las identidades trans o más específicamente, con los procesos de transición de individuos concretos. Esta relativa invisibilidad de las cuestiones relacionadas con la discriminación y violencia contra las personas cuya expresión de género no se ajusta a la norma, cruza transversalmente los relatos de lo/as docentes, y los puntos principales que hemos identificado como hallazgos; dando cuenta de una comprensión de la diversidad como estrictamente asociada a identidades y etiquetas, más que a una cisnormatividad y heteronormatividad en operación que afecta a la totalidad de los individuos de la comunidad educativa.

En segundo lugar, podemos afirmar que **diferentes posiciones producen diferentes experiencias y por lo tanto distintas predisposiciones** a enfrentar estas temáticas, por lo que **el rol de las trayectorias personales** requiere ser explorado con mayor detención. Ser profesor/a en práctica o profesor/a con experiencia no es indiferente. Esto no tiene relación con el la cultura organizacional de hecho, en entrevistas con docentes jóvenes se describe con claridad los valores y normas sociales de sus escuelas sino más bien con la manera como se puede ejercer la autoridad y delimitar las formas de acompañamiento estudiantil. Las posibilidades de transitar entre la persona y el rol formal de

docente dependen de una trayectoria en específico y de la forma como se va reconociendo la validación profesional y la ubicación dentro de la jerarquía escolar, particularmente vertical. En el caso de este estudio, el género del docente no parece ser relevante, sí su sexualidad, enfrentando reglas de aceptación que son diferentes que para los estudiantes. Cabe señalar que en las entrevistas no se realizaron preguntas sobre la orientación sexual de los/as docentes y esto surgió a consecuencia de cómo algunos describían ciertas normas sociales. Para profundizar en cómo la identidad de género puede afectar el ejercicio profesional, sería deseable poder conocer la experiencia de docentes trans en el contexto nacional.

**En tercer lugar, debe considerarse cómo el contexto de cambio cultural, institucionalizado en ciertas regulaciones<sup>6</sup> es procesado y tiene efectos dentro de una institución jerárquica como es la escuela.** Las estructuras de autoridad dependerían ahora de otros elementos personales: del saber gestionar, de habilidades “blandas” que anteceden el relato sobre el rol de las disciplinas y el conocimiento. La mutación de los valores en relación a la sexualidad exige un nuevo relato para los docentes que deben adaptarse al contexto. En este sentido, la labor docente enfrenta exigencias sobre cómo ser coherentes y sobre cómo deben actuar, en circunstancias que no necesariamente están de acuerdo con sus propios valores y experiencias. Que el estudiantado sea considerado genéricamente más aceptador no basta para que cambien las propias actitudes, porque el profesorado sigue entendiéndose a sí mismo como un formador que tiene que ofrecer algo adicional. El qué es

---

<sup>6</sup> Estas regulaciones se pueden expresar en normativas, protocolos, orientaciones técnicas, entre otras.

eso “adicional”, a la luz de los hallazgos, está hoy en proceso de transformación. Por otro lado, pareciera que la capacidad del/la docente de corregir y sancionar las conductas de discriminación o violencia por OSIEG de un “otro” está directamente relacionada al rol que ese “otro” ocupa dentro de la escuela, siendo algo aceptable cuando se trata de estudiantes, pero no tanto cuando se trata de pares o, eventualmente, miembros de la comunidad educativa respecto de los cuales hay dependencia.

Frente a estos tres puntos podemos ofrecer una reflexión adicional. Tal como lo plantea Singly (2010) las lógicas de reconocimiento en las sociedades occidentales están en un punto de tensión: se debe asegurar un tratamiento igualitario de los individuos respetando al mismo tiempo la reivindicación de sus diferencias. De acuerdo con el autor, cuando se reduce una persona a una sola etiqueta se le restringe el derecho a elegir la categoría desde la cual quiere ser reconocida. Esto es algo que ocurre claramente en relación a la diversidad sexual y de género. La casuística impide ver la totalidad de la experiencia de actores involucrados/as y el régimen normativo que produce la diferencia entre ellos/as (estudiante-docente, orientación, identidad o expresión dentro de la norma/fuera de ella). Tanto la formación inicial docente como las culturas organizacionales tienden a mantener esta situación estable. Si la escuela vive la paradoja de considerar a los sujetos como iguales, pero buscar diferenciarlos para certificar sus logros (Dubet, 2013), resulta interesante preguntarse sobre cómo las cuestiones relacionadas con la diversidad de orientaciones sexuales y de género responde a esa misma inercia, posicionando individuos dentro de una escala de medición de la “normalidad” que está todavía poco cuestionada. Quizás la experiencia personal frente al cambio

normativo ofrezca una posibilidad de trabajo sobre las propias actitudes, pues es ahí donde resulta más fácil reconocer la voluntad personal para salir fuera de los marcos normativos. La sociedad chilena ha cambiado y la diversidad por OSIEG ha dejado de ser un tabú. En este levantamiento nadie se declaró explícitamente en desacuerdo con la idea de que las personas fuera de la norma no merecen el rechazo sino una escucha activa. Desde esa primera constatación, condicionada por su percepción respecto de los cambios normativos y la consiguiente expectativa de deseabilidad social, es posible que los/as docentes se interroguen sobre otros aspectos de su quehacer profesional, incluyendo las formas específicas en que la escuela en su estructura y funcionamiento refuerza la cisheteronorma, yendo más allá de la “gestión del caso” anómalo. Sin embargo, las culturas organizacionales y la formación inicial docente parecen inclinar la balanza en otra dirección.

Justamente, del análisis de las mallas curriculares de formación inicial docentes de las tres regiones que estaban disponibles en internet se desprenden hallazgos en esa dirección. Por una parte, considerando la evidencia disponible es posible sostener que la formación en temáticas concernientes específicamente a la diversidad por OSIEG es prácticamente inexistente como tal en los programas de formación inicial docente, en la actualidad. La probabilidad de encontrarse con tales contenidos depende enteramente del enfoque específico que adopten los cursos de psicología del desarrollo, minoritarios dentro de los programas de formación inicial docente analizados, o del alcance que esta materia tenga dentro de los cursos sobre diversidad en la escuela, permaneciendo por tanto importantes niveles de discrecionalidad.

Es cierto que los programas de formación, si bien lentamente, están avanzando en la dirección correcta, dados los cursos y talleres sobre diversidad escolar que comienzan a aparecer en algunos programas, incluso si aquellos abordan cuestiones de género y sexualidad de modo todavía limitado. De hecho, la diversidad es presentada todavía como una etiqueta genérica que sirve para agrupar a ciertos individuos específicos que instalan la diferencia en la cotidianidad escolar y demandan una atención específica, desde un punto de vista pedagógico y de convivencia. Desde este punto de vista, más allá de conocer una perspectiva específica, faltarían otros elementos que permitan comprender como los/as profesores no solo juegan un rol en la reproducción de distinciones en la escuela, sino que son también agentes que producen realidades sociales con su propia manera de presentar, en este caso, una versión de la norma de género. Este es un desafío concreto para las mallas de formación inicial docente, especialmente relevante si se considera en la futura implementación de Programas de Educación Sexual Integral que se necesitan con urgencia.

Finalmente, se espera que los resultados de este estudio permitan avanzar en la construcción de un instrumento de alcance nacional sobre actitudes docentes en Chile. Este informe plantea directrices para aquello, dando cuenta de seis dimensiones que se deben considerar para este fin, entre ellas: trayectorias docentes, características de la cultura organizacional, características de los procesos de acompañamiento estudiantil, conocimiento sobre diversidad por OSIEG, conocimiento sobre normativas que regulan las temáticas de OSIEG en contexto escolar, y reflexividad en torno a la construcción social de las experiencias individuales. Todas estas son variables que intervienen en la configuración

de actitudes docentes hacia la diversidad por OSIEG, y una mejor comprensión del rol de cada una de ellas permitirá también identificar intervenciones pertinentes para modificar actitudes, desde un punto de vista de política pública, avanzando hacia la construcción de escuelas más seguras para todo el estudiantado.



## VII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Araujo, K. (2009) El ordinario trabajo moral del sujeto. En: Araujo, K. (ed.) ¿Se acata pero no se cumple? Estudios sobre las normas en América Latina (p. 91-118). Santiago: Lom.

Astudillo, P. (2016) La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 21-37.

Ayral, S. (2011) La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège. Paris: PUF

Barrientos, J. (2015) Violencia Homofóbica en América Latina y Chile. Santiago: El Desconcierto.

Bassi, M., R. Blumberg y M. Mateo Díaz (2016) Under the “cloak of invisibility”: Gender bias in teaching practices and learning outcomes. IDB Working Paper Series N° IDB-WP-696.

Benbenishty, R. y R. Astor (2005) School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. Oxford: University Press

Bozon, M. (2009) Sociologie de la sexualité. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. España: Anagrama.

Bourdieu, P., y L. Wacquant (1992) Réponses. Pour une anthropologie réflexive. París: Seuil

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Cáceres, C. y X. Salazar (eds.) (2013) "Era como ir todos los días al matadero..." El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.

Calle, F., P. Matos y R. Orozco. (2017) Violencia, escuelas y desempeño educativo. Formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar. Lima: PUCP-CIES.

Canales, M. (2013) Análisis sociológico del habla. En: Canales, M. (Cord.) Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa (p. 171-188). Santiago: Lom.

Catalán, M. (2017) "Docentes Abriendo las Puertas del Clóset" Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en Profesores Homosexuales/Lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales. Santiago: Universidad de Chile.

Chamorro, C. (2018) Perspectivas de estudiantes de pedagogía general básica sobre género y sexualidad. Un estudio comparativo entre dos centros de formación pedagógica. Tesis para optar al título de Magíster en Métodos para la Investigación Social. Santiago: Universidad Diego Portales.

Centro Latino-americano en Sexualidade y Direitos Humanos (CLAM) (2012) Diversity in school. Rio de Janeiro, Latin American Center for Sexuality and Human Rights, CEPESC.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado (2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final. Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile. Rojas, M., Stefoni, C., Fernández, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P.

Connell, C. (2015) School's Out. Gay and Lesbian Teachers in the Classroom. Oakland : University of California Press.

Connell, R. W. (1997). The social organization of masculinity. California University Press.

Connell R.W. (2006) Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Devis, J., J. Fuentes y A. Sparkes (2005) ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

Draelants, H. y X. Dumet (2011) *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.

Dubet, F. (2010) *La sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

Dubet, F. (2013) *Pour quoi moi ? L'expérience des discriminations*. París: Seuil  
Dubet, F. y D. Martuccelli (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.

Echagüe, C. y J. Barrientos (2017) El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum: Qualitative Social Research*, 19 (1), 13.

Espinoza, A.M. y S. Taut (2016) El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé* vol.25 no.2 Santiago.

Fernández, M.B. (2018) Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34).

Figueroa, E. (2012) Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 19, 105-131.

Flores, R. (2005) Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.

Gainous, J., y A. M. Martens (2011). The effectiveness of civic education: Are "good" teachers actually good for "all" students? *American Politics Research*, 232-266.

Giddens, A. (2004) *La transformación de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*. Paris: Hachette Littératures.

Headley, S. (2004). Don't ask, don't tell. Hidden in the crowd: the need for documenting links between sexuality and suicidal behaviours among young people. *Youth Studies Australia*, 23(2), 56-58.

Jordan, M. J. (2015) A phenomenological study of risk and resilience: LGB youths' perceptions of homophobia and their resilience. Fielding Graduate University.

Leach, F. y S. Humphreys (2007) Gender violence in schools: taking the 'girls-as-victims' discourse forward, *Gender & Development*, Vol. 15:1, pp.51-65.

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).

Kosciw, J. G. & Zongrone, A. D. (2019) A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America [Una crisis global en el clima escolar: Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina]. New York: GLSEN-Fundación Todo Mejora.

Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité et société*. 11. <https://gss.revues.org/3144>

Lelièvre, C. (2006) Les profs, l'école, et la sexualité. *Recherche et formation*, 52, 71-77.

Maturana, C. et al. (2016) Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71

Matus, C. y M. Infante (2011) Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in college of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 293-307.

Meyer, E. (2007) But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory. En N. Rodríguez y W. Pinar (eds.) *Queering straight teachers: Discourse and identity in education*, pp. 15-29. New York: Peter Lang.

Miller, SJ (2018) Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans\*+ y de género creativo. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Miller, SJ (2014) Cultivating a disposition for sociospatial justice in English teacher preparation. *Teacher education and practice*, 27(1), 44-74.

Mizala, A., F. Martínez y S. Martínez (2015) Pre-service Elementary School Teachers Expectations About Student Performance. Documento de Trabajo CEA Universidad de Chile.

Palma, I., D. Reyes y C. Moreno (2013) Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Política educativa*, 49, 14-24.

Paredes, V. (2014) A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. *Economics of Education Review*, Vol. 39.

Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford University Press.

Robinson, K. H. y T. Ferfolja (2001) "What are we doing this for?" Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British journal of sociology of education*, 22(1), 121-133.

Rojas, M.T., M.B. Fernández, P. Astudillo, C. Stefoni, P. Salinas, M.J. Valdebenito (2019) La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 14.

Rollin, Z. (2012) Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » *Genre, sexualité et société*, 7. Disponible en: <https://gss.revues.org/2350>

RTI International (2016) *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

Schmidt, S. y S. Chang, A. Carolan-Silva, J. Lockhart y D. Agnanostopoulos (2012) Recognition, responsibility, and risk : 'Pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay, and bisexual social justice issues. *Teaching and teacher education*, 28(8), 1175-1184.

Singly, F. (2010) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien.* París: Pluriel.

Strange, V.; Forrest, S.; Oakley, A. (2002) Peer-led sex education-characteristics of peer educators and their perceptions of the impact on them of participation in a peer education programme. *Health Education Research*, 17 (3), 327-337.

Todo Mejora (2015) *Bullying homofóbico en Chile. Investigación y acción. Informe Ejecutivo 2015.* Santiago: Chile.

Todo Mejora (2016) *Encuesta Nacional de Clima Escolar 2016.* Santiago: Chile.  
Treviño, E., C. Bejares, I. Wyman y C. Villalobos (2018) Influence of teacher, student and school characteristics on students' attitudes toward diversity. En Sandoval-Hernández, A., M. Isac y D. Miranda (eds.) *Teaching tolerance in a globalized world.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

UNESCO (2018) *La pedagogía de la sexualidad. Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile a partir de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad de UNESCO (borrador informe final)* Santiago: UNESCO-OREALC.

UNESCO (2017) *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM).* París, Francia.

UNESCO (2016a) *Mente abierta. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad y expresión de género.* Paris, Francia.

UNESCO (2016b) *Terce en la mira: ¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizajes?* Santiago, Chile.

Warwick, I. y P. Aggleton (2014) Bullying, 'cussing' and 'mucking about': complexities in tackling homophobia in three secondary schools in south London, UK. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 14:2, 159-173.





TODO  
MEJORA™

HAZ TU COMPROMISO CAMBIA UNA VIDA